

Krystian Szadkowski

To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne¹

STRESZCZENIE: Niniejszy artykuł dostarcza mapy trzelementowego zestawu pojęciowego z porządku tego, co wspólne (dobra wspólnego, dóbr wspólnych oraz tego, co wspólne) w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Robi to przy pomocy metody ontologii politycznej. Omawia powyższe trzy pojęcia w odniesieniu do sześciu wymiarów rzeczywistości szkolnictwa wyższego (ontologii, polityki, stosunków własności, zasad ładu akademickiego, korzyści oraz finansowania). Tym samym nie tylko przedstawia systematyczne ujęcie szkolnictwa wyższego widziane przez pryzmat tego, co wspólne, ale również wyjaśnia istotowe (a niekiedy subtelne) różnice między samymi pojęciami. Co więcej podejmuje również zwięźle kwestie różnic między pojęciami z porządku tego, co wspólne, a tymi z porządku tego, co publiczne. Wreszcie, artykuł stara się udzielić wglądu w to, co ten konkretny zestaw pojęciowy może zaoferować badaczom w zakresie myślenia i projektowania alternatywy dla szkolnictwa wyższego w jego dzisiejszym kształcie.

SŁOWA KLUCZOWE: to, co wspólne, dobra wspólne, dobro wspólne, krytyczne badania szkolnictwa wyższego, ontologia polityczna

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł podejmuje się wysiłku przedstawienia trzelementowej mapy ontologicznego porządku tego, co wspólne w odniesieniu do rzeczywistości szkolnictwa wyższego, wyrażanego przy wykorzystaniu odrębnych pojęć: dobra wspólnego, dóbr wspólnych i tego, co wspólne. Kontekstem dla tych starań jest niewystarczalność nowoczesnej dychotomii publiczne/prywatne, w odniesieniu do której zaproponowana tu mapa może służyć nie tylko jako narzędzie wyjaśniające zachodzące w sektorze zmiany, ale stanowić także konceptualną alternatywę dla myślenia o rozwiązywaniu palących problemów współczesnego szkolnictwa wyższego. W związku z tym artykuł koncentruje się na składnikach współczesnych systemów szkolnictwa wyższego, które

¹ Tekst pierwotnie ukazał się w krótszej postaci: Szadkowski, K. (2019). The Common in Higher Education: A Conceptual Approach. *Higher Education* 78: 241–255.

funkcjonują zgodnie z logiką tego, co wspólne, jak również na horyzoncie przyszłych zmian, mogących się w ich kontekście wyłonić. By to osiągnąć, w artykule posługuję się skontekstualizowaną analizą faktycznych sposobów wykorzystywania pojęć z porządku tego, co wspólne w badaniach dotyczących szkolnictwa wyższego, w celu uwypuklenia ich możliwych do wdrażania artykulacji. Kontekstu do realizacji tego przedsięwzięcia dostarczają obecne zmiany zachodzące w krajobrazie szkolnictwa wyższego.

Poddanie się nauki i szkolnictwa wyższego logice rynkowej (Berman 2012) i kierowania sektorem na dystans (Marginson 1997), kulturze audytu (Shore i Wright 2015), konkurencji o status (Naidoo 2018) oraz prywatyzacji czy neoliberalnym reformom sektora publicznego (Olsen i Peters 2005) skłoniło niektórych badaczy do ogłoszenia zacierania się, czy też hybrydyzacji, dychotomii publiczne/prywatne (Enders i Jongbloed 2007; UNESCO 2015; Guzman-Valenzuela 2016, por. Szadkowski 2015b). Chociaż niektórzy badacze wciąż wskazują na to, że granice między tymi porządkami w szkolnictwie wyższym można wciąż jasno zdefiniować (Levy 2018; Kwiek 2016), jak również, że możemy wręcz obserwować postępujący proces deprywatyzacji systemów (Kwiek 2016), inni poświęcili dużo uwagi i wysiłku temu, by skomplikować to binaryzujące ujęcie, próbując połączyć ze sobą ekonomiczne i polityczne podejście do podziału na to, co publiczne i to, co prywatne i stworzyć nieco bardziej zniuansowane schematy analityczne (Marginson 2016: 81–103). Niemniej jednak, podczas gdy tego rodzaju podejście jest w stanie wyposażyć nas w bardziej szczegółową mapę przedstawiającą *status quo* sektora, zazwyczaj nie stanowi stabilnego gruntu dla tworzenia wykonalnych planów zmiany i przekształcania szkolnictwa wyższego w bardziej pożądanym kierunkach. Koniec końców tego rodzaju schematy pochwytyują naszą polityczną wyobraźnię w ramach niedialektycznego scenariusza, gdzie jedynym posiadającym legitymizację rozwiązaniem na problemy generowane przez sprywatyzowane i urynkowane otoczenie konkurencyjnego uniwersytetu jest jego ponowne upublicznienie (Slaughter i Rhoades 2004: 56–57; Calhoun 2006; Newfield 2016).

Rzekomą hybrydyzację tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym postrzega się jako symptomatyczny wyraz faktu, że produktywna dialektyka między tymi dwoma porządkami dobiegła dziś końca (Roggero 2011). Stopień ich wzajemnego zmieszania jest dziś tak wysoki, że trudno jest mówić o możliwości przywracania ich „z powrotem na swoje miejsce”. Nie tylko jest to ewidentne w przypadku systemów anglosaskich, jak w Wielkiej Brytanii, Australii czy Nowej Zelandii, gdzie państwo wymusza odgórne procesy neoliberalizacji, ale również możemy się natknąć na tego rodzaju warunki w Chinach, gdzie formalnie biurokratyczny system publiczny jest pożerany przez wszechogarniającą zasadę konkurencji oraz postępujące urynkowanie. Ciężko wobec tego wyobrazić sobie, że lekarstwo na bólczki sektora

publicznego może pochodzić z jego dalszego urynkowania, ponieważ wydaje się, że osiągnęło ono już swoją granicę (Marginson 2013). Równie trudno czy wręcz niemożliwe spodziewać się, że dalsza interwencja neoliberalnych państw mogłaby zakładać odwrócenie obecnej tendencji (Jessop 2015). Innymi słowy współczesne państwo działa w coraz mniejszym stopniu na rzecz rozwiązania problemów narastających z ograniczeń koordynacji rynkowej. Neoliberalne państwo jest nie tylko gwarantem własności prywatnej, ale również aktywnym i czołowym aktorem ustanawiającym, promującym oraz podtrzymującym działania rynków. W przypadku współczesnego szkolnictwa wyższego wyzwaniem stanowi wskazanie na choćby jeden obszar, w którym dominują czyste formy państwowej i publicznej kontroli². Sama idea tego, co publiczne (czy jakiegokolwiek społecznie istotnego pojęcia) znajduje się pod naporem ciągłych ataków, przynajmniej od lat siedemdziesiątych XX wieku (Marginson 2016: 84; Harvey 2007), trudno też wobec tego wyobrazić sobie, w jaki sposób mogłaby istnieć wyłącznie publiczna koordynacja w społeczeństwach ustrukturyzowanych wokół potrzeb akumulacji kapitału (Jessop 2015).

Postępujące zacieranie granic między tym, co publiczne, a tym, co prywatne w szkolnictwie wyższym, należy postrzegać przez pryzmat wyłaniania się kapitalizmu akademickiego i jego globalnego rozwoju (Slaughter i Rhoades 2004; Münch 2014; Cantwell i Kauppinen 2014). Kapitalizm akademicki przecina w poprzek instytucje publiczne i prywatne, nie tylko przez wprowadzanie motywu ekonomicznego w działania kadry akademickiej i samych instytucji (Kauppinen 2012), ale również przez wykorzystanie dynamiki mechanizmów dystrybucji prestiżu w celu zwiększenia konkurencji między naukowcami, instytucjami i systemami, czyniąc z nich główną zasadę organizującą stosunki w obrębie sektora publicznego (Münch 2014; Cantwell i Kauppinen 2014). Niemniej należy zaznaczyć, że bezpośrednio kapitalistyczny (formalnie i rzeczywiście skupione na generowaniu zysku i wartości) obszar, w którym czysta forma produkcji towarowej byłaby czymś dominującym, stanowi zaledwie margines szkolnictwa wyższego (Marginson 2013). Jednakże, jak słusznie wskazał Tilman Reitz (2017), kapitalistyczna gospodarka oparta na wiedzy (a w szczególności kapitalizm akademicki) zmuszona jest funkcjonować jak gospodarka statusu, wykorzystując mechanizmy dystrybucji prestiżu jako system generowania informacji odnośnie gospodarczej wartości wiedzy (Szadkowski 2016), by umożliwić jej zyskowe wykorzystanie, nawet bez konieczności przekształcania wiedzy w prywatny produkt o formie towarowej. Nabudowywanie kapitalistycznej logiki na długowiecznych mechanizmach, służących do tej pory samoregulacji wspólnoty akademickiej, przyczyniają się do stopniowego zacierania granicy między tym, co prywatne a tym, co publiczne w szkolnictwie wyższym.

