

Simon Marginson

O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym

STRESZCZENIE. Przez ponad dwie dekady rządy na całym świecie, ukierunkowane na realizację polityki wywodzącej się z anglojęzycznej sfery politycznej, dostosowywały podległe sobie systemy szkolnictwa wyższego do podręcznikowych przykładów postaci rynków. Reformy, w ramach których zachodziły te procesy, obejmowały korporatyzację, wprowadzanie konkurencyjnych mechanizmów finansowania, opłat dla studentów, standaryzacji wyników pracy oraz raportowania jej efektów. Niemniej żaden z krajów nie stworzył autentycznych mechanizmów gospodarki rynkowej w ramach kształcenia krajowych studentów na pierwszym stopniu. Żaden uniwersytet badawczy nie jest kierowany przez interesariuszy, napędzany motywem zysku, zwiększeniem udziału w rynku, efektywnością alokacji zasobów ani nie uważa, by praca odbywająca się w jego ramach przybierała formę towarową. Rynkowo określane czesne funkcjonuje jedynie w odniesieniu do niektórych form kształcenia zawodowego i kształcenia studentów zagranicznych. Podczas gdy zaostrożenie się konkurencji, przedsiębiorczość czy mówienie o konsumentach dominuje w szkolnictwie wyższym, kapitalizm nie jest istotną częścią jego krajobrazu. Co najwyżej mamy do czynienia z quasi-rynkami, jak w przypadku Wielkiej Brytanii po reformach Browne'a. Sytuacja ta różni się od doświadczeń wielu krajów w zakresie prywatyzacji i komercjalizacji transportu, sieci komunikacyjnych, radia i telewizji czy ubezpieczeń zdrowotnych. W niniejszym artykule twierdzę, że autentyczna reforma rynkowa w szkolnictwie wyższym skrępowana jest przez ograniczenia wpisane w istotę tego sektora (dobra publiczne, konkurencja o status) oraz polityczne czynniki powiązane z tymi ograniczeniami. Sugeruję tym samym, że reforma rynkowa jest utopią, a jej abstrakcyjne wyobrażenie podtrzymywane jest ze względów politycznych, które nie są związane z sektorem (np. ograniczeń fiskalnych, potrzeby państwowej kontroli czy porządkowania treści sektora). Jeśli jednak kapitalistyczne rynki są czymś nieosiągalnym w szkolnictwie wyższym, to potrzebujemy bardziej realnego planu modernizacji.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, konkurencja, rynki, reforma rynkowa, kapitalizm akademicki, dobro publiczne

1. Neoliberalny model rynku (NMR)

Realizowanie polityki wspomagane jest zazwyczaj pomysłami wywodzącymi się z wiodącej rodziny idei, które nadają ramę, wyrażają i uobecniają się w rządzie. Jest ono procesem iteratywnym i reprodukuje się na podstawie wiodących idei, które z biegiem czasu ulegają instytucjonalizacji. Pomysły te dominują do czasu wyparcia ich przez inną rodzinę idei, przeważnie w toku lub zaraz po kryzysie (Hay 2001). Keynesowskie zarządzanie popytem (*demand management*) utraciło polityczną wiarygodność w trakcie gospodarczej stagflacji połowy lat 70. XX wieku. Od lat 80. neoliberalny dyskurs ekonomiczny tworzy ramę dla programów reform władzy wykonawczej i w obszarze edukacji.

Pierwszą neoliberalną strategią dla edukacji był esej Milтона Friedmana (1955) poświęcony roli rządu w sferze edukacji, który następnie przedrukowano w jego *Kapitalizmie i wolności* (2008). Friedman twierdził, że konkurencja rynkowa zaprowadzona w tym obszarze zwiększyłaby efektywność, responsywność i innowacyjność. Pomysł bonów edukacyjnych, z którym wyszedł, spopularyzował ideę pozostających pod opieką rządów quasi-rynków. Miało to stanowić połowiczne rozwiązanie na drodze do ostatecznego celu, jakim był kapitalistyczny rynek. Aż do maja 1979 r., kiedy to w Wielkiej Brytanii do władzy doszedł reformatorsko usposobiony rząd konserwatystów, idee te nie cieszyły się wśród ustawodawców wielkim zainteresowaniem. Pierwsze rynkowe reformy szkolnictwa wyższego, w ramach których wprowadzono pełną odpłatność za studia w formie chesnego dla studentów zagranicznych, rozpoczęły się krótko po objęciu rządów przez Margaret Thatcher (Shattock 2012: 160). Odwzorowywanie modeli biznesowych oraz idee dotyczące konkurencyjnych rynków okrzepły w ciągu kolejnej dekady. Już w 1997 r., w specjalnym numerze czasopisma „Higher Education Policy” zauważono, że „narzędzia polityczne oparte na pojęciach konkurencyjnych rynków” odgrywają „główną rolę [w] wielu krajach na świecie” (Dill 1997: 167). Piętnaście lat później myślenie rynkowe przeszło poważny test w obszarze badań nad szkolnictwem wyższym. Obecnie można podsumować efekty tego projektu. Reformy w Wielkiej Brytanii zostały już wielokrotnie przedyskutowane (Williams 1997; Naidoo 2008; Brown 2011; Thompson i Bekhradnia 2011). Niniejszy artykuł przedstawia zaś znacznie ogólniejsze podejście analityczne.

Kalervo N. Gulson (2007: 179), zastanawiając się nad cechami organizującymi neoliberalny dyskurs, twierdzi, że „neoliberalizm jest metanarracją [...], pojęciowym znakiem, wskaźnikiem procesów i praktyk oraz opisem rezultatów”. Dyskurs neoliberalny kształtuje świat w kategoriach sprawnych rynków kapitalistycznych. Jego celem politycznym jest takie reformowanie uczelni, systemów, podmiotów i zachowań, które ma sprawić, że będą one pomocne w procesie akumulacji kapitału (Harvey 2005). Niegdysiejsze funkcje publiczne przeobrażono, stosując uza-

sadnienia finansowe oraz biznesowe wzorce i spychając niektóre funkcje w obszar gospodarki rynkowej, podczas gdy rząd został przemodelowany na „państwo rynkowe” (Ainley 2004) oraz globalne „państwo konkurencyjne” (Cerny 2007). Dyskurs neoliberalny działa również jak „społeczna wyobraźnia” w znaczeniu, jakie nadał jej Charles Taylor (2002), tworząc to, co postrzega się jako możliwe i nieuchronne (Rizvi i Lingard 2010). Coraz trudniej daje się pomyśleć „miejsca i przestrzenie”, które „nie są neoliberalne” (Clarke 2007: 239).

Na całym świecie znaczna część publicznych linii lotniczych, sieci komunikacyjnych czy radia i telewizji, jak również niektóre usługi zdrowotne zostały sprywatyzowane i skomercjalizowane. Jednocześnie policja, sądy czy obrona narodowa wciąż pozostają w większości w rękach publicznych, choć niektóre więzienia prowadzone są dziś z ukierunkowaniem na zysk. Dyskurs neoliberalny nie tworzy uniwersalnego korpusu praktyk. „Lepiej byłoby traktować neoliberalizm w kategoriach projektu, w ramach którego dokonuje się starań, by uczynić świat na jego podobieństwo, bardziej niż jako osiągnięty stan” (Clarke 2007: 240). Podobnie jest w przypadku szkolnictwa wyższego, gdzie gospodarcze reformy rynkowe nie stanowią jedyne go programu politycznego. Większość rządów wspiera ekspansję społecznego uczestnictwa i jest przynajmniej nominalnie zainteresowana sprawiedliwością społeczno-ekonomiczną i równością płci; co więcej, mamy do czynienia z coraz większym naciskiem na angażowanie się uczelni w inicjatywy mające na celu budowanie wspólnot lokalnych (OECD 2008). Również polityka dotycząca powiązań międzynarodowych oraz atrybutów absolwentów w wymiarze globalnym wykracza poza kapitalistyczne imaginarium. Niemniej reforma rynkowa stanowi dziś główny obiekt rozgrywki politycznej. Pytanie dotyczące szkolnictwa wyższego brzmiałoby zatem jak dalece zostało ono przekształcone oraz jak dalece może zostać przekształcone?

Dyskurs neoliberalny został wprowadzony do polityki i obszaru regulacji na dwóch poziomach. Pierwszy z nich często określany jest mianem nowego zarządzania publicznego (NZP), drugi obejmuje pełną komercjalizację działalności gospodarczej. Można go określić mianem neoliberalnego modelu rynku (NMR).

NZP jest hybrydycznym zestawem praktyk organizacyjnych. Nie jest prostą funkcją neoliberalizmu i posiada wielorakie korzenie. Łączy w sobie neoliberalne modele biznesowe i wzorce rynkowe z jednej strony z systemami biurokratycznej kontroli, które podkreślają rolę audytu i rozliczalności (*accountability*), z drugiej strony z ideami transparentności i indywidualizacji (*individuation*), które zawdzięczają wiele zarówno Nowej Lewicy lat 60., jak i Nowej Prawicy lat 70. XX wieku. Niemniej NZP jest zgodne z neoliberalnym społecznym imaginarium – za wyjątkiem tych elementów, w których wzmacnia kontrolę państwową jako cel sam w sobie. W szkolnictwie wyższym mechanizmy konkurencji promowane przez NZP wpisują się w mającą długą historię konkurencję o dobrych studentów, badaczy, a ostatecznie o prestiż. Konkurencja o status w szkolnictwie wyższym nie jest kapitalistyczna

(różnica jest istotna, omawiamy ją poniżej), ale możliwa do pogodzenia z neoliberalnym sposobem postrzegania świata.

Reformy z klucza NZP stały się normalną praktyką w obszarze instytucji publicznych, organizacji pozarządowych oraz sektora nienastawionego na zysk. Zastosowanie ich do szkolnictwa wyższego uważane jest przez rząd za kwestię zdroworozsądkową. W szkolnictwie wyższym NZP powiązane jest z reformami, które przekształcają organizacje publiczne w quasi-przedsiębiorcze firmy (korporatyzacja). Proces ten obejmuje: menedżerskie sposoby sprawowania władzy i przywództwa; produkcję ukierunkowaną na osiąganie celów, pomiar osiąganych wyników oraz zarządzanie jakością pracy; dzielenie kosztów (*cost unbundling*), ceny dualne (*shadow pricing*) oraz symulację końcowych wyników w obszarach niegenerujących przychodów; orientację na konsumenta oraz okresową samoocenę jednostek. W kierowanych przez rząd systemach opartych na NZP instytucje szkolnictwa wyższego i ich jednostki organizacyjne są sterowane pośrednio za pomocą mieszanki zachęt do konkurencyjności, kontraktów, planowania, pomiaru wyników oraz audytu (de Boer, Enders i Jongbloed 2009; Mok 2009). Krajowe systemy szkolnictwa wyższego różnią się między sobą pod względem zakresu i intensywności reform z klucza NZP, niemniej reformy te są wszechobecne. Na przykład od 2000 r. we wschodniej i południowowschodniej Azji czołowe uniwersytety w Chinach, Hong Kongu, Południowej Korei, Japonii, Singapurze, Malezji oraz Indonezji, a do pewnego stopnia również w Wietnamie zostały skorporatyzowane (Mok 2009; Marginson 2011).

