

N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ż S Z E

2(46)/2015

**N A U K A
I SZKOLNICTWO
W Y Ź S Z E**

2(46)/2015

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

2(46)/2015

REDAKTORZY NUMERU

Marek Kwiek, Krystian Szadkowski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

prof. dr hab. Marek Kwiek (redaktor naczelny)
dr Krystian Szadkowski (redaktor wykonawczy)

RADA NAUKOWA

dr Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu),
prof. dr hab. Ireneusz Białecki (Uniwersytet Warszawski), dr Dorota Dakowska (Université
Lumière Lyon-II), prof. Michael Dobbins (Uniwersytet Johanna Wolfganga Goethego
we Frankfurcie nad Menem), dr hab. Krzysztof Leja (Politechnika Gdańska),
prof. Peter Maassen (Uniwersytet w Oslo), dr Marta Shaw (Uniwersytet Jagielloński),
prof. Pavel Zgaga (Uniwersytet Lublański)

RECENZENCI W 2015 ROKU

dr Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), prof. dr hab. Jerzy Brzeziński
(Uniwersytet im. Adama Mickiewicza), dr Dorota Dakowska (Université Lumière Lyon-II),
dr hab. Krzysztof Leja (Politechnika Gdańska), dr Wojciech Roszka (Uniwersytet Ekonomiczny
w Poznaniu), dr Marta Shaw (Uniwersytet Jagielloński), dr hab. Piotr Stec (Uniwersytet Opolski)

KOREKTA

Adriana Staniszevska
Michał Staniszevski

SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI

Adriana Staniszevska

Wersją pierwotną czasopisma (referencyjną) jest wydanie on-line
publikowane na stronie <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw>

Teksty do kolejnych numerów redakcja przyjmuje w trybie ciągłym.
Prosimy o nadsyłanie propozycji na adres korespondencyjny redakcji: nisw@amu.edu.pl

Pismo wydawane jest na licencji Creative Commons BY-NC-ND 4.0

ISSN 1231-0298

WYDAWCA

Centrum Studiów nad Polityką Publiczną
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ul. Szamarzewskiego 89
60-568 Poznań
Tel. (+48 61) 829 22 80
Fax (+48 61) 829 21 47

Spis treści

MAREK KWIEK // Słowo wstępne: W obliczu nadchodzącej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce. Argumentacja i wizja wspierająca najważniejsze kierunki zmian	7
JANJA KOMLJENVIČ, SUSAN L. ROBERTSON // Dynamika „tworzenia rynków” w szkolnictwie wyższym	17
MAREK KWIEK // Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni	41
KRYSTIAN SZADKOWSKI // Teza o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym oraz jej konsekwencje. Próba krytyki	75
ANETA DRABEK, EWA A. ROZKOSZ, MAREK HOŁOWIECKI, EMANUEL KULCZYCKI // Polski Współczynnik Wpływu a kultury cytowań w humanistyce	121
ŁUKASZ STANKIEWICZ // Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu	139
KRYSTIAN SZADKOWSKI // Podstawowe sprzeczności podporządkowanego kapitałowi szkolnictwa wyższego. W stronę systematyzacji	161
MAREK KWIEK // Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce	183
Noty o autorach	215

Table of contents

MAREK KWIEK // Editorial: In face of the coming wave of reforms of higher education in Poland. Vision of the most important directions of change	7
JANJA KOMLJENOVIC, SUSAN L. ROBERTSON // The Dynamics of “market-making” in higher education	17
MAREK KWIEK // The divided university. From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities.	41
KRYSTIAN SZADKOWSKI // Thesis on the hybridization of the public and the private in higher education and its consequences. A critique	75
ANETA DRABEK, EWA A. ROZKOSZ, MAREK HOŁOWIECKI, EMANUEL KULCZYCKI // Polish impact factor and citation cultures in the humanities	121
ŁUKASZ STANKIEWICZ // The Role of social knowledge and legitimation in the transformations of the Polish university	139
KRYSTIAN SZADKOWSKI // Basic contradictions of the higher education subsumed under capital. Towards systematic approach	161
MAREK KWIEK // Intergenerational social mobility: higher education and educational and occupational ladder in Poland	183
Author’s Bios and Contact Details	215

Słowo wstępne: W obliczu nadchodzącej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce. Argumentacja i wizja wspierająca najważniejsze kierunki zmian

Chcielibyśmy przypomnieć tu krótko kilka wybranych myśli dotyczących reform szkolnictwa wyższego w Polsce zawartych w tekstach w tym i poprzednim numerze *Nauki i Szkolnictwa Wyższego* (oraz w kilku najnowszych pracach rozproszonych, zob. bibliografię). Ponieważ, jak się wydaje, nowa fala reform właśnie nadciąga, zakładamy, że warto te myśli wyłożyć w jednym miejscu.