² Jednym z wyjątków mogą być badania z zakresu bezpieczeństwa narodowego.

W najnowszych debatach dotyczących rozwoju kapitalistycznej gospodarki wiedzy uwaga koncentrowała się na rosnącym znaczeniu produkcji dóbr wspólnych i tego, co wspólne (Ostrom 2009; Dardot i Laval 2014; Hardt i Negri 2009, 2017; De Angelis 2017; Rifkin 2014; Benkler 2011; Kostakis i Bauwens 2014). Mówiąc ogólnie, dobra wspólne są społecznymi procesami produkcji i reprodukcji użytecznych zasobów wspólnej puli, użytkowanych przez daną wspólnotę. Nawet jeśli w klasycznych studiach noblistki Elinor Ostrom (1990) dobra wspólnej puli odnoszą się przede wszystkim do zarządzania materialnymi obiektami w rodzaju zasobów wodnych, lasów, łowisk, chronionych w ten sposób przed wyczerpaniem, dzisiejsze dyskusje dotyczące dóbr wspólnych uwypuklają również tematy związane z produkcją dóbr wspólnych (Hess i Ostrom 2007) i przedstawiają sobą całe spektrum perspektyw, od liberalnych przez socjaldemokratyczne po radykalne (Broumas 2017). Niemniej jednak niewiele uwagi poświęcano dotąd dobrom wspólnym i temu, co wspólne w badaniach szkolnictwa wyższego.

Podczas gdy niektórzy badacze starają się przezwyciężyć impas teoretyczny wywołany niewystarczalnością dychotomii tego, co publiczne i tego, co prywatne poprzez wskazywanie na rosnącą istotność pojęcia i rzeczywistości dóbr wspólnych dla badań szkolnictwa wyższego (Roxa i Martensoon 2014; Marginson 2016: 85), tego rodzaju podejścia są najczęściej prześlepiane. Mimo to dobra wspólne i to, co wspólne coraz częściej zyskują uwagę badaczy zainteresowanych poszukiwaniem alternatyw dla neoliberalnego i napędzanego konkurencją szkolnictwa wyższego (Roggero 2011; Neary i Winn 2012; Kamola i Meyerhoff 2009; Boehenke i Meyerhoff 2012; Pusey 2017). Jednak pomimo postępującej akceptacji dla samej idei, istnieje wciąż poważna dezorientacja i brak precyzji pojęciowej, a same pojęcia często przyjmują bardzo różnorodną postać: dobra wspólnego (UNESCO 2015; Boyadjieva i Ilieva-Trichkova 2018), tego, co wspólne (Roggero 2011), wspólnego dobra publicznego (Marginson 2004b), wspólnych dóbr (Locatelli 2018) czy dóbr wspólnych (Neary i Winn 2012). Innym problemem jest to, że, nawet gdy pojęcia z tego zestawu są wykorzystywane przez badaczy, zazwyczaj brakuje im pozytywnego określenia i najczęściej umieszczane zostają w przestrzeni „nie-nie” (nie-rynek i nie-państwo, zob. Marginson 2016: 95). Niniejszy artykuł ma na celu nie tylko wyjaśnienie różnych porządków pojęciowych, które możemy znaleźć w obszarze tego, co wspólne w kontekście szkolnictwa wyższego, ale również nadanie im bardziej pozytywnych i uchwytnych określeń.

W największym skrócie, jako inna modalność istnienia w szkolnictwie wyższym, to, co wspólne, nie tylko jest powiązane z zasadą samorządności aktorów systemu manifestowaną np. w kolegalnym sposobie jego koordynacji (Clark 1986), „komunistycznym etosie” nauki (Merton 1973) czy samoorganizacji życia dyscyplinarnego (Becher i Trowler 2001). Przecina również wytwórczą rzeczywistość szkolnictwa

wyższego, jako że większość jego wytworów (zarówno w obszarze kształcenia, jak i procesu badawczego) jest pierwotnie tworzona w celu współdzielenia (Marginson 2004a, 2004b), a globalna produkcja wiedzy w otwartym dostępie ma coraz większe znaczenie dla kapitalistycznej gospodarki jak całości (Kostakis i Bauwens 2014). Wreszcie to, co wspólne, musi być rozumiane w jego relacji do kapitalizmu akademickiego, jak również jako podstawa, na której można planować i tworzyć alternatywę względem niego (Roggero 2010; Neary i Winn 2012). Zatem w kontekście szkolnictwa wyższego, to, co wspólne, jest przede wszystkim nie-hierarchiczną i samo-określającą się relacją społeczną, która spina w jedno przedsięwzięcie akademickie, a także stanowi warunek dla jego pomyślnego rozwoju i wzrostu.

Ontologia polityczna

Niewielki stopień uteoretycznienia obszaru badań nad szkolnictwem wyższym jest zwyczajowym powodem uzasadnionych narzekań (Slaughter 2001; Marginson i Rhoades 2002; Ashwin 2012). Jednocześnie obszar ten jest wynikiem spotkania wielu dyscyplin, sami badacze zaś korzystają z wielu zapożyczonych pojęć czy teorii, następnie „napełnianych” treścią odpowiadającą specyfice ich obiektu badań. Należy jednak zauważyć, że to właśnie pojęcia stanowią soczewki, przy pomocy których badacz nie tylko odsłania, ale również konstruuje rzeczywistość. Jeśli epistemologia pozwala nam ujmować to, co jesteśmy w stanie poznać, a metodologia opisuje sposoby oraz założenia stosowane w celu zmierzenia się z poznawaną rzeczywistością, ontologia dotyka tego, co (oraz w jaki sposób) zakładamy, że istnieje, to znaczy ogranicza sam przedmiot poznania. Nie istnieją ontologicznie neutralne badania szkolnictwa wyższego. Ontologia poprzedza zarówno epistemologię i metodologię. Zaś założenia ontologiczne rzadko kiedy bywają wyrażone wprost; nie sposób doszukać się w czytanych artykułach specyficznej sekcji zatytułowanej *Przyjęte założenia ontologiczne* następującej zaraz za *Wprowadzeniem*. Jednakże tego rodzaju założenia leżą u podstaw dyskusji teoretycznych mających miejsce w polu – w tym dyskusji o dychotomicznej parze pojęć publiczne/prywatne (oraz jej ograniczeniach), będącej jedną z najważniejszych debat.

Stanowiska polityczne odnośnie systemów szkolnictwa wyższego oraz powiązanych z nim działań oparte są na konkretnych decyzjach ontologicznych, a każda ontologia pociąga za sobą nieuchronnie konsekwencje polityczne (Hay 2006). Brany za pewnik status decyzji ontologicznych stwarza problem w odniesieniu do większości badań szkolnictwa wyższego głównego nurtu współdzielących ograniczenia zachodniej liberalnej ontologii politycznej. Sam podział na to, co publiczne i to, co prywatne, znajduje się w samym centrum zachodniej ontologii politycznej i rzuca szczególne wyzwanie wyobraźni politycznej i działaniom w obrębie sektora. Pomimo

upowszechnienia się bez wątpienia zróżnicowanych kulturowo realizacji dychotomii publiczne/prywatne w szkolnictwie wyższym (Marginson 2016, 82–84), sama ta dychotomia sprawia trudności w kontekście jej operacjonalizacji poza obszarem dominacji Zachodniej wyobraźni, jak dajmy na to w Chinach (Yang 2017). Przedmiot zainteresowania niniejszego artykułu – ontologie oparte na tym, co wspólne, stosowane przez niektórych z badaczy szkolnictwa wyższego, są pod tym względem odmienne. Przekraczają opozycję publiczne/prywatne nie tylko na poziomie dyskursywnym, ale również jeśli chodzi o swoją materialną podstawę, stanowioną przez przeszłe i obecne praktyki kształcenia/uczenia się oraz kolektywne wytwarzanie wiedzy. Wobec tego, w oparciu o tego rodzaju ontologie, mamy szansę uniknąć czy przekroczyć ograniczenia „metodologicznego nacjonalizmu” (Shahjahan i Kezar 2013) zakorzenionego w konkretnych (niekiedy nieintencjonalnych) wyborach ontologicznych dokonywanych przez badaczy szkolnictwa wyższego.