Wraz z NMR agenda polityczna przesuwana się od reform przekształcających szkolnictwo wyższe w bardziej rynekopodobny sektor w kierunku reform, które przekształcają szkolnictwo wyższe w autentyczny kapitalistyczny rynek – kształcenie na poziomie wyższym wytwarzane jako towar poddany stosunkom kupujący – sprzedający, w ramach rynków otwartych dla nowych dostawców, przez konkurujące ze sobą instytucje/firmy finansowane przez akcjonariuszy, zobowiązane do wypracowywania zysków oraz poszerzania swoich udziałów w rynku, w warunkach braku interwencji ze strony rządu. Nigdzie na świecie w szkolnictwie wyższym nie mamy do czynienia z w pełni zrealizowanym NMR. Podobnie żaden rząd na świecie nie posiada całościowego programu, w którym zobowiązywałby się do jego wprowadzenia. Jednak ideę w pełni kapitalistycznego rynku, która napędza deregulację i prywatyzację w takich obszarach, jak zakłady użyteczności publicznej czy loty pasażerskie, daje się natychmiast zauważyć w dyskursie kręgów związanych ze szkolnictwem wyższym, szczególnie w krajach westminsterskich (*Westminster countries*).

W tym kontekście NZP i NMR wchodzi w symbiotyczną relację z neoliberalnym imaginariem. Idea NMR, w pełni rynkowego modelu, dostarcza ideologicznej podstawy dla reform z klucza NZP. Do pewnego stopnia rządy mogą legitymizować się jako neoliberalne poprzez zastosowanie reform z klucza NZP – mimo że nie spełniają wymogów NMR, znajdują się pod stałą presją, by iść dalej w tym kierunku. Jednocześnie NZP zapewnia sprzyjające warunki do rozwijania reform polegają-

cych na bezkompromisowym urynkowaniu, które zmierzają w kierunku wyznaczonym przez NMR. Ten proces nieustannych reform napędzany jest przez szczególny rodzaj krytycznej refleksyjności, opierającej się na wieloznaczności między „jest” (szkolnictwo wyższe już funkcjonuje jako rynek) a „powinno” (szkolnictwo wyższe powinno zostać przekształcone w rynek). NMR stanowi zarówno cel do osiągnięcia, jak również (rzekomy) opis rzeczywiście istniejącego szkolnictwa wyższego. Weźmy amerykańskie szkolnictwo wyższe, które ma niewiele wspólnego z podręcznikowymi przykładami gospodarki rynkowej: finansowanie badań z budżetu federalnego kształtuje sektor; czesne jest w znacznej mierze subsydiowane; nowi gracze nie mają możliwości konkurowania z elitarnymi uczelniami. Jednak zwyczajowo opisuje się ten system jako „rynek”, poddając samo to pojęcie normalizacji. Podobne określenie stosowane jest często w odniesieniu do szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, Australii oraz Nowej Zelandii. Jednocześnie różnica między ideałem wyznaczonym przez NMR a nie w pełni rynkową rzeczywistością jest funkcjonalna względem argumentacji na rzecz reform rynkowych. Tam, gdzie szkolnictwu wyższemu nie udaje się osiągnąć idealnego stanu NMR, sytuacja ta daje asumpt do przeprowadzenia reform w celu jego osiągnięcia. W ten sposób wzorzec stanowiony przez NMR nieustannie zbliża politykę i praktykę.

Po dwóch dekadach dokonywania się tych procesów szkolnictwo wyższe działa bardziej na modłę biznesową i na zasadach konkurencyjności, jest bardziej produktywnie w kategoriach ilościowych oraz z pewnością bardziej efektywne pod kątem finansowym, choć nie ma żadnych dowodów na to, że poprawił się poziom kształcenia czy zwiększyła się prędkość dokonywania przełomowych odkryć (Murphy 2012). Wciąż, paradoksalnie, w pełni kapitalistyczny rynek jest dość odległym ideałem. Pod pewnymi względami uniwersytety są niekompatybilne z neoliberalnym imaginariem, a rola państwa stała się dziś większa niż kiedykolwiek. W kolejnej części artykułu wymienię części składowe kapitalistycznego rynku w szkolnictwie wyższym, a następnie określę, w jakim zakresie elementy te zostały zrealizowane w istniejących systemach. Dalej zadam pytanie, dla czego reforma nie podolała wprowadzeniu NMR, chociaż język biznesowy i strategie konkurowania zdominowały szkolnictwo wyższe. Czy NMR jest niemożliwym do realizacji celem, czy tylko ofiarą nieudanego wdrażania? Czy kapitalistyczny rynek uniwersytetów będzie kiedyś możliwy?

2. Części składowe kapitalistycznych rynków

Rynki gospodarcze są społecznymi tworam, w ramach których zarówno indywidualni, jak i instytucjonalni aktorzy konkurują ze sobą na nierównych zasadach i w warunkach zmieniających się zasad, w tym polityki, aktów prawnych i innych regulacji oraz finansowania przez rząd. Jak zauważa Joel M. Podolny (1993: 830):

To, że istnieje rozróżnienie między aktorem a pozycją aktora w danej strukturze społecznej oraz że wynagradzanie w dużej mierze zależy od zajmowanej pozycji, jest jednym z najbardziej podstawowych względów, jakich dostarcza perspektywa socjologiczna.

Spółeczni aktorzy wnoszą do konkurencji rynkowej nierówne zdolności i zasoby, ale i osiągają różne efekty – po części zależne od ich własnych wysiłków. Kapitalistyczny rynek jest specyficzną formą rynku. Elementy składające się nań są następujące. Po pierwsze, istnieje rozpoznawalne pole produkcji w obrębie granic, w których toczy się konkurencja. Rynek może być określony geograficznie, jako krajowy, regionalny, miejski czy globalny; lub odnosić się do konkretnego obszaru edukacji, instytucji, zakresu produktów czy klientów. Stabilne procedury określają zasady wejścia i wyjścia wytwórców oraz sprzyjają pojawieniu się nowych wytwórców. Rynek musi opierać się na mechanizmach konkurencji. Po drugie, pomiędzy autonomicznymi wytwórcami odbywa się otwarta konkurencja o przychody oraz udział w rynku. Rząd nie tworzy mechanizmów konkurencji ani nie określa jej celów czy uczestniczących w niej podmiotów. Rolą rządu jest zapewnianie prawnych warunków dla konkurencji gospodarczej, transakcji zachodzących na rynku oraz akumulacji kapitału. W idealnej sytuacji rynek składa się z nastawionych na zysk prywatnych producentów, wolnych od bezpośredniej interwencji państwa. Po trzecie, produkcja skoncentrowana jest na rzadkich i zindywidualizowanych towarach, które przejawiają się w wystandaryzowanych produktach i pozyskiwane są przez pojedynczych nabywców. Tego rodzaju dobra stanowią dobra prywatne w sensie ekonomicznym, to znaczy są rywalizacyjne i/lub wykluczalne (Samuelson 1954). Po czwarte, rynki są ostatecznie uregulowane nie przez społeczne potrzeby, zachcianki nabywców czy cele polityczne, ale przez abstrakcyjne wartości. Produkcja i podział określone są przez opartą na cenach wymianę między kupującymi a sprzedającymi. Producenci chcą generować zyski – przychody przekraczające koszty. Chcą maksymalnie zwiększać cenę, po której sprzedają towary i minimalizować rzeczywistą wartość ucieleśnioną w każdym z produktów. Po piąte, rynki wymagają ludzkich zachowań zgodnych z regułami konkurencji, produkcji towarowej i zysku. Wymagają przedsiębiorców, którzy wyobrażają sobie możliwości oraz podejmują ryzyko; instytucji (firm), które zwiększają swój udział w rynku, stale redukując koszty jednostkowe, oraz zachowują elastyczność pod względem sprzedawanych produktów oraz rynków, na które wkraczają; jak również konsumentów, którzy angażują się w zakupy oparte na mechanizmach ceny.

3. Do jakiego stopnia w szkolnictwie wyższym zrealizowano NMR?

W większości obszarów działań sektora publicznego, które zostały sprywatyzowane czy skomercjalizowane w ostatnich trzech dekadach, NMR pozostał niekomplet-

ny. Konkurencja rynkowa często jest ograniczana przez uregulowane monopole, ograniczenia dotyczące wejścia na rynek czy nieustanne interwencje polityki rządowej. Jednak w szkolnictwie wyższym luka między rzeczywistością a NMR jest znacznie większa niż w innych sektorach. W tej części artykułu krótko przedstawię zakres urynkowania, opierając swoje rozważania na międzynarodowych danych porównawczych (OECD 2011; UNESCO 2012). Pełniejsza analiza musiałaby zawierać badanie regionalnych i krajowych różnic kulturowych w zakresie funkcji, np. prywatnego szkolnictwa wyższego, współfinansowania kształcenia przez gospodarstwa domowe czy działań przedsiębiorczych podejmowanych w obrębie instytucji (krajowe przykłady: Teixeira, Jongbloed, Dill i Amaral 2004; Santiago, Carvalho, Amaral i Meek 2006; Brown 2011; dla wschodniej Azji: Margionson 2011). Jednak ogólne spostrzeżenia pozostałyby niezmiennione – żaden z krajów na świecie nie wprowadził autentycznego kapitalistycznego rynku w szkolnictwie wyższym ani nie zbliżył się do osiągnięcia tego celu.

3.1. Granice rynku

W dojrzałych systemach szkolnictwa wyższego granice sektora oraz instytucjonalne szczeble są określane nie tylko przez zwyczaje, ale i akty prawne. Zarówno USA, jak i Chiny stosują systemy klasyfikowania instytucji według realizowanych przez nie misji czy zasobów, którymi dysponują. U-Map wykonuje to samo zadanie w kontekście Europy. Wejście na rynek jest zazwyczaj uregulowane za pomocą formalnych protokołów akredytacyjnych, które często podlegają wpływowi procesów politycznych, w których działający na rynku gracze mogą wywierać wpływ, jak ma to miejsce np. w USA.