Polska zrobiła w obszarze reform w latach 2009-2011 pierwsze kroki w kierunku, na który patrzymy bardzo życzliwie. Jednak pierwsze kroki wymagają kroków kolejnych – bardziej stanowczych i bardziej skoordynowanych, opartych na fundamencie zmian już wprowadzanych w życie – którym będzie towarzyszyć przekonująca wizja przyszłości, a także adekwatne do skali przewidywanych zmian publiczne nakłady finansowe.

Wizja jest niezbędna. Wspólnota akademicka, a przede wszystkim jej najmłodsze pokolenie, musi wiedzieć, na jakich podstawach ma budować swoją akademicką przyszłość i czy jest w stanie się w niej odnaleźć. Warto jasno powiedzieć, że z czasem pojawi się bardziej zróżnicowany system instytucji szkolnictwa wyższego, o różnych możliwościach i różnych zadaniach w różnych miejscach, realizujących różne misje i oferujących różne możliwości awansowe i finansowe. Warto powiedzieć, że niezbędne – ale i możliwe – będą pionowe migracje w ramach różnicującego się systemu w zależności od indywidualnych zdolności, umiejętności, pracowitości, a przede wszystkim mierzalnych osiągnięć naukowych. Należy także przypomnieć, że profesja akademicka nie daje równych szans wszystkim, ponieważ talenty naukowe w ramach wspólnoty akademickiej nie rozkładają się równo, ale z pewnością daje duże szanse najzdolniejszym; że w najlepszych ośrodkach naukowy wymiar kariery akademickiej, tak jak w świecie zachodnim, jest najważniejszy,

a wszystkie pozostałe są tylko jego tłem; że z czasem wzorce pracy akademickiej i wzorce akademickich zarobków – w wybranych miejscach i dla wybranych grup badaczy – będą przypominać wzorce znane z najlepszych systemów zachodnich; i wreszcie, że w tych wybranych miejscach (zwanych uniwersytetami badawczymi czy flagowymi) uprawianie nauki nie będzie jednostkowym, częściowo niezrozumiałym i częściowo jedynie tolerowanym, hobby.

Taka wizja jest w stanie powstrzymać ucieczkę najzdolniejszych umysłów albo od nauki w ogóle, albo od nauki akademickiej uprawianej w Polsce. Wierzymy, że jest ona możliwa, ponieważ od półtorej dekady szczegółowo śledzimy konstruowanie różnych jej elementów w różnych częściach Europy. Widzimy, jak sprawdza się w praktyce akademickiej, a interesuje nas przede wszystkim to, co się sprawdza.

Stopniowe zmiany zachowań akademickich muszą iść w parze ze stopniowymi zmianami w akademickich przekonaniach, a przekonania kształtują się długo i w związku z tym równie długo się zmieniają. Na ich zmianę wpływają zarówno transformacje zarządzania i organizacji uczelni, jak i transformacje ich finansowania. Polskie reformy ciągle jeszcze nieśmiało wprowadzają zmiany w obydwu obszarach, jednak stopniowe zwiększanie nakładów na badania naukowe i kierowanie ich na różne aspekty umiędzynarodowienia w badaniach może zatrzymać proces stopniowego oddalania się polskiej nauki od akademickich centrów (w stronę akademickich peryferii) w Europie. Zatrzymanie tego niebezpiecznego procesu wciąż jest jeszcze możliwe, ale perspektywa stopniowej konsolidacji krajowego i międzynarodowego finansowania nauki europejskiej (w mniej więcej 50 najlepszych ośrodkach akademickich) czyni go jeszcze trudniejszym niż w poprzednich latach. Rosnąca izolacja międzynarodowa polskiej wspólnoty akademickiej w globalnych i europejskich kanałach transmisji wiedzy (publikacje) oraz w europejskich kanałach transmisji zasobów finansowych (międzynarodowe granty badawcze, zwłaszcza z European Research Council), które są zarazem kanałami transmisji prestiżu w nauce, wymaga skoordynowanych działań na poziomie państwa. Najlepszą (i sprawdzoną w Europie) drogą do intensyfikacji obecności naukowej Polski w świecie jest większe umiędzynarodowienie polskich badań naukowych. Diagnoza prowadząca do powstania pakietu reform z lat 2009-2011 została postawiona słusznie, dobrze zostały również wskazane nowe mechanizmy instytucjonalne.