Mając to wszystko na uwadze, w dalszej części skupię się na wyjaśnieniu pojęć: dobra wspólnego, dóbr wspólnych i tego, co wspólne oraz ich odniesieniu do szkolnictwa wyższego w jego obecnym kształcie, jak również projektowanej przyszłości. Omówię trzy pojęcia w odniesieniu do sześciu wymiarów rzeczywistości szkolnictwa wyższego (ontologii, polityki, stosunków własności, ustroju, korzyści i finansowania). Nie tylko przedstawię systematyczne ujęcie rzeczywistości szkolnictwa wyższego widziane przez pryzmat pojęć z porządku tego, co wspólne, ale również pokażę istotne (choć niekiedy subtelne) różnice między samymi pojęciami. Powyższą część zakończy krótkie, dalsze zróżnicowanie pojęć z porządku tego, co wspólne od tych, z porządku tego, co publiczne (dobro publiczne, dobra publiczne, to, co publiczne), z którymi najczęściej są mylone. Ponadto niniejszy artykuł stara się dawać wgląd w to, co dane zestawy konceptualne mogą oferować badaczom pod względem myślenia i projektowania alternatywy dla szkolnictwa wyższego w jego obecnym kształcie. W podsumowaniu omawiam znaczenie tego, co wspólne jako perspektywy dla projektowania i realizacji dalszych badań w obszarze szkolnictwa wyższego.

Dobro wspólne, dobra wspólne i to, co wspólne w szkolnictwie wyższym – próba systematyzacji

Część problemów z niejasnym wykorzystaniem różnych interesujących mnie w tym miejscu pojęć bierze się z ich przygodnego nieraz stosowania do różnych wymiarów systemów szkolnictwa wyższego. Pomimo że przynajmniej od czasów publikacji prac Burtona Clarka (1986) struktura systemu szkolnictwa wyższego jest poddawana abstrahowaniu i prezentacji w bardziej ogólnych formach, rozwój globalizacji odsłonił nieuważę badaczy z pola w odniesieniu do wzajemnych relacji między tym, co lokalne, krajowe i globalne (Marginson i Rhoades 2002). Doprowadziło to

do powstania ewidentnych problemów – a, w istocie, niektóre stanowiska zostały słusznie oskarżone o wykorzystywanie podjęć i metodologii reifikujących państwo narodowe i skupionych na poziomie krajowym (Dale 2005). By uniknąć powielania tego rodzaju błędów, zanim przystąpię do prezentacji istotowych różnic między badanymi pojęciami, pozwolę sobie na zwięzłą systematyzację warstw systemów szkolnictwa wyższego, w odniesieniu do których będę następnie prowadził analizę. Głównym celem tej procedury jest stworzenie podstawy dla skutecznego i przekonującego różnicowania w obrębie określonego zestawu pojęć bardziej niż zaproponowanie wszechstronnej i oryginalnej systematyzacji rzeczywistości szkolnictwa wyższego jako takiej.

Z tego powodu, w oparciu na wcześniejszych badaniach podejmujących się podobnej systematyzacji dla celów analizy osi publiczne/prywatne w szkolnictwie wyższym (Calhoun 2006; Enders i Jongbloed 2007; Filippakou 2015), w pozostałej części tej sekcji sugeruję, by rozważać szkolnictwo wyższe w odniesieniu do następujących wymiarów: a) ontologii, b) polityki, c) stosunków własności, d) ustroju, e) korzyści, f) finansowania. Co istotne, jednak pojęcia, których analizą się zajmuję, nie dają się łatwo wtłoczyć w nowoczesne dualizmy tego, co prywatne i tego, co publiczne czy państwa i rynku, ponieważ mają na celu uchwytować i opisywać rzeczywistość wymykającą się krajowym granicom. W dalszej części analitycznej będę zatem przykładał szczególną uwagę do wynikających z wykorzystywania tych pojęć konsekwencji dla myślenia *w poprzek* poziomów lokalnego, krajowego i globalnego w szkolnictwie wyższym – to znaczy, dla rozmiennia ich nieustannej interakcji.

Ontologia

Ujmując rzecz najogólniej, wymiar ontologiczny dostarcza odpowiedzi na pytania: co i jak istnieje? Co można postrzegać jako istniejące w systemach szkolnictwa wyższego przez pryzmat konkretnych pojęć i idei? By rozjaśnić rozróżnienie między trzema powiązаныmi z tym, co wspólne pojęciami, należy rozpocząć od najbardziej fundamentalnych założeń ontologicznych, które przyjmują i przyjrzyć się zakładanym przez nie elementom oraz ich wzajemnym relacjom.

Pojęcie dobra wspólnego, wywodzące się z obszaru filozofii politycznej (Deneulin i Townsend 2007), kładzie ontologiczny nacisk na organiczną całość, na źródłową relację, w ramach której działania regulowane przez określone normy (solidarność, globalną współpracę, równość) są w stanie stabilizować harmonijne stosunki w obrębie całości (np. danej wspólnoty, narodu czy ludzkości), jak również między jego częściami (np. konkretnymi aktorami). Szkolnictwo wyższe i nauka widziane przez ten pryzmat są częścią wysiłków na rzecz wyartykułowania i zabezpieczenia wspólnego interesu ludzkości (Tian i Liu 2018). Na poziomie krajowym i globalnym dobro wspólne w szkolnictwie wyższym może służyć za „drogowskaz” ukierunkowujący

sektor w stronę kooperacji (przeciw konkurencji), solidarności (przeciw interesowności), równości (przeciw hierarchii; Marginson 2016), przyczyniając się do tworzenia różnych zestawów standardów kształcenia studentów jako obywateli (również globalnych obywateli) czy odpowiedzialnych w skali globalnej, czy krajowej członków danej profesji.

Pojęcie dóbr wspólnych o ekonomicznym rodowodzie (Ostrom 1990) przesuwają nas w stronę bardziej materialnie rozumianej rzeczywistości autonomicznie regulowanych stosunków między podmiotami określonych praktyk. Obejmuje organizację relacji w obrębie fragmentu rzeczywistości produkcji dóbr lub zasobów (materialnych, jak woda pitna, czy niematerialnych, jak wiedza) podejmowanych w różnych skalach (lokalnej, krajowej, globalnej) oraz zorganizowanych i zarządzanych przez samych wytwórców (w bezpośredniej lub reprezentatywnej formie). Widziane z tej perspektywy, rozproszony, ale sieciowo powiązany zasób administrowany są przez wspólnoty (dajmy na to globalny ruch na rzecz otwartej nauki) i mogą przychodzić z pomocą państwu (lub podmiotom transnarodowym) i służyć jako partner we współzarządzaniu na różnych poziomach sektora szkolnictwa wyższego (Eve 2015).

Ontologiczny zakres ekonomiczno-politycznego pojęcia tego, co wspólne, obejmuje wreszcie to, co współdzielimy oraz co wpływa na dalsze zwiększanie tego potencjału do współdzielenia, to znaczy – poziom relacji. Zakłada zatem niezapośredniczone, immanentne (bezpośrednie) oraz samo-stanowione (zorganizowane demokratycznie) materialne powiązania między podmiotami praktyk (Hardt i Negri 2009). Praktyki te nie są konieczne ograniczone do samego sektora szkolnictwa wyższego. Obecne tu ontologiczne założenia poszerzają zakres spojrzenia udzielany przez pojęcie dóbr wspólnych i ujmują szeroki wachlarz praktyk wytwórczych. To, co wspólne, przecina rzeczywistość. Jest materialnym wymiarem zespalającym społeczno-ekonomicznych aktorów. Szkolnictwo wyższe, widziane z tej perspektywy, przekracza swoją instytucjonalną czy systemową formę, obejmując różnego rodzaju oddolne inicjatywy edukacyjne czy wytwarzające wiedzę poza dominacją państwa i rynku (Kamola i Meyerhoff 2009; Roggero 2011; Pusey 2017).