Mechanizmy te częściej hamują czy powstrzymują konkurencję na rynku, niż sprzyjają wejściu na rynek nowych instytucji. Szczególnie trudne jest stanie się uniwersytetem skupionym przede wszystkim na badaniach. W większości krajów listy uniwersytetów oficjalnie pełniących tę rolę zmieniają się bardzo powoli. Fuzje organizacji zazwyczaj wymagają zgody rządu. Łatwiej można rozpocząć działalność polegającą na komercyjnym kształceniu zawodowym, jednak w większości krajów zagraniczni komercyjni dostawcy takich usług muszą liczyć się z dodatkowymi barierami (OECD 2008).

3.2. Konkurencja a interwencja rządowa

Konkurencja odgrywa główną rolę w szkolnictwie wyższym – zarówno konkurencja o status i zasoby w badaniach i nauce, jak również konkurencja między instytucjami starającymi się przyciągnąć studentów, konkurencja pomiędzy studentami o najbardziej prestiżowe studia, konkurencja na rynku studentów zgraniczonych oraz o opłacane przez korporacje zlecenia, a także pochłaniająca dużo sił konku-

rencja między „markami” o pozycję w rankingach i związany z tym prestiż. Niemniej znaczna część tej konkurencji nie ma *stricte* ekonomicznego charakteru. Na przykład konkurencja o publiczne środki przeznaczane na badania jest raczej grą przetargową niż działalnością prowadzoną na rynku. Większa część procesów konkurencji nie jest ukierunkowana na wyniki finansowe, chociaż sukces w ramach konkurencji może przynieść nagrody finansowe, jak w przypadku konkurencji o estymę toczącej się między uniwersytetami z Ligi Bluszczowej w USA. Co więcej, znaczna część konkurencji w szkolnictwie wyższym jest określana, regulowana i pobudzana przez rząd.

Powszechnie jest to, że uniwersytety świadczą usługi konsultacyjne, prowadzą badania stosowane dla przemysłu czy oferują płatne krótkie kursy szkoleniowe. W niektórych systemach instytucje pobierają od zagranicznych studentów czesne na poziomie umożliwiającym osiągnięcie zysku. Niektóre instytucje wynajmują przestrzenie czy budynki lokalnym podmiotom bądź prowadzą dodatkowe interesy. Działania te mogą zapewnić znaczne przychody, jednak oprócz kształcenia studentów zagranicznych w niektórych krajach stanowią one „niepodstawowe” (*non-core*) źródła przychodu w stosunku do kształcenia krajowych studentów (Breneman, Pusser i Turner 2006). Nawet w USA, gdzie przemysł biomedyczny rozwija silny etos komercyjny (Bok 2003), biznes finansuje mniej niż 10% badań (OECD 2008). Dane porównawcze z OECD potwierdzają, że nie pochodzący z czesnego dochód ze źródeł prywatnych odgrywa skromną rolę. Dochód z prywatnych źródeł innych niż gospodarstwa domowe przekracza 15% w zaledwie sześciu krajach, a w większości krajów znaczna jego część pokrywa czesne studenckie (OECD 2011: 244).

W głównym nurcie kształcenia obywateli na uniwersytetach konkurencja o udział w rynku czy przychody jest ograniczona lub w ogóle nie istnieje. W niektórych krajach, takich jak Malezja, studenci są przypisywani do danych instytucji przez rządy. W większości krajów instytucje konkurują o najlepszych studentów, jednak nie robią tego na zasadach gospodarki rynkowej, gdzie funkcjonuje reguła kupna-sprzedaży usługi. Bez względu na formę pobierania czesnego (od braku do wysokiego czesnego) poziom opłat w publicznych instytucjach oraz w niektórych instytucjach prywatnych jest zazwyczaj ustanawiany lub ograniczany przez rząd, niż określany przez instytucje działające w charakterze przedsiębiorstw. Liczba miejsc w instytucjach elitarnych jest ograniczona – zgodnie z zasadami działania wytwórców dóbr prestiżowych nie zwiększa się ich, by sprostać popytowi, inaczej instytucje te straciłyby swój elitarny charakter. Elitarne instytucje bardziej skupiają się na rozwoju własnych badań niż na zwiększaniu populacji kształconych studentów, ponieważ to badania określają ich prestiż, siłę „marki”, a ostatecznie zdolność akumulowania zasobów. Ich studenci dobierani są przede wszystkim według kryteriów merytorycznych, a nie siły nabywczej, choć w niektórych krajach kompetentni studenci i studentki wykluczani są wskutek wysokiego poziomu czesnego. Nawet w tych krajach, gdzie względnie wysoki poziom czesnego jest normą i/lub sektor

prywatny odgrywa znaczącą rolę w zaspokajaniu wysokiego popytu, czesne w dużym stopniu ma charakter nierynkowy, a nawet jest subsydiowane przez rządy i/lub organizacje filantropijne. Formy, które przyjmuje szkolnictwo wyższe, różnią się od tych właściwych dla NMR.

W ostatnich dwóch dekadach zwiększyła się liczba studentów przyjmowanych na uczelnie prywatne. W krajach OECD w 2009 r. 29% studentów z poziomu dyplomowego [np. licencjat – przyp. tłum.] oraz 38% pozostałych studentów [różne formy pozauniwersyteckiego kształcenia policealnego – przyp. tłum.] kształciło się w instytucjach prywatnych. Odsetek tych pierwszych przekroczył 30% w takich krajach, jak: Korea i Japonia (w każdym 75,4%), Chile (47,8%), Meksyk (34,1%) czy Polska (33,4%). W USA poziom ten wynosił 28,5% (OECD 2011: 307). Jednak wiele instytucji działa nie dla zysku i wiele z nich zależy od rządu (OECD 2011). Tam, gdzie mamy do czynienia z dużymi sektorami komercyjnymi – w Japonii, Korei, Filipinach, Brazylii czy Indiach, w pełni ukierunkowane na zysk instytucje koncentrują się na najmniej wartościowych formach kształcenia wyższego. Można znaleźć zaledwie kilka wyjątków. Komercyjne elitarne uniwersytety badawcze, takie jak Keio czy Waseda w Japonii, Postech, Yonsei czy Uniwersytet Koreański w Korei Południowej, lub ich odpowiedniki w Ameryce Łacińskiej oraz wśród Indyjskich Instytutów Technologii, działają w ten sam niekapitalistyczny sposób jak nienastawione na zysk elitarne instytucje prywatne. Dostęp do nich jest ograniczony, a wielu studentów otrzymuje bezzwrotną pomoc finansową na czesne. Co więcej, za wyjątkiem Stanów Zjednoczonych, Korei, Chile i Filipin, gdzie produktywność badawcza jest niska, w s z y s t k i e czołowe uniwersytety badawcze należą do sektora publicznego (pomijam nominalne określenie uniwersytetów brytyjskich jako „prywatnych”). W Japonii 75% wszystkich studentów studiuje w sektorze prywatnym, jednak dziewięć krajowych uniwersytetów znajduje się wyżej niż Uniwersytet Keio pod względem produktywności badawczej (OECD 2011: 307; *Academic Ranking of World Universities* [ARWU] 2012). Prywatne instytucje nie są w stanie utrzymać wysokich kosztów nauki, która sama na siebie nie zarabia. Krótko mówiąc, model nienastawiony na zysk cieszy się światową hegemonią w obszarze kształcenia uniwersyteckiego, zaś za wyjątkiem czterech wymienionych wyżej krajów nienastawione na zysk uniwersytety z sektora publicznego odgrywają główną rolę w ramach działalności badawczej.

3.2.1. Dobra prywatne a forma towarowa

Bez względu na to, czy osiągnięcie przychodów z działalności gospodarczej jest jego intencją, czy nie, każde kształcenie na poziomie wyższym wytwarza dobra prywatne w sensie ekonomicznym. Paul A. Samuelson (1954) określa dobra prywatne jako rywalizacyjne i/lub wykluczalne. Dobra są wykluczalne, gdy płynące z nich korzyści mogą zostać ograniczone do pojedynczych nabywców. Z kolei dobra są rywalizacyj-

ne, gdy korzystanie z nich przez jedną osobę blokuje możliwość korzystania przez inną. Niektóre indywidualne korzyści z wyższego wykształcenia są wykluczalne, jak choćby dodatkowe dochody przypadające w udziale absolwentom, ich lepszy stan zdrowia czy satysfakcja ze zgłębianej wiedzy (McMahon 2009). Czynnikiem komplikującym jest to, że miejsca na studiach są również powiązane z dobrami publicznymi. Jednak w teorii wszystkie dobra prywatne wyrażone w standaryzowanym produkcie związanym z liczbą miejsc na studiach, szczególnie w cenionych, elitarnych instytucjach, mogą być wytwarzane jako towary rynkowe. Tym bardziej więc dziwi, że produkcja towarowa jest niemal nieobecna na poziomie studiów pierwszego stopnia. Produkcja towarowa nie jest jednak tylko technicznym procesem, jest stosunkiem społecznym. Nie może zachodzić pod nieobecność komercyjnych mechanizmów cenowych oraz motywu zysku.

Systemy szkolnictwa wyższego wykorzystują standaryzację produktu, by określać swoje rezultaty, w tym liczbę miejsc na studiach, liczbę absolwentów, wskaźniki satysfakcji ze studiów; także artykuły naukowe, indeksy cytowań czy zakres współpracy z otoczeniem. Wykorzystywana na rzecz pomiaru jakości pracy o cenach dualnych (*shadow prices*), standaryzacja ta służy jako narzędzie wprowadzania porządku opartego na symulowanej optymalizacji produktu (jakości) oraz quasi-efektywności. W większości miejsc na świecie jest to sytuacja, w której wyższe wykształcenie może w największym stopniu zbliżyć się do indywidualizowalnych (*individualisable*) towarów.

3.2.2. Ceny, zyski i efektywność alokacyjna

Tam, gdzie opłaty za czesne ustalane są przez rząd, nie podlegają wahaniom w zależności od podaży/popytu/kosztu/zysku, ale według typu instytucji, pola i stopnia studiów, jak również rodzaju studenta. Jak zauważono wcześniej, większość studiów pierwszego stopnia jest subsydiowana przez rządy i/lub organizacje filantropijne. Liczba miejsc subsydiowanych przez rząd jest zazwyczaj stała (Australia, z jej „napędzanym popytem systemem”, w którym rząd finansuje bieżące czesne wszystkich kwalifikujących się do tego studentów, jest współczesnym wyjątkiem). Podczas gdy podlegające regulacjom instytucje otrzymują od czasu do czasu zachęty do rozwoju w celu zwiększenia przychodów, jest to raczej funkcja aktualnych rozwiązań politycznych niż dynamiki akumulacji kapitału.

Dane porównawcze OECD ukazują światowy – choć nie uniwersalny – trend do podwyższania czesnego. Istnieje jednak wyraźne zróżnicowanie pomiędzy krajami pod względem opłat studenckich oraz poziomu subsydiowania kredytów studenckich służących pokrywaniu czesnego, jak również pod względem dostępnej studentom pomocy materialnej (OECD 2011: 256-269). W latach 2008-2009 jedynie w czterech krajach Unii Europejskiej pobierano opłaty wyższe niż 1200 dolarów amerykańskich za rok studiów dziennych. W pięciu krajach skandynawskich, Irland-

dii, Republice Czeskiej i Meksyku, studenci uczelni publicznych nie płacą czesnego. Pośród krajów OECD czesne przekracza 3000 dolarów amerykańskich zaledwie w pięciu anglojęzycznych krajach: USA, Wielkiej Brytanii, Australii, Kanadzie i Nowej Zelandii, a także w Korei Południowej i Japonii. To zróżnicowanie pokazuje, że tego rodzaju rozwiązania określane są przez kulturę polityczną i edukacyjną danego kraju, a nie przez siły rynkowe. Biorąc pod uwagę globalną konwergencję oraz zapożyczanie polityki (*policy*) w obszarze szkolnictwa wyższego (Rizvi i Lingard 2010), siły rynkowe, jeśli miałyby charakter determinujący, powinny zmierzać do spłaszczenia międzykrajowych różnic, tak jak się to dzieje w różnych gałęziach przemysłu. Jak już wspomniano, w Japonii czy Korei Południowej w pełni oparte na czesnym komercyjnym kształcenie prowadzone jest poniżej poziomu uniwersytetów badawczych; w Wielkiej Brytanii i Australii wdrożone są kontrolowane przez rząd quasi-rynki, w których cena nie określa podaży i popytu. W Wielkiej Brytanii cena i liczba miejsc na studiach są stałe. Rząd wytworzył sytuację, w której konkurencja zarówno o studentów osiągających najlepsze wyniki, jak i o tych, którzy osiągają najgorsze, odbywa się przy cenie ustalonej na poziomie 6500 funtów brytyjskich. W Australii ceny są stałe, choć liczba miejsc na studiach już nie. Konkurencja o udział w rynku się toczy, ale tylko wśród mniej prestiżowych instytucji, ponieważ stała stopa finansowania jest niższa od przeciętnego kosztu. W Australii subsydiowani przez rząd studenci krajowi odpłacają średnio 40% kosztów, choć odsetek ten waha się od 83,6% w obszarze prawa i biznesu do 18,8% w naukach ścisłych (Lomax-Smith 2011: 6, 55). Transfery rządu na rzecz instytucji – jego subsydia oraz bieżące środki zastępujące udział studentów w pokrywaniu kosztów kształcenia – wliczane są do ich budżetów jako kwoty ryczałtowe (*lump sums*). Nie ma gwarancji, że finansowanie wykorzystywane jest w celu pokrycia kosztów kształcenia. Część środków przeznaczana jest na badania. Nie ma mechanizmu rynkowego, który stymulowałby decyzje konsumenckie oraz dostosowywał do siebie ceny, jakość, podaż i popyt. Zarówno w Australii, jak i w Wielkiej Brytanii studenci są chronieni przed negatywnymi efektami inwestowania w dyplomy przynoszące niskie dochody poprzez system uzależnionych od poziomu przyszłych przychodów form spłaty kredytów zaciąganych na pokrycie czesnego.

W USA federalny kredyt studencki funkcjonuje na zasadzie bonu sprzyjającego studenckiej mobilności oraz tworzącego ramę krajowej konkurencji toczony między instytucjami. Niemniej pomimo ostatnich podwyżek czesnego subsydiowane czesne oznacza, że niewielu studentów uczelni publicznych czy prywatnych płaci pełną cenę początkową (*sticker price*) za odbycie studiów pierwszego stopnia (*first-degree education*). Od 1996 do 2006 r. „ceny początkowe wzrosły o 51% po uwzględnieniu inflacji, w porównaniu do zaledwie 29% podwyżki czesnego netto” (Vedder 2007: 5). Przeciętny student płaci mniej niż połowę kosztów kształcenia (Winston 2003). Nie istnieje żaden rynek pralek czy papierów wartościowych, gdzie przeciętny klient płaciłby połowę realnych kosztów.

Quasi-ryнки, powiązane z niedoborem rządowego finansowania, zabezpieczają efektywność gospodarowania (Dill 1997: 168). Jednak taka efektywność napędzana jest przez administrowaną konkurencję, a nie siły rynkowe. Ponieważ „kluczowa, sygnalizacyjna funkcja zysku jest w szkolnictwie wyższym nieobecna” (Vedder 2007: 9), nie ma bezpośredniego związku między specyficznymi kosztami, specyficznymi przychodami a efektywnością. W ten sposób efektywność alokacyjna jest niemożliwa. Redukowanie kosztów może dotyczyć działań efektywnych kosztowo (*cost effective*), a nie nieefektywnych, szczególnie gdy nieefektywne kosztowo działania generują prestiż instytucjonalny (Porter 2008: 41). To, że niewiele instytucji finansowanych jest przez prywatne fundusze inwestycyjne, stanowi główną przeszkodę dla kapitalistycznego rozwoju.

Biorąc pod uwagę podstawę prawną, istnieją poważne trudności na drodze do sprawienia, by publiczne uniwersytety były w stanie akumulować kapitał i wytwarzać wartość dodatkową. Nie mogą funkcjonować jak firmy prywatne, które gromadzą kapitał i przynoszą zysk swoim właścicielom (Hayrinen-Alestalo i Peltola 2006: 276).

3.2.3. Przedsiębiorcy i konsumenci

W latach 90. XX wieku w krajach westminsterskich nacisk na wdrażanie modeli biznesowych, konkurencję oraz szeroko zakrojone pozyskiwanie funduszy wytworzyły warstwę quasi-przedsiębiorców oraz instytucjonalną kulturę przedsiębiorstwa (Clark 1998). W USA miało to już miejsce wcześniej (Brint 2002). Zamiast konkurować o zyski i udział w rynku, przewodzący uniwersytetom konkurowali o prestiż w obszarze badań, w wyłaniających się obszarach działalności i o niepodstawowe przychody z działalności komercyjnej. Są oni odpowiedzialni za realizację znacznie bardziej złożonego zestawu celów i i rozliczani są z tego przed innymi ciałami niż ma to miejsce w przypadku typowych liderów biznesu (Marginson i Considine 2000). Poza światem anglojęzycznym niektórzy uniwersyteccy liderzy przypominają korporacyjnych dyrektorów generalnych (CEO), jednak przedsiębiorczość jest czymś znacznie mniej powszechnym.

Dowody na występowanie powszechnych zachowań przedsiębiorczych wśród konsumentów są jeszcze bardziej wątpliwe. Opłaty za korzystanie z usług czynią ze studentów płacących klientów, a brak relacji nabywca – sprzedawca oraz porównawczych danych dotyczących kształcenia, jak również dominacja celów statusowych ograniczają rozwój pełnowymiarowej kultury konsumenckiej.

3.2.4. Wyspy komercyjnej produkcji

Wyjątkami, do których nie stosują się te argumenty, są istniejące kapitalistyczne instytucje i podsektory. Aktywność nastawiona na zysk jest powszechna w wielu krajach i ma istotne znaczenie dla gospodarki. Niemniej rdzeniem szkolnictwa

wyższego pozostaje nienastawione na zysk kształcenie krajowych studentów pierwszego stopnia. To właśnie określa istotę produktu i definiuje ekonomię szkolnictwa wyższego.

Istnieją trzy rodzaje instytucji nastawionych na zysk. Pierwszy z nich stanowią komercyjne uniwersytety w Korei Południowej i Japonii oraz w innych miejscach globu. Drugim jest komercyjne kształcenie zawodowe odbywające się w wielu krajach na świecie. Funkcjonujący jako spółka akcyjna (*equity-financed*) Uniwersytet Phoenix jest największym prywatnym uniwersytetem w Stanach Zjednoczonych. Działa on w niszy rynkowej, w obszarze stacjonarnych i realizowanych online programów kształcenia z zakresu studiów biznesowych i kształcenia zawodowego dla pracujących klientów, którzy rozpoczęli wcześniej studia, ale ich nie ukończyli. Zbudował on swój rynek na marginesie, w związku z czym nie konkuruje w żaden sposób z nienastawionymi na zysk uczelniami (Breneman, Pusser i Turner 2006). Model biznesowy Uniwersytetu Phoenix zderza się obecnie z ograniczeniami własnej niszy. Wskaźniki ukończenia studiów są dużo niższe niż w nienastawionych na zysk instytucjach, osiągając zaledwie 33% w przypadku studentów pierwszego stopnia, którzy uzyskują dyplom w ciągu 8 lat (University of Phoenix 2012). Wielu spośród klientów (inwestorów) tego uniwersytetu jest z góry skazanych na porażkę lub niedotrzymanie umowy związanej z opłacaniem czesnego, podobnie jak ludzie o niskich dochodach kupujący domy na rynku kredytów hipotecznych.

Trzecim rodzajem instytucji jest nastawione na zysk kształcenie studentów międzynarodowych w takich krajach, jak: Wielka Brytania, Australia, Nowa Zelandia, Malezja czy Singapur, oraz w ramach wybranych kierunków kształcenia w Europie Zachodniej, Chinach i innych miejscach na świecie (Bashir 2007; Verbik i Lasanowski 2007). W 14 spośród 25 systemów OECD zagraniczni studenci płacą wyższe czesne niż krajowi, studiując na tych samych kierunkach (OECD 2011: 256). Około 40% wszystkich studentów, którzy przekraczają granice po to, by się kształcić, funkcjonuje w obrębie komercyjnego kształcenia, oferowanego przede wszystkim przez nienastawione na zysk instytucje. Niektóre cechy NMR są w tym przypadku obecne, inne zaś nie. Z jednej strony regulacje w Australii i Nowej Zelandii, w odróżnieniu od studentów krajowych, określają międzynarodowych studentów jako konsumentów (Lewis 2005; Abbott 2006), a zagraniczni studenci studiów pierwszego stopnia na kierunkach biznesowych płacą czesne do trzech razy wyższe niż studenci krajowi, dla których opłaty są ściśle określone na poziomie ogólnopłaństwowym (Beaton-Wells i Thompson 2011). Z drugiej strony zyski nie są odprowadzane w postaci dywidend wypłacanych udziałowcom. Niektóre z przychodów zostają reinwestowane w to samo przedsięwzięcie, pozostałe zaś wykorzystywane do krzyżowego subsydiowania nienastawionego na zysk kształcenia i badań. Ceny mają wpływ na popyt i podaż, jednak produkcja nie jest kierowana żądaniami konsumenta. Tam, gdzie liczba zagranicznych studentów jest wysoka, mają oni wpływ na priorytety rozwojowe, choćby na infrastrukturę czy zakres świadczonych usług.