Polityka

Ontologiczny horyzont zakładany przez te trzy pojęcia związane z porządkiem tego, co wspólne, wyznaczają sferę możliwych działań politycznych na gruncie szkolnictwa wyższego, to znaczy: Kto określa, co się liczy? Jakie są strony konfliktów wokół wartości w szkolnictwie wyższym? Kto dominuje w ramach tych konfliktów? Polityka szkolnictwa wyższego (obecna i przyszła) widziana z perspektywy każdego z interesujących nas w tym miejscu pojęć prowadzona jest na odmiennie ustrukturyzowanym obszarze.

W tym kontekście dobro wspólne można postrzegać jako zakładające istnienie etycznej wspólnoty ludzi, którzy zbierają się razem w celu realizacji wspólnej sprawy (Boni i Walker 2013), jak na przykład poszerzania granic ludzkiej wiedzy w oparciu o określony etos nauki (Merton 1973). Zakłada się, że tego rodzaju etos, jeśli jest czymś współdzielonym, pozwala na to, by relacje w danym obszarze stały się mniej konkurencyjne, a bardziej konsensualne. Współdzielone zasady (w tym wolność akademicka czy ideały kolegalności) oraz stanowiska etyczne umożliwiają ludziom w skali krajowej czy globalnej na realizację wspólnych celów w obszarze szkolnictwa wyższego (Finkin i Post 2009). Wkład w globalne dobro wspólne (wiedzę czy mocowanie idei globalnego obywatelstwa) oparte na zaufaniu oraz horyzontalnej współpracy daje się zaobserwować w przypadku uniwersytetów klasy światowej, które potrafią ze sobą produktywnie współpracować ponad granicami państw, a niekiedy również ponad podziałami na centrum/periferia (Marginson 2018).

Pojęcie dóbr wspólnych zakłada istnienie polityki grodzień wiedzy, przede wszystkim zaś polityki wymierzonej w grodzień (Hess i Ostrom 2007). Grodzień służy za istotny punkt odniesienia dla analiz zmieniającego się krajobrazu globalnej nauki i szkolnictwa wyższego (Bollier 2002; Peters 2009; Peekhaus 2012). Niczym w osiemnastowiecznej Anglii, gdzie początki kapitalistycznej produkcji związane były z wywłaszczeniem mas z podstawowych środków reprodukcji (dostępu do wspólnie zarządzanej i posiadanej ziemi), również i dziś konkurencyjne stosunki rynkowe funkcjonujące w obrębie uniwersytetów przyczyniają się do postępujących grodzień zasobów wiedzy, zarówno w kontekście badania, jak i kształcenia. Intelktualne dobra wspólne w warunkach zorientowanego rynkowo otoczenia szkolnictwa wyższego są nieustannie zagrożone przez promowanie praw własności intelektualnej (Rekret i Szadkowski 2020), transferów wiedzy oraz funkcjonowanie oligopolistycznych wydawców naukowych. Dobra wspólne (w prezentowanej w tym miejscu ich liberalnej wykładni) mogą stanowić równego partnera dla państwa czy władz publicznych w zarządzaniu rzeczywistością szkolnictwa wyższego, podczas gdy siły i podmioty rynkowe stoją za grodzieńiami (Peters 2009) i należy się im oprzeć i poddać regulacji.

Pogląd na politykę obecny pośród badaczy szkolnictwa wyższego posługujących się pojęciem tego, co wspólne (Roggero 2011; Neary i Winn 2012; Pusey 2017), zakorzeniony jest w jego antagonistycznym stosunku wobec zarówno tego, co prywatne, jak i tego, co publiczne, rynku (czy kapitału) oraz państwa, w których widzi się instytucje nieustannie transcendujące rzeczywistości tego, co społeczne. Przyjmując tę perspektywę, mamy szansę ujmować pojęciowo i zarysowywać alternatywę względem uniwersytetu uwięzionego w błędnym kole między porządkami publicznego nadzoru oraz urynkowienia, jak również względem kapitalizmu jako takiego (Kamola i Meyerhoff 2009; Berardi i Ghelfi 2010; Roggero 2011; Pusey 2017).

Stosunki własności

Tego rodzaju rozumienie sfery ontologiczno-politycznej szkolnictwa wyższego skłania nas do postawienia konkretniejszego pytania o sposoby organizacji stosunków własności w obrębie opartego na tym, co wspólne sektorze (istniejącym czy projektowanym): Kto posiada co? Kto kontroluje instytucje szkolnictwa wyższego? Kto posiada jego wytwory? W jaki sposób te wytwory cyrkulują?

Ontologia polityczna wynikająca z pojęcia dobra wspólnego podpowiada nam przyjęcie założenia o możliwym powrocie do jasno określonych granic własności między sektorami publicznym i prywatnym (UNESCO 2015). Jednocześnie pozwala nam na projektowanie przekierowania publicznego sektora w stronę realizowania wytworów posiadanych przez wszystkich, manifestujących się w, między innymi, produkcji wiedzy jako globalnego dobra wspólnego (Marginson 2016, 2018). Z tego punktu widzenia, podobnie jak w studium przypadku systemu chińskiego (Tian i Liu 2018), publiczne systemy szkolnictwa wyższego w krajach dominujących powinny wziąć odpowiedzialność globalną (czy wręcz planetarną) za „wspólną przyszłość ludzkości” (2018: 20), to jest przyczyniać się do rozwoju publicznie dostępnych wyników badań oraz globalnej ekspansji dostępu do publicznie finansowanej edukacji wyższej.

Ten etyczny imperatyw schodzi na drugi plan w przypadku dóbr wspólnych, które, przynajmniej w ich liberalnej wykładni, tworzą komplementarny model stosunków własności (względem własności publicznej i prywatnej) w szkolnictwie wyższym (Peters 2009: 221). Zakłada się, że wolna i otwarta produkcja wiedzy jako dóbr wspólnych mogłaby wymusić na istniejącym porządku poprawę sytuacji na gruncie systemów szkolnictwa wyższego i nauki. Akademię dobra wspólne (Bolier 2002; Madison i in. 2009), posiadane i kontrolowane przez swoich wytwórców i konsumentów, mogą – między innymi – przybierać formę ruchu na rzecz otwartej nauki (Eve 2015), wprowadzania przystępnej infrastruktury dla wolnodostępnych czasopism naukowych w rodzaju Open Journal System, czy, jak w przypadku zbadanym przez Roxa i Martensoona (2014), zorganizowanego sposobu na zarządzanie i kontrolowanie kluczowego, choć niematerialnego, zasobu prestiżu akademickiego w obrębie instytucji.

W odróżnieniu od powyższej perspektywy to, co wspólne w szkolnictwie wyższym *nie jest* nowym rodzajem własności (Hardt i Negri 2017: 97). Postrzegane jest raczej jako pęd w stronę rozpuszczenia i rozkładu zarówno publicznej, jak i prywatnej własności na gruncie szkolnictwa wyższego – czy też tworzenia większej liczby wspólnych relacji poza nim (Neary i Winn 2012). Ten ruch konwersji zorganizowany jest w ramach demokratycznie rządzonych i autonomicznie podejmowanych inicjatyw z zakresu edukacji i produkcji wiedzy (Kamola i Meyerhoff 2009; Pusey 2017) czy też sieci dydaktycznych kooperatyw (Cook 2013; Jossa 2014; Neary i Winn

2017). Przykłady obejmują różne oddolne inicjatywy, które pojawiły się w ramach fal protestów studentek i akademikzek, jak choćby University of Organized Optimism (Hall i Winn 2017), rozproszone i sieciowe struktury badawcze w rodzaju włoskiego UniNomade (Berardi i Ghelfi 2010) czy japońskiego uniwersytetu prowadzonego przez studentów i dla studentów SHURE (Li 2017).

Zasady ustroju akademickiego

Ustrój stanowi istotny wymiar rzeczywistości szkolnictwa wyższego. Kluczowe pytania w tym kontekście to: Kto i w jaki sposób rządzi? Kto i w jaki sposób reguluje system i jego instytucje?