W 2010 r. zagraniczni studenci stanowili 22,3% całego naboru w szkolnictwie wyższym na terenie Australii (Department of Education, Employment and Workplace Relations [DEEWR] 2011). Jednak obsługiwani w ramach działalności nastawionej na zysk studenci zagraniczni studiują razem ze studentami krajowymi, których kształcenie nie przynosi zysku. Różnice w zakresie metod nauczania są niewielkie. Krajowe, nienastawione na zysk kształcenie tworzy produkt konsumowany przez generujących zyski uczelnie studentów zagranicznych.

4. Dlaczego wprowadzanie NMR kończy się niepowodzeniem?

Dlaczego w szkolnictwie wyższym nie udało się zrealizować NRM? Upowszechnienie się tego modelu w szkolnictwie wyższym jest hamowane przez dwie grupy czynników. Pierwsza jest nieodłączna od pola i dotyczy istoty wiedzy oraz istoty konkurencji statusowej. Druga zaś ma charakter polityczny.

4.1. Nieodłączne ograniczenia

4.1.1. Wiedza jako dobro publiczne

W kategoriach ekonomicznych wiedza, jak również komponent wiedzy zawarty w procesie uczenia się jest dobrem publicznym, którego sam rynek nie jest w stanie dostarczać (*market failure*). Dobra publiczne są nierywalizacyjne oraz/lub niewykluczalne (Samuelson 1954). Nie opłaca się wytwarzać dobra, które jest dostępne bezpłatnie, a które nie daje żadnych prywatnych korzyści. Joseph E. Stiglitz (1999) uważa, że wiedza ma charakter niemal czystego dobra publicznego oraz globalnego dobra publicznego. Twierdzenie matematyczne jest użyteczne na całym świecie – nikt też nie może nikogo wykluczyć z jego użytkowania – a korzystanie z niego nie ogranicza możliwości korzystania zeń przez inne osoby. Z korzystania z wiedzy w naturalny sposób można kogoś wykluczyć jedynie w momencie jej tworzenia. Kiedy wchodzi do obiegu, jej wartość rynkowa wynosi zero. Rezultaty badań, które przybierają formę nowej wiedzy lub *know-how* można odróżnić od poszczególnych przejawów tej wiedzy, w formie własności intelektualnej, takiej jak patenty czy prawa autorskie. Kiedy wejdą do obiegu, wcześniejsze rezultaty badań stają się zarówno niewykluczalne, jak również nierywalizacyjne, tak jak klasyczne dobra publiczne. Niemożliwe byłoby przekształcenie badań podstawowych prowadzonych na uniwersytetach w kapitalistyczny rynek bez ich drastycznego ograniczenia. Na całym świecie badania podstawowe są subsydiowane przez rządy i/lub organizacje filantropijne. Jednak opłaty za dostęp do czasopism naukowych czy inne metody mogą być wykorzystywane do sztucznego przedłużania wykluczalności tekstów czy artefaktów, które zawierają konkretną wiedzę lub *know-how*. Ci, którzy dążą do

wolnego dostępu do badań uniwersyteckich w postaci artykułów z czasopism naukowych, walczą o zachowanie wiedzy w jej naturalnej formie. Prawdopodobnie – jak stwierdzono w jednej z publikacji OECD (2008) – potencjał kreatywności w obszarze badań i ich zastosowań, szczególnie kreatywności opartej na współpracy, jest maksymalizowany, gdy wiedza przepływa w sposób swobodny i tak szybki, jak to tylko możliwe.

Ponieważ wiedza jest nieodłącznie publiczna w swej formie, treść procesu kształcenia studentów w obszarze szkolnictwa wyższego również ma charakter dóbr publicznych. Kształcenie w szkolnictwie wyższym nie może zostać całkowicie urynkowane bez rozrzedzenia komponentu wiedzy, w jasny sposób możemy dostrzec tu zawodność mechanizmów rynkowych (*market failure*). Absolwenci nie są wynagradzani na rynkach pracy za posiadaną wiedzę, ale za dobra prywatne: konkretne zawodowe umiejętności czy markę otrzymanego dyplomu. Massachusetts Institute of Technology (MIT) uznał publiczny charakter wiedzy, uruchamiając OpenCourseWare. Nie nadważyło to rywalizacyjnych i poddanych zasadzie wykluczenia dóbr prywatnych, które MIT zapewnia swoim opłacającym czesne studentom: dostępu do elitarnych sieci społecznych oraz marki Ligi Bluszczowej (Hansmann 1999). Podobnie produkowane przez Stanford i Harvard/MIT (Ed-X) masowe otwarte kursy online (MOOC) rozpowszechniane są za pośrednictwem Internetu bez pobierania opłat. Przyciągają one rzesze użytkowników zachęconych zarówno treścią kursów, jak również marki uniwersytetów, robią to jednak bez deprecjonowania wartości wymiennej dyplomów zapewnianych na kampusach Ligi Bluszczowej. Społeczna rola i ekonomiczna wartość dóbr prywatnych w edukacji maksymalizowana jest na elitarnych uniwersytetach. W systemach kształcenia o niskiej selektywności znacznie istotniejszy jest komponent związany z dobrem publicznym. Chociaż nawet w elitarnych instytucjach poszukiwane umiejętności i status marki opierają się na roli kształcenia związanej z przekazywaniem wiedzy. Dobra prywatne zależą od dóbr publicznych zagnieżdżonych w otoczeniu instytucjonalnym, w którym tworzona jest wartość. Element zogniskowany na wiedzy, często określany mianem „ogólnego wykształcenia”, musi być dofinansowywany z pozarynkowych źródeł, takich jak rząd, organizacje filantropijne czy instytucje nienastawione na zysk, inaczej prywatna wartość miejsc na studiach zostałaby osłabiona.

Ogólne wykształcenie i badania zapewniają podstawowe dobra publiczne – wiele z nich ma charakter zbiorowy, stanowią warunki do gospodarczej i społecznej aktywności. Szkolnictwo wyższe sprzyja rozwojowi wspólnego języka, biegłości w pisaniu i czytaniu ze zrozumieniem oraz komunikowaniu się – mają one podstawowe znaczenie dla stabilności rządu, produkcji gospodarczej, konsumpcji czy stosunków międzynarodowych. Zapewnia strukturę wyrównywania szans społecznych. Sprzyja technologicznemu przystosowaniu, przedsiębiorczej kreatywności oraz innowacji. W danym miejscu pracy to absolwenci studiów wyższych tworzą produktywną nadwyżkę wpływającą korzystnie na tych, którzy nie ukończyli stu-

diów. Korzyści te są jednak trudne do zmierzenia, gdyż często są zapośredniczone przez czynniki w rodzaju organizacji pracy, rozlokowania pracy absolwentów, zdolności biznesu do wykorzystania badań, sytuacji makroekonomicznej, globalnych trendów, stratyfikacji społecznej czy tożsamości kulturowej. Ukazuje to trudności w budowaniu rynku, który obejmowałby wszystkie dobra, jakie może wytworzyć szkolnictwo wyższe. W jaki sposób można jednak odróżnić efekty wyższego wykształcenia od tych wynikających ze specyfiki danego miejsca pracy, sposobu rządzenia czy narzędzi komunikacji? Gdzie zaczyna się ten wytwór, a gdzie kończy? Kto powinien za niego płacić? W jaki sposób instytucje mogą ze sobą konkurować o, powiedzmy, zwiększanie adaptacji populacji do innowacji technologicznych? Ekonomiczne normy rzadkości, wykluczalności, rywalizacji, efektywności alokacyjnej nie mają tu zastosowania.

Czy nieodłącznym elementem wiedzy zawsze jest ograniczenie? Czy może rynek wiedzy i powiązanych z nią dóbr publicznych w obszarze kształcenia mógłby stać się możliwy we „właściwych” okolicznościach (politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturalnych)? Wiedza w swojej prawdziwej postaci, zbudowana poprzez odkrycia i oryginalne umiejętności techniczne, mogłaby funkcjonować stale w postaci towaru jedynie wtedy, gdyby jej wykluczalność była niezawodnie utrzymywana. Taki reżim zniszczyłby jednak zasady twórczej współpracy i innowacji, ograniczając wytworzoną wiedzę. Zawodność powszechnego rynku towarowego w obszarze wiedzy jest jeszcze bardziej uwypuklana przez jedynie częściową kontrolę nad prawami autorskimi, jeszcze bardziej zaś w epoce cyfrowej. Tak długo, jak będzie technicznie możliwe odtwarzanie praw autorskich, będą one reprodukowane. Na przykład najwięcej społecznej wymiany w zakresie muzyki i materiałów filmowych zachodzi w ramach darmowego transferu danych. Jednak te ograniczenia wynikają bardziej z okoliczności niż mają charakter absolutny. Większym problemem jest to, że niemożliwe jest podtrzymywanie pełnej wykluczalności przy jednoczesnym korzystaniu z wytworzonej wiedzy w otoczeniu relacyjnym, czy będzie to obszar kształcenia/uczenia się, czy też oparta na wiedzy produkcja dóbr i usług. Zawsze istnieje możliwość inżynierii wstecznej, a wiedza w formie własności intelektualnej jest podatna na powstawanie alternatywnych tekstów czy artefaktów zawierających to samo odkrycie w tym lub innym przebraniu.

4.1.2. Konkurencja statusowa

Jak zauważa Steven Brint (2002: 3), „uniwersytety są instytucjami zarówno kulturalnymi, jak i gospodarczymi. Konkuruje ze sobą jednocześnie na gruncie statusowym (symbolicznym) i gospodarczym”. To pokazuje drugie nieodłączne ograniczenie NMR.