Ustrój akademicki, rozpatrywany z perspektywy dobra wspólnego, opiera się na wizji systemów szkolnictwa wyższego kierowanych przez władzę kolegialną. Autonomia, wolność akademicka oraz demokratyczna samo-regulacja akademickiej wspólnoty uczonych i studentów w obrębie publicznych i prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego realizowana jest w imię wspólnego dobra społeczeństwa jako całości (Finkin i Post 2009). Zakłada się tutaj, że kosmopolityczna wspólnota akademicka, bez względu na jej instytucjonalną afiliację, będzie w sposób demokratyczny zarządzać produkcją wiedzy oraz edukacją, w harmonii z dobrem wspólnym. Tego rodzaju perspektywa zakłada ciągłość między rzeczywistością tego, co publiczne a tego, co wspólne (Locatelli 2018), widząc w nowoczesnym państwie gwaranta i siłę wspierającą samorządnej wspólnoty badaczy i studentów.

Samorządne sieci dóbr wspólnych są uznawane lub wspierane przez państwo i system uniwersytetów publicznych (Peters 2009). Aktywność edukacyjna i produkcja wiedzy w formie dóbr wspólnych mogą współistnieć z regularnymi inicjatywami publicznymi. Podobnie jak w przypadku międzynarodowych inicjatyw na rzecz zbierania i przechowywania materiałów dydaktycznych czy badawczych (w rodzaju repozytoriów e-printów jak arxiv.org) jako dóbr wspólnych, wkład i kontrola nad nimi przekracza granice krajowe. Dobra wspólne można również spotkać w obrębie samych instytucji szkolnictwa wyższego. Stanowią ich codzienną rzeczywistość (Marginson 2004a) – w ramach nie-zinstytucjonalizowanych praktyk współdzielenia i wzajemnego kształcenia (Roxa i Martensoon 2014). Na tym poziomie dobra wspólne funkcjonują jako „kolegialne” zasady, tym samym umykają bezpośredniej koordynacji ze strony „państwa”, „biurokracji” czy „rynku”.

Kooperatywy w obszarze szkolnictwa wyższego, jak również oddolne, autonomiczne edukacyjne inicjatywy, są najczęściej demokratycznie zarządzane przez samych uczestników, twórców oraz użytkowników (jak Uniwersytet SHURE w Japonii czy Mondragon w Hiszpanii) i tworzone są albo w obrębie istniejących instytucji edukacyjnych, albo oparte są na konwersji lub zniesieniu publicznych czy prywatnych instytucji (Winn 2015). Wszystkie te inicjatywy wnoszą wkład w rozwój i konsolidację

społecznego i w pełni demokratycznego zarządzania bogactwem wiedzy oraz procesów kształcenia wewnątrz i poza instytucjami szkolnictwa wyższego.

Korzyści

Przechodząc do kwestii korzyści płynących z funkcjonowania szkolnictwa wyższego, widzianych przez pryzmat analizowanych tu pojęć, musimy poszukać odpowiedzi na następujące pytania: Kto korzysta? Kto otrzymuje co?

Perspektywa dobra wspólnego podkreśla ogólne kolektywne (Tian i Liu 2018), społeczne, relacyjne i środowiskowe (Barnett 2017) korzyści powiązane z wkładem czynionym przez instytucje i systemy szkolnictwa wyższego. Jak niedawno wskazał Simon Marginson (2016), korzyści czerpane z dobra wspólnego posiadają zarówno globalny, jak i krajowy wymiar. Z jednej strony perspektywa dobra wspólnego sprzyja zawiązywaniu się wspólnych relacji pomiędzy badaczami czy studentami ponad granicami narodowymi – dajmy na to, poprzez globalizację badań i wynikającej z tego faktu dyskusji toczącej się w skali globalnej (Marginson 2018). Z drugiej strony, na poziomie krajowym, sprzyja „tworzeniu wspólnych relacji i kolektywnych korzyści w kontekście solidarności i społecznych stosunków na gruncie danego kraju” (Marginson 2016: 16–17). Co więcej, patrząc od strony instytucji szkolnictwa wyższego, ukierunkowanie na dobro wspólne pozwala na ustabilizowanie się spójnego zestawu wartości koleżeńskich (Finkin i Post 2009).

W kontekście liberalnej interpretacji dóbr wspólnych oparta na nich otwarta nauka i otwarta edukacja z założenia mają przyczyniać się do przysparzania korzyści społeczeństwu jako całości (zarówno na poziomie krajowym, jak i globalnym), jednocześnie zapewniając dostępne zasoby biznesowi i firmom. Co więcej, na poziomie instytucjonalnym (na przykład, w obrębie pojedynczego wydziału czy instytucji), dobra wspólne jako forma organizacyjna mogą okazać się pożyteczne w obszarze stymulowania wewnętrznej współpracy, która jest w stanie sprzyjać uzyskiwaniu przewagi konkurencyjnej na zewnątrz. Przykłady tego rodzaju strategii niedawno pokazano w pracy Roxa i Martensoona (2014), w ich badaniu skupionym na mechanizmach zabezpieczania wysokiego poziomu badań i edukacji w obrębie instytucji akademickiej dążącej ku akademickiej doskonałości. Autorzy dowiedli, że małe grupy akademickie są w stanie zarządzać zasobem niepozwalającym na wykluczanie a jednocześnie rywalizacyjnym w rodzaju prestiżu akademickiego. Uczestnicy zbadanych praktyk organizacyjnych byli w stanie uczynić go czymś w rodzaju puli akademickich dóbr wspólnych w taki sposób, by były one korzystne i perspektywiczne dla samej instytucji (jej studentów oraz pracowników akademickich) poprzez kontrolowanie procesów włączania nowych uczestników (wytwórców i konsumentów prestiżu) oraz regulowanie go w ramach codziennej pracy w celu odtwarzania tego rodzaju dóbr wspólnych.

Gdy wreszcie przejdziemy do kwestii tego, co wspólne, główną korzyścią, którą w jego kontekście uzyskują praktyki wyższego kształcenia zorganizowane zgodnie z jego wyznacznikami, jest potencjał do rozrostu społecznej autonomii i rozszerzonej społecznej reprodukcji (Roggero 2011). Instytucje w rodzaju kooperatyw z zakresu szkolnictwa wyższego (Neary i Winn 2017) czy uniwersytetów jako instytucji tego, co wspólne (Pusey 2017), stymulują wewnętrzną i zewnętrzną (lokalną/krajową/globalną) kooperację, zabezpieczają i stabilizują stosunki pracy w obrębie danej organizacji przez podporządkowanie ich demokratycznej kontroli (Azzellini 2016) oraz przewyciężają hierarchie akademickie, które są szkodliwe dla postępu w obszarze produkcji wiedzy i jej upowszechniania.

Finansowanie

Ostatnim z aspektów, który, przybliżając interesujące nas pojęcia, należy omówić, jest kwestia finansowania sfery szkolnictwa wyższego, czyli obszaru, na który wskazuje odpowiedź na następujące pytania: Co jest finansowane i przez kogo? Kto finansuje instytucje i w jaki sposób? Kto płaci za badania i kształcenie w szkolnictwie wyższym?

Gdy przyjrzymy się interpretacjom pojęcia dobra wspólnego w kontekście finansowania szkolnictwa wyższego, widzimy, że główny ciężar odpowiedzialności kładziony jest po stronie państwa (przynajmniej jeśli chodzi o finansowanie jego publicznej części). Na najbardziej ogólnym poziomie tego rodzaju wizja nie różni się wiele od klasycznych socjaldemokratycznych propozycji, ponieważ podkreśla odpowiedzialność ciążącą na państwie, jak również istotność rozwiniętego systemu podatków, które wsparłyby procesy dostarczania ponadindywidualnych korzyści z edukacji wyższej, współpracę na poziomie globalnym, jak również upowszechnianie równości i sprawiedliwości społecznej (Marginson 2016).