Status jest względnym czy też pozycyjnym pojęciem: „dostrzeganym walorem wytworu danego producenta w stosunku do dostrzeganego waloru wytworu kon-

kurenta tegoż producenta” (Podolny 1993: 830). Konkurencja pozycyjna (Hirsh 1976) jest kształtowana przez strukturę pozycji. „Pozycja wytwórcy na rynku wpływa na względne możliwości tego wytwórcy w porównaniu z możliwościami jego konkurentów” (Bourdieu 1993; Podolny 1993: 830). W związku z tym najważniejszymi czynnikami są tożsamość aktorów oraz ich położenie w hierarchii statusu, a nie standard ich wytworów (Aspers 2009). Status czy siła marki uniwersytetu jest określana przede wszystkim przez wydajność badawczą (Dill 1997; Horta 2009) oraz selektywność rekrutacji studentów, co ma częściowo swoje źródło w reputacji prowadzonych badań. Determinujący wpływ badań na status raz jeszcze wskazuje na sposób, w jaki dobra publiczne wiedzy stanowią podstawę wartości dóbr prywatnych w szkolnictwie wyższym, jak również fundament zdolności instytucji do konkurowania.

Konkurencja o status ma cztery cechy szczególne. Po pierwsze, rynki statusu konstituowane są zarówno przez konkurencję wytwórców, jak i konkurencję między studentami o miejsca w czołowych instytucjach: „Tworzone są dwa porządki rang, a nie jeden, jak w przypadku gdy konsumenci stanowią anonimową masę” (Aspers 2009: 117). Najlepsi studenci zapewniają wysoki status elitarnym instytucjom, jednocześnie potwierdzając i zwiększając własny status: „Aktorzy oraz to, co jest sprzedawane na rynku wzajemnie się konstytuują” (Aspers 2009: 116). Po drugie, elitarne instytucje nie muszą rozrastać się w celu zaspokajania istniejącego popytu. Takie działanie obniżyłoby wartość marki. Po trzecie, uporządkowane przez rangi dobra pozycyjne, jak wyższe wykształcenie, nie są po prostu rzadkie, jak wszystkie zasoby gospodarcze, ale rzadkie w kategoriach absolutnych. Tylko jedna instytucja może zajmować dane miejsce w rankingu. Są to zatem rynki, w których zwycięzca bierze wszystko, podobne do rynków celebrytów w filmie czy muzyce (Frank i Cook 1995). Jest tylko jeden Elvis Presley i tylko jeden Uniwersytet Harvarda. Jedynie 100 uniwersytetów może znajdować się w pierwszej setce rankingu itd. Inaczej niż w przypadku rynków podręczników, gdzie nie istnieje nieodłączna bariera dla pluralizacji wytwórców, w konkurencji statusowej w szkolnictwie wyższym liczba czołowych wytwórców jest w dużej mierze stała. Po czwarte, konkurencja o elitarny status jest niedostępna dla tych, którzy chcieliby się w nią dopiero włączyć. Lista czołowych amerykańskich uniwersytetów nie zmieniła się wiele od czasów I wojny światowej, co byłoby niewyobrażalne w przypadku rynków samochodów, nieruchomości czy usług bankowych. Status uniwersytetu jest potwierdzany przez społeczną pozycję jego studentów i absolwentów, przez dobór studentów (nadmierny popyt zmienia warunki przyjęcia, sygnalizując wysoką wartość i wzmacniając jeszcze bardziej studencki popyt) oraz przez doskonałe wyniki badawcze osiągnięte dzięki statusowi i zasobom. Nieelitarnie instytucje nie są w stanie przyciągnąć elitarnych klientów przez obniżanie cen za te same usługi jak w innych sektorach (Hansmann 1999: 2). Czołowe instytucje nie mają problemu z blokowaniem pozostałych.

Elitarne uniwersytety funkcjonują częściowo poza zasadami ekonomii. Potrzebują zasobów, ale zasoby są środkami realizacji bardziej podstawowych celów: kształcenia przyszłych liderów, badań, podtrzymywania zinstytucjonalizowanej pozycji społecznej czy historycznej potęgi. Nie inwestują w celu maksymalizacji zwrotu czy wartości udziałów lub udziału w rynku lub przychodów. Są w znacznej mierze wyłączone z cykli koniunkturalnych, choć prowadzone przez nie inwestycje cierpią czasami na skutek kryzysów gospodarczych. Obejmują niektóre elementy NMR, ale pozostają z nimi w sprzeczności w innych punktach. Istnieje tu określone pole produkcji, z wąskimi granicami, otwarte na konkurencję o prestiż i elitarnych studentów, oraz produkcję w określonym formacie (miejsca na studiach). Mogą tu występować ceny, chociaż ten rynek nie jest regulowany przez konflikt czy konkurencję. Ceny nie pośredniczą między popytem i podażą. Wytwórcy nie maksymalizują ani rozmiaru produkcji, ani udziału w rynku czy stopy zysku. Instytucje Ligi Bluszczowej „pobierają opłaty od swoich klientów średnio nie większe niż koszty zapewniania usług” (Hansmann 1999: 1). Nie zwiększają efektywności alokacyjnej – konkurują ze sobą we wznoszeniu prestiżowych budynków. Wzorce popytu konsumentów nie zmieniają ich uświęconych zwyczajem produktów.

Badania nad wyborami podejmowanymi przez studentów wskazują, że większość studentów preferuje instytucje o wysokim statusie niż te o niższym statusie, które lepiej kształcą (Hansmann 1999). „Prestiż osiąga się przez ograniczanie dostępu studentom [...] podaż jest doskonale nieelastyczna” (Vedder 2007: 6). W ten sposób potencjał posiadania konsumentów typu NMR jest ograniczony. Chociaż elitarne instytucje skupiają się na kształceniu oraz usługach na rzecz studentów, niezbędny gest w stronę elitarnych studentów, presja konsumentów ma tu drugorzędne znaczenie. Kultura konsumentka jest kierowana podażą, nie popytem (Brint 2002: 4). Mówienie o szkolnictwie wyższym jako konkurencji opartej na instytucjonalnej „jakości” czy studenckiej satysfakcji jest nierealistyczne, chyba że przez „jakość” rozumiemy rynek marek. „Prestiż powinien odzwierciedlać jakość, jednak składa się na niego znacznie więcej” (Geiger 2004: 169). Nie tyle bowiem jakość określa status, ile zachodzi tu wręcz odwrotna relacja (Brown 2011).

Publikowanie porównawczych wskaźników dotyczących poziomów ukończenia studiów, stosunku kadra – student, zasobów bibliotecznych czy rankingów tworzonych na bazie ankiet prowadzonych wśród studentów i absolwentów nie zmienia dynamiki konkurencji o status. Porównanie, które ma znaczenie, to rankingi. Przypisywanie rang rozstrzyga wszystkie pytania dotyczące wartości. „Posiadając stabilną społeczną strukturę tożsamości, w której pozycje określone są względem siebie, tworząc hierarchię statusu, rynek przewycięża problem asymetrii” (Aspers 2009: 116).

Rankingi oparte na dorobku badawczym znaczą więcej niż rankingi oparte na badaniu satysfakcji studenckiej. Badania są integralnym składnikiem wartości marki, a nie zadowolenia studentów. Autentyczne sygnały cenowe oraz zachowa-

nia konsumenckie odgrywają rolę w kategoriach właściwych dla kapitalistycznych rynków wyłącznie na niższych szczeblach instytucji komercyjnych, gdzie wartość marki jest nieistotna.

Dwie grupy czynników składają się na uniemożliwienie zaistnienia NRM. Jeśli masowe szkolnictwo wyższe byłoby finansowane poprzez emisję akcji oraz wymagało komercyjnie określanego czesnego, to wywołałoby nacisk na dobra prywatne, prowadząc do zawodności rynkowej pod względem zapewniania składnika ogólnego wykształcenia w procesie uczenia się. Zredukowałoby to wartość rynkową wykształcenia zawodowego, która opiera się częściowo na wykształceniu ogólnym. Elitarne szkolnictwo wyższe nie może podtrzymywać reżimu komercyjnego: podczas gdy niektórzy z jego klientów mogliby finansować wiedzę jako dobro publiczne, jako efekt uboczny tworzenia statusu (elitarne sztuki wyzwolone zabezpieczają prestiż), komercyjna dynamika byłaby dławiona przez dobra związane z naborem na studia, oligopol, ekskluzywność czy cele pozaekonomiczne. Gdyby zastosować ją do wykształcenia uniwersyteckiego o wysokim statusie, logika komercyjna spółki akcyjnej – obejmująca nieskończony wzrost, potencjalne fuzje oraz strategiczną mobilność między różnymi rynkami czy branżami – nie byłaby w stanie się wypełnić, chyba że za cenę zniszczenia samego przedsięwzięcia. Status musi być stabilny, długofalowy oraz dający się reprodukować.

Na dłuższą metę nic nie jest odporne na zmiany. Aby jednak komercyjne kształcenie stało się czymś dominującym w sektorze edukacji wyższej, wytwarzane w elitarnych instytucjach dobra statusowe musiałyby stracić moc. Warto przytoczyć tu słynne stwierdzenie Pierre'a Bourdieu, że systemy szkolnictwa wyższego są rozpięte pomiędzy dwoma biegunami: sektorem elitarnym, który tworzy rzadkie dobra społeczne na bazie autonomicznych kulturowych standardów, oraz sektorem masowym, zbliżającym się do sektora komercyjnego, który ukierunkowany jest na cele ilościowe oraz częściowo jest heteronomiczny w stosunku do rządu i rynków (Bourdieu 1993; Marginson 2006, 2008). Kulturowo określone dobra wytwarzane w sektorze elitarnym, który monopolizuje fundusze na badania, kładą się cieniem na uniwersytetach znajdujących się między tymi dwoma biegunami. Sektor elitarny nie jest inkluzywny, ale jego praktyki są hegemoniczne. Pomimo kurczenia się rządowego finansowania uniwersytetów w świecie anglojęzycznym i Europie, rosnącej heteronomii sektora masowego (Naidoo 2004) oraz potencjalnie transformujących efektów stosowania technologii MOOC w ekonomii masowego kształcenia, nie ma oznak tego, że model systemu Bourdieu został w jakiś sposób zakłócony. Najsilniejsze globalne uniwersytety badawcze wyglądają na silniejsze niż kiedykolwiek dotąd. Pozostają rezerwuarami publicznego finansowania na badania, które jest integralną częścią ich roszczeń do wartości marki; a ich zdolność do wytwarzania statusu jest wzmocniona przez MOOC oraz globalne rankingi. Jeśli jakieś wiódące krajowe uniwersytety uległy zachwianiu, to nie stało się tak dlatego, że ich status edukacyjny został zdekonstruowany. Raczej dlatego, że lokalne wytwarzanie sta-

tusu zostało częściowo przetransferowane w ręce globalnych liderów. Gdyby elity biznesu, władzy czy poszczególnych profesji nie potwierdzały swojej wartości za pośrednictwem czołowych uniwersytetów, wówczas istniałoby miejsce na jakieś zastępcze środki tej legitymizacji. Hipotetycznie rzecz biorąc, możliwa jest konkurencja o status oddzielona od sektora uniwersyteckiego. Nie widać jednak, by tak się obecnie działo.