Na gruncie liberalnej interpretacji dóbr wspólnych infrastruktura służąca ich współdzieleniu oraz odtwarzaniu (w rodzaju platform służących upowszechnianiu wiedzy, repozytoriów akademickich i temu podobnych) w założeniu jest finansowana ze środków publicznych czy też przez samych wytwórców i bezpośrednich użytkowników (Peters 2009). W przypadku dajmy na to MOOC'ów (platform masowych, otwartych kursów online) publiczne i prywatne instytucje finansują produkcje treści edukacyjnych, zbierają je i udostępniają je w postaci wspólnych zasobów w internecie (Hall 2015). Ta wizja zakłada produktywne współistnienie państwa i rynku, przy jednoczesnym pozwoleniu na możliwość istnienia przestrzeni, która nie wpałaby całkowicie w jedną czy drugą przegrodę (publiczne/prywatne). W ramach tej koncepcji istnieje jednak wewnętrzne napięcie utrudniające ustanowienie granicy między stosownym (i opłacanym, na przykład z uczciwych podatków) wykorzystaniem wspólnej własności przez prywatne byty, który nie stałby się jednocześnie kolejną rundą grodzień i wywłaszczenia.

Z perspektywy działań na gruncie szkolnictwa wyższego organizowanych zgodnie z logiką tego, co wspólne, procesy badawcze i edukacyjne są podtrzymywane i finansowane przez wytwórców i użytkowników na demokratycznej, dobrowolnej podstawie. Wynika to z ich powiązania z szerszym ruchem społecznym na rzecz organizacji rzeczywistości społeczno-gospodarczej wokół wartości takich jak współpraca i pomoc wzajemna. Można w tym miejscu wskazać kilka udanych projektów z ostatnich lat, jak choćby długoterminowy eksperyment baskijskiej kooperatywy w postaci Uniwersytetu Mondragon w Hiszpanii (Wright i in. 2011; Boden i in. 2012) czy kooperatywnie prowadzony brytyjski Social Science Center w Lincoln (Neary i Winn 2017), czy też sieć Akademii Solidarności, samofinansującą się organizację akademickiego wsparcia, która wspiera praktyki kształcenia i badania poza systemem publicznego szkolnictwa wyższego, które wyłoniły się w 2016 w Turcji po serii czystek politycznych naukowców protestujących przeciwko działaniom rządu (Bakrezer i in. 2018).

Systematyzacja sześciu wymiarów szkolnictwa wyższego została omówiona poniżej w tabeli 1.

Tabela 1. Sześć wymiarów szkolnictwa wyższego oraz sposobów ich organizacji zgodnie z implikacjami pojęć: dobro wspólne/dobra wspólne/to, co wspólne

	Dobro wspólne	Dobra wspólne*	To, co wspólne
<i>Ontologia</i>	Organiczna całość.	Samoregulowane stosunki między podmiotami praktyk.	Immanentne i samookreślone stosunki między podmiotami praktyk.
<i>Polityka</i>	Współdzielone zasady i stanowiska etyczne umożliwiające ludziom realizację wspólnych zadań.	Partner względem państwa. Byty rynkowe napędzają groźnienia i muszą zostać odparte lub poddane regulacji.	Antagonistyczny podmiot względem zarówno rynku (kapitału), jak i państwa.
<i>Stosunki własności</i>	Współistnienie jasno oddzielonych typów publicznej i prywatnej własności.	Forma własności równoległa lub uzupełniająca względem publicznej i prywatnej własności.	Ruch wytwórczych kooperatyw poza i przeciwko własności publicznej i prywatnej.
<i>Zasady ustroju akademickiego</i>	Autonomia i samoregulacja wspólnoty akademickiej realizowana w imię wspólnego dobra społeczeństwa jako całości.	Samorządne sieci dóbr wspólnych są uznawane i wspierane przez publiczne uniwersytety.	Samorządne sieci kooperatyw w obszarze szkolnictwa wyższego oraz autonomiczne inicjatywy edukacyjne wchodzą w konwersję z lub rozpuszczają publiczne i prywatne instytucje.

	Dobro wspólne	Dobra wspólne*	To, co wspólne
<i>Korzyści</i>	Ogólne kolektywne, społeczne, relacyjne i środowiskowe korzyści. Stabilizacja spójnego zestawu wartości kolegialnych.	Otwarta nauka i otwarta edukacja wpływają korzystnie na społeczeństwa jako takie, jednocześnie zapewniając dostępne zasoby firmom i biznesowi. Stymuluje wewnętrzną kooperację oraz przynosi korzyści w ramach zewnętrznej konkurencji.	Potencjał dla wzrostu poziomu społecznej autonomii oraz zdolności do społecznej reprodukcji. Stymuluje wewnętrzną i zewnętrzną kooperację.
<i>Finansowanie</i>	Państwowe/publiczne finansowanie w oparciu o wpływy z podatków.	Publicznie (lub prywatnie) wspierane.	Samotrzymywane i samofinansowane sieci autonomicznej organizacji.

Źródło: opracowanie własne. *Interpretacja liberalna.

To, co wspólne a to, co publiczne

Nie wystarczy wreszcie tylko wyjaśnić różnych pojęć z porządku tego, co wspólne w odniesieniu do szkolnictwa wyższego. Istnieje również potrzeba, by przedstawić je w kontekście ich relacji do powszechnie dyskutowanych pojęć z porządku tego, co publiczne (dobro publiczne, interes publiczny, dobra publiczne, to, co publiczne), z którymi najczęściej są zestawiane i mylone.

Jeśli na gruncie utylitarnej koncepcji interesu publicznego zbiorowe korzyści w szkolnictwie wyższym ocenia się z punktu widzenia indywidualum, a pojęcie dobra publicznego z perspektywy państwa i społeczeństwa, to na pojęcie dobra wspólnego należy patrzeć przez pryzmat organicznej całości. Tego rodzaju podejście łączy zarówno indywidualne, jak i zbiorowe korzyści, jak również te powstające z intensyfikacji (i wzrostu jakości) relacji między jednostkami. Jednakże pojęcia dobra publicznego i dobra wspólnego (przynajmniej jeśli za punkt odniesienia weźmiemy ich dyskursywne wykorzystanie w badaniach szkolnictwa wyższego) nie mają jasno określonych granic i są wykorzystywane naprzemiennie (Marginson 2016). Oba pojęcia wyrażają szersze normatywne wezwanie, do którego badacze lubią się odwoływać w obliczu obecnej sytuacji kryzysu, urynkowania czy prywatyzacji szkolnictwa wyższego. Niektórzy z badaczy postulują istotową ciągłość między dobrem publicznym a wspólnym (Locatelli 2018), wskazując, że szkolnictwo wyższe wnoszące swój wkład w dobro wspólne uzależnione jest od istnienia i wsparcia stabilnego i zorientowanego na dobro publiczne państwa.

Z racji tego, że dobra wspólne przesuwają dyskusję na obszar ekonomii, najczęściej mylone są z dobrami publicznymi. W kategoriach zaproponowanych przez Paula Samuelsona (1954) dobra wspólne przynależą do kategorii nierywalizacyjnych dóbr, z których użytkowania nie da się wykluczać: to znaczy, indywidualna konsumpcja może je wyczerpać lub ograniczyć, ale wykluczenie z dostępu jest względnie trudne lub niemożliwe. Inaczej jednak niż dobra publiczne, dobra publiczne w szkolnictwie wyższym posiadają swoje skuteczne i konkretne, materialne podmioty (a nie abstrakcyjne, w rodzaju państwa), które zabezpieczają ich reprodukcję. Nie można ich traktować wyłącznie jako zasobów, ponieważ zawsze są powiązane z określonym zestawem zasad umożliwiającym ich produkcję i odtwarzanie, na którym również się opierają (Roxa i Martensoon 2014).

Wreszcie, w odróżnieniu od Deweyowskiego tego, co publiczne (Dewey 1927), tym, co wspólne, nie jest współdzielona troska wyrażana w polityczny sposób przez państwo, ale również same materialne warunki możliwości podejmowania i rozwiązywania stawianych w ten sposób problemów. To, co publiczne, ujawnia się, gdy wola obywateli zostaje zapośredniczona w państwie i jego instytucjach oraz działaniach związanych z nimi urzędników. Tymczasem to, co wspólne, jest płaską i horyzontalną rzeczywistością demokratycznej współpracy między zaangażowanymi aktorami w danej rzeczywistości (Roggero 2011). Inaczej niż to, co publiczne, to, co wspólne, nigdy nie jest ukonstytuowane w stabilnej formie państwa; jest raczej nieustannym angażowaniem się w akt konstytuowania, to znaczy, jest stale przekształcane, transformowane i przystosowywane zgodnie z demokratyczną wolą jego współtwórców oraz konsumentów (Pusey 2017).