4.2. Ograniczenia polityczne

Oprócz ograniczeń właściwych dla NMR istnieją również ograniczenia polityczne. Po pierwsze, rządy napotykają poważne trudności gdy usiłują regulować konkurencję o status. Nie sposób dokonać tego bowiem bez sprzyjania najsilniejszym. Po drugie, rządy regulują masowe szkolnictwo wyższe w celu podtrzymania i modyfikacji dóbr publicznych, takich jak: ogólne wykształcenie, sprawiedliwość społeczna czy badania. Po trzecie, rządy mają własne polityczne interesy, a interweniowanie w szkolnictwo wyższe jest powszechnie akceptowane i oczekiwane.

Na poziomie pojęciowym regulacja mogłaby wyrównać szanse różnych graczy w ramach komercyjnej konkurencji właściwej NMR poprzez niwelowanie różnic statusowych oraz przełamywanie zamknięcia elitarnych instytucji. Rząd może budować potencjał badawczy w instytucjach o niższym statusie, obniżać górne progi osiągnięć i/lub tworzyć nowe uniwersytety badawcze. Może też pomijać kryteria merytoryczne (a tym samym ograniczać reprodukcję elit) w procesie selekcji studentów poprzez otwieranie i zwiększanie naborów w elitarnych instytucjach, a następnie wycofać się, by obserwować, jak rynek pracuje. Zaburzyłoby to jednak nie tylko logikę konkurencji o status, ale także wysoki status samych wytwórców oraz konsumentów. Jest to również dla państw po prostu politycznie ryzykowne. W każdym bądź razie wyrównana komercyjna konkurencja nie stłumiłaby statusu na długo. Z biegiem czasu konkurencja zhierarchizowałaby system od nowa poprzez potęgowanie małych różnic w badaniach i pochodzeniu społecznym studentów poszczególnych uczelni. Wąskie rozpiętości statusowe podtrzymywane są wyłącznie w systemach, w których szkolnictwo wyższe zarządzane jest głównie jako niekonkurencyjne dobro publiczne i zapewniane na jednolicie wysokich jakościowo poziomach, jak w krajach nordyckich. Można mieć niewielkie rozpiętości statusu lub konkurencję rynkową, ale nie obie rzeczy naraz.

Rząd nie może wycofać się z zapewniania dóbr publicznych, choć stosuje różne wybiegi w celu uniknięcia ich finansowania. Potrzebuje wytwarzania zewnętrznych efektów dla wydajności, naukowych i kulturowych umiejętności, zdolności do posługiwania się technologią czy innowacji w przemyśle; również polityka dotycząca społecznej sprawiedliwości jest czymś politycznie niezbędnym. „Dystrybucja szans na zdobycie wyższego wykształcenia jest niemal wszędzie obiektem troski nowoczesnych społeczeństw, a tym samym wymaga znacznego poziomu cen-

tralnej koordynacji” (Geiger 2004: 162) oraz finansowania. Kraje różnią się pod względem tego, w jaki sposób ich kultury polityczne definiują „sprawiedliwość” w szkolnictwie wyższym, np. społeczeństwa postkonfucjańskie, z ich głębokim rodzinnym oddaniem samorozwojowi oraz społecznemu pozycjonowaniu poprzez uczenie się, gdzie poczucie społecznej sprawiedliwości współgra z dużymi inwestycjami w kształcenie dokonywanymi przez gospodarstwa domowe – jednak na czele wszystkich systemów, łącznie z Koreą Południową, stoją publiczne uniwersytety badawcze.

Rządy wykorzystują również politykę szkolnictwa wyższego, by budować własny kapitał polityczny. Robią to, uwidaczniając choćby dar edukacyjnej szansy dostępnej dla każdego czy sprzyjając nauce w celu rozjaśnienia swojego modernizacyjnego oblicza. By zabezpieczyć te korzyści polityczne, rządy muszą być zdolne do interweniowania w konfiguracje systemu oraz precyzyjnego dostrajania w sposób strategiczny oczekiwanych rezultatów: „zaprojektowane rynki” wydają się bardziej dostosowane do tych politycznych agend niż rynki bazujące na „spontanicznych interakcjach” (Niklasson 1996: 8). Prawdziwa deregulacja z klucza NMR oznaczałaby odsunięcie na bok tych politycznych możliwości. Coś takiego się dziś jednak nie zdarza.

Innymi słowy, rządy inwestujące w neoliberalną wyobraźnię mają również inne cele. Wizje związane z NMR w szkolnictwie wyższym osuwają się z powrotem w reżim alokacji i kontroli właściwy NZP, wyrażony poprzez quasi-rynki (Niklasson 1996; Dill 1997), w których kultury polityczne i organizacyjne są przyjazne rynkowo, ale mechanizmy napędzające system pozostają uregulowane. Jak zauważa Rajani Naidoo (2008: 3), mechanizmy rynkowe stosowane są selektywnie, „w celu posuwania naprzód państwowego programu na rzecz zmiany [...] państwo może aktywnie uruchamiać mechanizmy rynkowe, by osiągać cele polityczne”. Na przykład rządy wdrażają mechanizmy konkurencji by wykazać słabość niektórych uczelni i sprowokować fuzje, unikając przy tym odpowiedzialności za potencjalnie niepopularne konsekwencje tych działań. Opłaty dla użytkowników i przekazanie władzy instytucjonalnym przedsiębiorcom pozwala na konsekwentne redukowanie finansowych nakładów. Standaryzacja produktu oraz ustanowienie ilościowych celów daje możliwość bezpośredniej kontroli nad produktami systemu i lokalnymi priorytetami. Konkurencja o finansowanie zapewnia przewidywalne rezultaty możliwości podejrzenia państwa o faworyzowanie pewnych instytucji. Uregulowane quasi-rynki umożliwiają również jednokierunkową rozliczalność wobec rządów znajdujących się na centralnym szczeblu systemu, jak również wobec menedżerów na organizacyjnym szczeblu (Porter 2008) w większym stopniu niż rozliczalność względem konsumentów. Założeniem przyjmowanym w zdecentralizowanych systemach jest to, że samozarządzający się agenci wykazują mniejszy opór niż systemy sterowane centralnie. Rządy stosują konkurencję jako zasadę „dziel i rządź”, zwiększając swoją władzę.

Wszystko wskazuje na to, że zamierzone rezultaty wprowadzania tych zmian są raczej polityczne niż ekonomiczne. Zbudowanie prawdziwego NMR w szkolnictwie wyższym zablokowałoby przepływ tych politycznych korzyści.

4.3. WTO-GATS

Wszystkie polityczne czynniki wyjaśniają, dlaczego wielostronne oraz dwustronne negocjacje, promowane przez Światową Organizację Handlu w ramach Układu Ogólnego w sprawie Handlu Usługami (WTO-GATS), nie osiągnęło zamierzonych celów. WTO-GATS miało służyć stworzeniu jednolitego globalnego rynku w edukacji, w ramach którego w każdym kraju zagraniczni wytwórcy byłiby równi względem krajowych wytwórców (OECD 2004). Mechanizm ten zakłada, że każdy kraj podpisuje z innym krajem liberalne procedury w czterech obszarach: podaży międzynarodowej, konsumpcji za granicą, komercyjnej aktywności i mobilności osób fizycznych – w każdym sektorze edukacyjnym. Jednak kraje mogą z tego wyłączyć cały lub część systemów (co określa się mianem klauzuli krajowego traktowania), np. poprzez utrzymywanie wybranych subsydiów dla krajowych instytucji. Niektóre kraje rozwijające się zostały przekonane do tego, by ułatwić wejście firmom zagranicznym, w rezultacie jednak to stosowanie klauzuli krajowego traktowania stało się normą. Wzmoczony wolny handel oraz komercjalizacja są wyjątkami. Rządy najczęściej opowiadały się za utrzymaniem kontroli nad społeczną selekcją oraz dobrami publicznymi w szkolnictwie wyższym oraz za tym, by chronić krajowe instytucje, które są narzędziami bezpośredniego oddziaływania politycznego.

Wnioski

Niniejszy artykuł został poświęcony rynkom rozwijanym w obszarze tworzenia i utrzymywania miejsc na studiach. Przedstawiona w nim argumentacja stosuje się również do zorientowanej na NMR polityki z zakresu badań. W większości krajowych systemów reformy wprowadziły zintensyfikowaną konkurencję o finansowanie badań, quasi-ekonomiczne miary wytworów i zachęty do prowadzenia badań finansowanych przez przemysł oraz dokonały częściowego przejścia od badań podstawowych do dających się skomercjalizować projektów. Po dwóch dekadach funkcjonowania quasi-rynków mamy do czynienia jedynie z niewielkim wzrostem udziału przemysłu w kosztach badań uniwersyteckich, a NMR nie zapuścił korzeni. OECD twierdzi, że zarówno NMR, jak i niektóre aspekty NZP w badaniach stanowiły politykę opartą na błędnych przesłankach. Twierdzi również, że główną rolą uniwersytetu w badaniach jest stwarzanie warunków dla „otwartej nauki” jako dobra publicznego, a nie produkcja nadającej się do urynkowania wiedzy (OECD 2008, t. 2:

102-120). Podobnie została wyrażona troska o to, że krótkoterminowe standaryzowanie wytworów w badaniach może hamować kreatywność (OECD 2008, t. 2: 114).

Artykuł ten zawiera również krytykę reformy rynkowej w szkolnictwie wyższym. Różni się on od innych krytyk tym, że interesuje nas tu nie tyle to, co „powinno być”, ale to, co „jest”. Zamiast skupiać się na normatywnych kwestiach, takich jak to, czy można zgodzić się z wartościami biznesowymi, czy z domniemanym negatywnym wpływem reformy rynkowej na jakość edukacyjną, wolność akademicką, sprawiedliwość społeczną czy humanistykę, bada porażkę poniesioną w czasie wdrażania tego rodzaju polityki. W odniesieniu do współczesnych systemów szkolnictwa wyższego mamy bowiem do czynienia z czymś bardzo dziwnym. Z jednej strony są one symulakrami konkurujących firm, tak jakby były punktami sprzedaży czy bankami, z drugiej są całkiem odmienne – zarządzają pieniędzmi, wytwarzają produkty i konkurują. Ale nie są i nie mogą być kapitalistyczne.

Dlaczego akurat doświadczenie z reformą zorientowaną na NMR w szkolnictwie wyższym jest odmienne od tych z innych sektorów? Lotnictwo pasażerskie i telekomunikacja mogą zostać przekształcone w rynki kapitalistyczne na bazie własności akcyjnej, lecz naturalny monopol sprawia pewien problem. Choć mogą zaistnieć tu polityczne powody kontynuowania rządowej interwencji, czynniki wpisane w istotę tych sektorów są w tej sytuacji inne niż te, z którymi mamy do czynienia w szkolnictwie wyższym. Identyczne ograniczenia dla pełnej komercjalizacji tworzone przez istotę wiedzy jako dobra publicznego oraz formy konkurencji statusowej nie istnieją bowiem gdzie indziej.

Nie można pozbyć się ze szkolnictwa wyższego tych hamujących czynników. Bardziej niż drogą do ciąglego ulepszania szkolnictwa wyższego NMR jest ślepą uliczką. Jego niemożliwość jest już oczywista od ponad dekady. Dlaczego więc rządy wciąż przy nim obstają? Dlaczego tak trudno jest im go odpuścić? Najbardziej powszechne wyjaśnienia udzielane w celu wytłumaczenia porażki reform spod znaku NMR pochodzą w większości z neoliberalnego kanonu, a są nimi: niewystarczająca wola polityczna w procesie implementacji i/lub „opanowanie” przez rządowe agendy uniwersytetów i grup interesu w rodzaju nauczycieli akademickich czy finansowanych ze środków publicznych naukowców (Buchanan i Tullock 1965), i/lub zapędy do kontroli ze strony rządów niezdolnych do pozostawienia szkolnictwa wyższego samemu sobie. Te argumenty mają oczywiście pewną moc, szczególnie ostatni, ale nie docierają do istoty rzeczy. Wszystkie ogłaszają triumf politycznego interesu nad polityką w stosunku do sektora, nie wyjaśniając jednak, dlaczego tak się dzieje, ani nie badając samego NMR. Wciąż zakłada się, że model rynkowy jest wykonalny. Biorąc jednak pod uwagę długą dominację NMR, wydaje się niewiarygodne, że wszędzie rządy doświadczyły takiego załamania integralności i paraliżu woli w momencie, gdy wdrożenie NMR było w zasięgu ręki. Oczywiście jest więc to, że ten model po prostu nie może działać.

Polityka musi wypracować normatywny model, który byłby bardziej zniuansowany i dostosowany do specyfiki sektora niż NMR, bardziej dostrojony do charakteru szkolnictwa wyższego i wiedzy oraz który ustanowiłby dynamikę refleksyjnego i stalego ulepszania całego spektrum aktywności w obrębie sektora.

przełożył Krystian Szadkowski
konsultacja merytoryczna Krzysztof Czarnecki

Literatura

- Abbott, M. (2006). Competition and reform of the New Zealand tertiary education sector. *Journal of Education Policy*. 21(3) 367-387.
- Academic Ranking of World Universities (ARWU). 2011, 2012. <http://www.arwu.org> [30.12.2015].
- Ainley, P. (2004). The new “market-state” and education. *Journal of Education Policy*. 19(4): 497-514.
- Aspers, P. (2009). Knowledge and valuation in markets. *Theory and Society*. 38: 111-131.
- Bashir, S. (2007). *Trends in international trade in higher education: Implications and options for developing countries*. Education Working Paper, nr 6, Washington, DC: World Bank.
- Beaton-Wells, M., Thompson, E. (2011). *The economic role of international students fees in Australian Universities* (PowerPoint presentation). Melbourne: University of Melbourne.
- Boer, H. de, Enders, J., Jongbloed, B. (2009). Market governance in higher education. W: B. Kehm, J. Huisman, B. Stensaker (red.), *The European higher education area: Perspective on a moving target* (79-104). Rotterdam: Sense.
- Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. New York, NY: Columbia University Press.
- Breneman, D., Pusser, B., Turner, S. (2006). *Earnings from learning: The rise of for-profit universities*. Albany, NY: Suny Press.
- Brint, S. (2002). *Higher education in “The age of money”*. Paper to a Ford Foundation Meeting on markets in higher education, Tampa, June, Riverside: University of California.
- Brown, R. (red.) (2011). *Higher education and the market*. New York, NY: Routledge.
- Buchanan, J., Tullock, G. (1965). *The calculus of consent: Logical foundations of constitutional democracy*. Ann Arbor, MI: Michigan.
- Cerny, P. (2007). Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalisation. *Government and Opposition*. 32(2): 251-274.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organisational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Clarke, J. (2007). Citizen-consumers and public service reform: At the limits of neoliberalism? *Policy Futures in Education*. 5(2): 239-248.

- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). 2011. *Statistics relating to higher education*. http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/statistics/publications_higher_education_statistics_collections.htm [30.12.2015].
- Dill, D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*. t. 10, nr 3-4: 167-185.
- Frank, R., Cook, P. (1995). *The winner-take-all society*. New York, NY: The Free Press.
- Friedman, M. (2008). Rola rządu w edukacji. W: *Kapitalizm i wolność* (171-210). Tłum. B. Sałbut. Gliwice: Onepress.
- Geiger, R. (2004). Market coordination of higher education: The United States. W: P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral (red.). *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* (161-183). Dordrecht: Springer.
- Gulson, K.N. (2007). "Neoliberal spatial technologies": On the practices of educational policy change. *Critical Studies in Education*. 48(2): 179-195.
- Hansmann, H. (1999). *Higher education as an associative good*. Working Paper nr 99-13, Yale Centre for International Finance, Yale Law School. New Haven, CT: Yale University.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hay, C. (2001). The "crisis" of Keynesianism and the rise of neoliberalism in Britain. W: J. Campbell, O. Pedersen (red.). *The rise of neoliberalism and institutional analysis* (193-218). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hayrinen-Alestalo, M., Peltola, U. (2006). The problem of a market-oriented university. *Higher Education*. 52: 251-281.
- Hirsch, F. (1976). *Social limits to growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: Internationalisation, competitiveness and the role of the State. *Higher Education*. 58: 387-405.
- Lewis, N. (2005). Code of Practice for the pastoral care of international students: Making a globalising industry in New Zealand. *Globalisation, Societies and Education*. 3(1): 5-47.
- Lomax-Smith, J. (2011). *Higher education base funding review. Final report*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education*. 52: 1-39.
- Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and relations of power in worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*. 29(3): 303-316.
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model. *Higher Education*. 61: 587-611.
- Marginson, S., Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahon, W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Mok, K. (2009). *When neo-liberalism colonizes higher education in Asia: Bringing the "public" back in the contemporary university?* Hong Kong: University of Hong Kong.
- Murphy, P. (2012). *The collective imagination: The creative spirit of free societies*. Farnham: Ashgate.

- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4): 457-471.
- Naidoo, R. (2008). The competitive state and the mobilised market: Higher education policy reform in the United Kingdom (1980-2007). *Critique Internationale*. 39(2): 47-65.
- Niklasson, L. (1996). Quasi-markets in higher education – a comparative analysis. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 18(1): 7-22.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Internationalisation and trade in higher education*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. t. 1 i 2. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Paris: OECD.
- Podolny, J. (1993). A status-based model of market competition. *American Journal of Sociology*. 98(4): 829-872.
- Porter, T. (2008). Locating the domain of calculation. *Journal of Cultural Economy*. 1(1): 9-50.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Samuelson, P. (1954). The pure theory of public expenditure. *Review of Economics and Statistics*. 36(4): 387-389.
- Santiago, R., Carvalho, T., Amaral, A., Meek, V. (2006). Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. *Higher Education*. 52: 215-250.
- Shattock, M. (2012). *Making policy in British higher education 1945-2011*. Maidenhead: Open University Press.
- Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a global public good. W: I. Kaul, I. Grunberg, M. Stern (red.). *Global public goods: International cooperation in the 21st century* (308-325). New York, NY: Oxford University Press.
- Taylor, C. (2002). Modern social imaginaries. *Public Culture*. 14(1): 91-124.
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., Amaral, A. (red.) (2004). *Markets in higher education: Rhetoric or reality?* Amsterdam: Springer.
- Thompson, J., Bekhradnia, B. (2011). *Higher education: Students at the heart of the system. An analysis of the higher education White Paper*. London: Higher Education Policy Institute.
- UNESCO (2012). Institute for Statistics. *Tertiary Indicators*. http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=167&IF_Language=eng [30.12.2015].
- University of Phoenix (2012). *University of Phoenix releases 2011 Academic annual report*. <http://www.phoenix.edu/news/releases/2012/02/university-of-phoenix-releases-2011-academic-annual-report.html> [30.12.2015].
- Vedder, R. (2007). *Over invested and over priced: American higher education today*. Washington, DC: Center for College Affordability and Productivity.
- Verbik, L., Lasanowski, V. (2007). *International student mobility: Patterns and trends*. London: Observatory on Borderless Higher Education (OBHE).

- Williams, G. (1997). The market route to mass higher education: The British experience. *Higher Education Policy*. 16(3-4): 275-289.
- Winston, G. (2003). *Towards a theory of tuition: Prices, peer wages, and competition in higher education*. Discussion Paper 65, Williams Project on the Economics of Higher Education. Williamstown: Williams College.

The impossibility of capitalist markets in higher education

ABSTRACT. For more than two decades, governments around the world, led by the English-speaking polities, have moved higher education systems closer to the forms of textbook economic markets. Reforms include corporatisation, competitive funding, student charges, output formats and performance reporting. But, no country has established a bona fide economic market in the first-degree education of domestic students. No research university is driven by shareholders, profit, market share, allocative efficiency or the commodity form. There is commercial tuition only in parts of vocational training and international education. While intensified competition, entrepreneurship and consumer talk are pervasive in higher education, capitalism is not very important. At the most, there are regulated quasi-markets, as in post-Browne UK. This differs from the experience of privatisation and commercialisation of transport, communications, broadcasting and health insurance in many nations. The article argues that bona fide market reform in higher education is constrained by intrinsic limits specific to the sector (public goods, status competition), and political factors associated with those limits. This suggests that market reform is utopian, and the abstract ideal is sustained for exogenous policy reasons (e.g. fiscal reduction, state control, ordering of contents). But, if capitalist markets are clearly unachievable, a more authentic modernisation agenda is needed.

KEYWORDS: higher education, competition, markets, market reform, academic capitalism, public good

CYTOWANIE: Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. Tłum. K. Szadkowski. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37. DOI: 10.14746/nsw.2015.1.1.