Znaczenie tego, co wspólne dla badań szkolnictwa wyższego

Zadaniem, które stało przed tym artykułem, było nakreślenie ramy konceptualnej tego, co wspólne oraz sposobów jej wykorzystania przez badaczy szkolnictwa wyższego zaangażowanych w dyskusję o przyszłych kierunkach rozwoju sektora. Moim celem było ukazanie tego, jak różne, niejawnie aplikowane ontologie polityczne przekładają się na spójne możliwości deskrypcji i preskrypcji funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz sposobu i kryteriów jego organizacji. Zatem trzy odmienne pojęcia – dobro wspólne, dobra wspólne, to, co wspólne – które napotykaemy w dyskursie dotyczącym tego, co wspólne, zostały skontekstualizowane i omówione w odniesieniu do konkretnych wymiarów szkolnictwa wyższego (ontologii, polityki, stosunków własności, zasad ustroju akademickiego, korzyści oraz finansowania). Z różnych powodów niniejszy artykuł jest jednak czymś więcej niż czysto akademickim ćwiczeniem z zakresu systematyzacji pojęć.

Po pierwsze pozwala na rozjaśnienie dyskusji prowadzonej w odniesieniu do szkolnictwa wyższego i jego wkładu w dobro wspólne, jak również jego aspektów

zorganizowanych w postaci akademickich dóbr wspólnych. Współczesne badania szkolnictwa wyższego potrzebują nie tylko teorii wyprowadzonych z danych empirycznych (Ashwin 2012), ale również bardziej ugruntowanej ontologicznie refleksji nad istniejącymi pojęciami oraz sposobami ich wykorzystania, jeśli ta subdyscyplina ma się dalej rozwijać. Sformułowane powyżej przybliżenie oraz systematyzacja mogą być pomyślnie wykorzystane nie tylko do mapowania obszaru rzadko omawianego w literaturze przedmiotu, ale również w eksplorowaniu rzeczywistości tego, co wspólne we współczesnym, globalnym szkolnictwie wyższym.

Po drugie stanowi propozycję wyjścia poza ograniczenia „nacionalizmu metodologicznego” oraz „zakorzenionego statyzmu” w badaniach (wyższej) edukacji (Dale 2005). Stanowiąc przestrzeń poza (czy też pomiędzy) państwem a rynkiem, będąc przepływem przecinającym w poprzek poziomy lokalne, krajowe i globalne szkolnictwa wyższego, to, co wspólne kieruje naszą uwagę na problemy leżące poza metodologicznie znaturalizowanymi „szufladkami” na społeczeństwa. Omówione w niniejszym artykule pojęcia wyposażają nas w odmienne ontologiczne rozumienie tego, co społeczne w szkolnictwie wyższym w jego względnej autonomii – jako zjawisko, które może być analizowane i kształtowane niezależnie i w przecięciu instytucjonalnych i krajowych granic.

Po trzecie pojęciowy zestaw tego, co wspólne, pozwala na poczynienie kroku poza opozycję tego, co publiczne i tego, co prywatne w badaniach i polityce szkolnictwa wyższego. Zatem nie tylko zasila wyobraźnię badaczy, ale również dostarcza użytecznego zestawu narzędzi do myślenia i projektowania odmiennych politycznych scenariuszy, na mocy których dałoby się uwolnić sektor z objęć zasilanej rynkowo hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne (Guzman-Velenzuela 2016), jak również poza sprzeczności, ograniczenia i ślepe uliczki kierowanego konkurencją kapitalizmu akademickiego (Slaughter i Rhoades 2004; Münch 2014; Cantwell i Kauppinen 2014). Pojęciowy zestaw omówiony powyżej kładzie szczególny nacisk na nie-indywidualne, relacyjne aspekty rzeczywistości szkolnictwa wyższego i oferuje stabilny grunt dla funkcjonowania kooperacji oraz solidarności przekraczających granice systemów krajowych. Co więcej, tworzy stosowny kontekst dla rozwijania poczucia, jak również praktyk współdzielonej odpowiedzialności za przyszłość globalnej nauki i szkolnictwa wyższego, jak również wskazuje na jej rzeczywisty podmiot. Podczas gdy kapitalizm akademicki, jak również konkurencja posiadają obecnie globalne oblicze, kooperacja w imię wspólnego dobra w tym sektorze musi również nabrać globalnego wymiaru. Społeczne, gospodarcze i środowiskowe wyzwania ujawniające się obecnie w skali globalnej rozpaczliwie domagają się tego rodzaju podejścia. Ze względu na głębokie zakorzenienie idei współpracy w nauce (Marginson 2018), przekraczającej krajowe i instytucjonalne partykularyzmy, instytucje i systemy szkolnictwa wyższego mają obecnie szansę

stanąć w awangardzie zmiany, która w dzisiejszych czasach wydaje się czymś absolutnie palącym.

Jednakże z tego powodu konieczne wydaje się podjęcie kwestii rosnących nierówności i upowszechnionej konkurencji przenikających każdy wymiar życia akademickiego, jak również nieskuteczności zindywidualizowanych strategii przetrwania w przyspieszonej akademii. Również tutaj pojęciowy zestaw tego, co wspólne, może wykazać swoją użyteczność, oferując wspólnocie akademickiej nie tylko etyczne drogowskazy, pomysły na to, jak skutecznie samo-organizować kluczowe zasoby, ale również rzucając światło na demokratyczne ścieżki wyjścia poza impas tworzony przez pozorną alternatywę rynkowej lub państwowej koordynacji sektora. Niezależnie od tego, czy wskazówki udzielone w tym artykule zostaną przyjęte i wykorzystane przez wspólnotę badaczy szkolnictwa wyższego w celu przekształcenia swojego myślenia i działania, czy też nie, sposób, w jaki podejmujemy nakreślone tu kwestie, zdeterminuje przyszłość uniwersytetów i szkolnictwa wyższego.

Z języka angielskiego przełożyła Anna Piekarska.

Literatura

- Ashwin, P. (2012). How often are theories developed through empirical research into higher education? *Studies in Higher Education*, 37(8), 941–955.
- Azzellini, D. (2016). Labour as a commons: the example of worker-recuperated companies. *Critical Sociology*. <https://doi.org/10.1177/0896920516661856>.
- Bakrezer, G., Demirer, D.K. i Yeşilyurt, A. (2018). In pursuit of an alternative academy: the case of Kocaeli Academy for solidarity. *tripleC*, 16(1), 234–240.
- Barnett, R. (2017). *The Ecological University. A feasible utopia*. New York: Routledge.
- Becher, T. i Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*. London: McGraw-Hill Education.
- Benkler, Y. (2011). *The penguin and the leviathan: how cooperation triumphs over self-interest*. New York: Crown Business.
- Berardi, C. i Ghelfi, A. (2010). We won't pay for your crisis, we will create institutions of the common! *Edufactory journal*, 0, 108–118.
- Berman, E.P. (2012). *Creating the Market University. How academic science became an economic engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Boden, R., Ciancanelli, P. i Wright, S. (2012). Trust universities? Governance for postcapitalist futures. *Journal of Co-operative Studies*, 45(2), 16–24.
- Boehenke, D. i Meyerhoff, E. (2012). Toward a University of the Common: the experimental College of Twin Cities. *SSRN eLibrary*. Dostęp: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1580510.

- Bollier, D. (2002). The enclosure of the academic commons. *Academe*, 88(5), 18.
- Boni, A. i Walker, M. (2013). Higher education and human development. Towards the public and social good. W: A. Boni, M. Walker (red.). *Human development and capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*. Routledge: London.
- Boyadjieva, P. i Ilieva-Trichkova, P. (2018). Adult education as a common good: Conceptualisation and measurement. *International Journal of Lifelong Education*. DOI: 10.1080/02601370.2018.1478458.
- Broumas, A. (2017). Social democratic and critical theories of the intellectual commons: a critical analysis. *tripleC*, 15(1), 100–126.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public good. *Thesis Eleven*, 84, 7–46.
- Cantwell, B. i Kauppinen, I. (2014). *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Clark, B.R. (1986). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Cook, D. (2013). Realising the co-operative University. A consultancy report for the co-operative college. Dostęp: <http://josswinn.org/wp-content/uploads/2013/12/realising-the-cooperative-universityfor-disemmination.pdf>.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative education*, 41(2), 117–149.
- Dardot, P. i Laval, C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*. La Découverte: Paris.
- De Angelis, M. (2017). *Omnia Sunt Communia. On the commons and the transformation to postcapitalism*, Zed Books: London.
- Deneulin, S. i Townsend, N. (2007). Public goods, global public goods and the common good. *International Journal of Social Economics*, 34(1–2), 19–36.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Alon Swallow: Denver.
- Enders, J. i Jongbloed, B. (2007). „The public, the private and the good in higher education and research. An introduction”. W: *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Development and Outcomes*. J. Enders, B. Jongbloed (red.). Bielefeld.
- Eve, M. (2015). *Open access and the humanities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Filippakou, O. (2015). Higher education as a public good: Notes for a discussion. W: *Higher education as a public good. critical perspectives on theory, policy and practice*. Filippakou, O. i Williams, G. (red.). New York: Peter Lang.
- Finkin, M.W. i Post, R.C. (2009). *For the common good. Principles of academic freedom*. New Haven: Yale University Press.
- Guzman-Valenzuela, C. (2016). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward transformative university. *Higher Education*, 71, 667–679.
- Hall, R. (2015). For a political economy of massive open online courses. *Learning, Media and Technology*, 40(3), 265–286.

- Hall, R. i Winn, J. (red.). (2017). *Mass intellectuality and democratic leadership in higher education*. London: Bloomsbury Academic.
- Hardt, M. i Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge Mass.: Belknap Press.
- Hardt, M. i Negri, A. (2017). *Assembly*. Oxford: Oxford University Press.
- Hay, C. (2006). "Political ontology". W: R.E. Goodin i C. Tilly (red.). *The Oxford handbook of contextual political analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hess, C. i Ostrom, E. (red.). (2007). Understanding knowledge as commons: from theory to practice. Cambridge: The MIT Press.
- Jessop, B. (2015). *The state: Past, present, future*. London: John Wiley & Sons.
- Jossa, B. (2014). *Producer cooperatives as a new mode of production*. London: Routledge.
- Kamola, I. i Meyerhoff, E. (2009). Creating commons: divided governance, participatory management, and struggles against enclosure in the university, *Polygraph* 21: 5–27.
- Kauppinen, I. (2012). Towards transnational academic capitalism. *Higher Education*, 64(4), 543–556.
- Kostakis, V. i Bauwens, M. (2014). *Network society and future scenarios for a collaborative economy*. London: Palgrave Macmillan.
- Kwiek, M. (2016). De-privatization in higher education: a conceptual approach. *Higher Education*. DOI: 10.1007/s10734-016-0047-3.
- Levy, D.C. (2018). Global private higher education: an empirical profile of its size and geographical shape. *Higher Education*, 1–15. DOI: 10.1007/s10734-018-0233-6.
- Li, Y. (2017). SHURE: a democratic University in Tokyo. Alternative education resource organization. Dostęp: <http://www.educationrevolution.org/store/shure-a-democratic-university-in-tokyo/>.
- Locatelli, R. (2018). EducatiSon as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. *UNESCO Education Research and Foresight Working Papers*. No 22.
- Madison, M.J., Frischmann, B.M. i Strandburg, K.J. (2009). The university as constructed cultural commons. *Wash. UJL & Pol'y* 30: 365.
- Marginson, S. i Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281–309.
- Marginson, S. (1997). Steering from a distance. Power relations in Australian higher education. *Higher Education*, 34, 63–80.
- Marginson, S. (2004a). Competition and markets in higher education. A «glonacal» analysis. *Policy Futures in Education*, 2(2), 175–244.
- Marginson, S. (2004b). A revised marxist political economy of national education markets. *Policy Futures in Education*, 1(1), 439–453.
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353–370.

- Marginson, S. (2016). *The higher education and the common good*. Melbourne University Press: Sydney.
- Marginson, S. (2018). The new geo-politics of higher education. *CGHE working paper no. 34*. London: CGHE.
- Merton, R.K. (1973). *The sociology of science: theoretical and empirical investigations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Münch, R. (2014). *Academic capitalism: Universities in the global struggle for excellence*. London: Routledge.
- Naidoo, R. (2018). The competition fetish in higher education: Shamans, mind snares and consequences. *European Educational Research Journal*, 1–16. DOI: 10.1177/1474904118784839.
- Neary, M. i Winn, J. (2012). Open education: Common(s), communism and the new common wealth. *ephemera*, 12(4), 406–422.
- Neary, M. i Winn, J. (2017). Beyond public and private: a framework for co-operative higher education. *Open Library of Humanities*, 3(2), 1–36.
- Newfield, C. (2016). *The great mistake: How we wrecked public universities and how we can fix them*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Olsen, M. i Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy. From free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peekhaus, W. (2012). The enclosure and alienation of academic publishing: lessons for the professoriate. *tripleC*, 10(2), 577–599.
- Peters, M.A. (2009). Open education and the open science economy. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 203–225.
- Pusey, A. (2017). Towards a university of the common: reimagining the university in order to abolish it with the really open university. *Open Library of Humanities*, 3(1), 1–27.
- Reitz, T. (2017). Academic hierarchies in neo-feudal capitalism: how status competition processes trust and facilitates the appropriation of knowledge. *Higher Education*, 73(6), 871–886.
- Rifkin, J. (2014). *The zero marginal cost society: the internet of things, the collaborative commons, and the eclipse of capitalism*. New York: St Martin's Press.
- Roggero, G. (2010). Five theses on the common. *Rethinking Marxism*, 22(3), 357–373.
- Roggero, G. (2011). *The production of living knowledge*. Temple University Press: Philadelphia.
- Roxa, T. i Martensoon, K. (2014). Higher education commons – a framework for comparison of midlevel units in higher education organizations. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 303–316.
- Samuelson, P.A. (1954). The pure theory of public expenditure. *The Review of Economics and Statistics*, 36(4), 387–389.

- Shahjahan, R.A. i Kezar, A.J. (2013). Beyond the “national container” addressing methodological nationalism in higher education research. *Educational Researcher*, 42(1), 20–29.
- Shore, C. i Wright, S. (2015). Audit culture revisited. Rankings, ratings, and the reassembling of society. *Current Anthropology*, 56(3), 421–444.
- Slaughter, S. i Rhoades, G. (2004). Academic capitalism in the new economy. Challenges and choices. *American Academic*, 1(1), 37–59.
- Slaughter, S. (2001). Problems in comparative higher education: political economy, political sociology and postmodernism. *Higher Education*, 41(4), 389–412.
- Slaughter, S., Taylor, B.J. (red.) (2016). *Higher education, stratification, and workforce development competitive advantage in Europe, the US, and Canada*. Dodrecht: Springer.
- Szadkowski, K. (2016). Socially necessary impact/time: Notes on the acceleration of academic labor, metrics and the transnational association of capitals. *Teorie Vědy/Theory of Science*, 38(1), 53–85.
- Tian, L. i Liu, N.C. (2018). Local and global public good contributions of higher education in China. *CGHE Working paper no. 37*. London: CGHE.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education. In Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Winn, J. (2015). The co-operative university: labour, property and pedagogy. *Power & Education*, 7(1), 39–55.
- Wright, S., Greenwood, D. i Boden, R. (2011). Report on a field visit to Mondragón University: a cooperative experience/experiment. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 4(3), 38–56.
- Yang, L. (2017). The public role of higher learning in Imperial China. *CGHE working paper no. 28*. London: CGHE.

The Common in Higher Education: A Conceptual Approach

ABSTRACT: This article provides a map of the three-element conceptual set of the common (the common good, the commons, and the common) in reference to higher education. It does so using a method of political ontology. It discusses the three concepts in reference to the six dimensions of higher education reality (ontology, politics, ownership, governance, benefits, and finance). Thus, it not only presents a systematic view of higher education reality as seen through the lenses of the common but also explains the substantial (and in some cases, subtler) differences between the concepts themselves. Moreover, it addresses briefly the differences between the concepts from the order of the common and those from the order of the public. Finally, the article seeks to offer an insight into what this particular conceptual set may provide the researchers in terms of thinking through, and designing an alternative to the current predicament of higher education.

KEYWORDS: the common, the commons, the common good, critical higher education research, political ontology

CYTOWANIE: Szadkowski, K. (2019). To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1–2(53–54): 359–381. DOI: 10.14746/nisw.2019.1-2.12.

KRYSTIAN SZADKOWSKI – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

E-mail: szadkowski.k@gmail.com