Jednym z zadań reform w Polsce jest stopniowa zmiana przekonań akademickich (np. w stronę koncentracji na współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych w najlepszych ośrodkach) i akademickich zachowań (np. w stronę szerszego publikowania w międzynarodowym obiegu naukowym), a jeszcze bardziej przekonań rodzących akademickie zachowania. Podtrzymywanie mitu o historycznej wyjątkowości najbardziej prestiżowych polskich uniwersytetów w kontekście aktualnych reform uniwersytetów w Europie oraz mitu o możliwości ich niskokosztowego, a zarazem produktywnego funkcjonowania badawczego jest

w dłuższej perspektywie dla tych instytucji zabójcze. Koncepcja oszczędnościowych uniwersytetów badawczych (*budget research universities*, analogicznie do *budget airlines*) niesie duże niebezpieczeństwa na przyszłość i nie została jak dotąd wprowadzona w życie w żadnym kraju zachodnim o dużym potencjale naukowym i wysokich naukowych aspiracjach. Choćby z tego powodu chcielibyśmy, aby nie rozprzestrzeniała się w Polsce.

Na razie w ramach ostatniej fali reform skupiamy się na sposobach dystrybucji środków przeznaczonych na badania naukowe – podział coraz silniej opiera się na quasi-rynkowej konkurencji, zgodnie z najnowszymi trendami europejskimi, wychodzącymi od konstatacji nadmiaru chętnych starających się o rosnące, ale niewystarczające środki na badania. Natomiast niemal niezmienny pozostaje drugi element architektury finansowania badań naukowych – poziom publicznych nakładów (pomijając unijne fundusze strukturalne). Skuteczne reformy nie mogą skupiać się na pierwszym elemencie, pomijając drugi – choć, rzecz jasna, pierwszy jest warunkiem drugiego. A wyjątkowo wrażliwym, bo kosztownym obszarem jest umiędzynarodowienie badań naukowych, które przy obecnym poziomie finansowania jest – w wyrażnie większej skali – niezwykle trudne. Dzisiejszy poziom finansowania nauki, również w ramach indywidualnych grantów badawczych, nie umożliwia prowadzenia współpracy międzynarodowej o dużej intensywności. Na dłuższą metę – a procesy relatywnej izolacji międzynarodowej trwają już ponad ćwierć wieku – niedofinansowanie badań naukowych oddziela polską naukę coraz grubszym murem od nauki europejskiej. Drobne wyłomy w tym murze, nieliczne wyjątki potwierdzające regułę, nie zmieniają całościowego obrazu, w którym ani młoda kadra, ani kadra starsza w najlepszych miejscach nie ma finansowych możliwości, aby stawać się coraz bardziej umiędzynarodowioną.

Uważamy, że nie pomogą drobne korekty – niezbędna jest zmiana nastawienia państwa, które od etapu wprowadzania konkurencyjności do systemu powinno przejść do etapu wyższych publicznych nakładów, zwłaszcza na badania podstawowe.

Groźne dla Polski może być dość powszechne przekonanie, że nauka może funkcjonować w ramach ostrego podziału akademickich ról i zadań – z jednej strony jest ogromna część kadry pozbawiona woli i/lub możliwości prowadzenia badań naukowych, a z drugiej – mniejszość dysponująca i wolą, i możliwościami. Taki podział powoduje bowiem rosnące przekonanie zachodniej wspólnoty badawczej, że polska nauka nie jest atrakcyjnym partnerem jako całość. Wydzielenie uczelni badawczych jest dobrym krokiem pokazującym wybrane miejsca, które mogą być atrakcyjne dla współpracy naukowej. Po upływie ćwierćwiecza od upadku komunizmu wszelkie argumenty historyczne przestają mieć znaczenie – liczy się dzisiaj miejsce Polski w europejskich i globalnych kanałach dystrybucji wiedzy, prestiżu i zasobów finansowych. Zaczynamy gonić systemy zachodnie, lecz odbywa się to bez niezbędnych nakładów finansowych (których brak osłabia z kolei istnienie

konkurencyjnych mechanizmów finansowych), a systemy te, jak się wydaje, uciekają nam coraz szybciej, czego nie chcemy dostrzegać i na co nie potrafimy reagować. Ta sytuacja musi jak najszybciej ulec zmianie.

Zachodzące od dekady procesy umiędzynarodowienia polskiej nauki nazywamy jej dehermetyzacją. Rodzi ona nieznanę przedtem napięcia, ponieważ szersze otwieranie się na świat stopniowo obala tradycyjne hierarchie akademickie. Pojawia się nieznaną dotąd, a przynajmniej szerzej niedocenianą, wymiar funkcjonowania naukowego – wymiar międzynarodowy, stanowiący istotę funkcjonowania naukowego w Europie (a mniej ważny w tak centralnym dla świata systemie jak system amerykański z racji jego wielkości i położenia w sercu globalnej produkcji wiedzy). Polskie autorytety coraz silniej w ujęciu młodej kadry muszą dysponować legitymizacją płynącą z międzynarodowych kanałów transmisji wiedzy, wpływów i prestiżu. W sytuacji, w której rozhermetyzowywana na Europę i świat nauka polska jest oceniana w kontekście osiągnięć światowych i europejskich, polska hierarchia naukowych autorytetów w sposób konieczny ewoluuje i będzie ewoluować. Uszeregowanie w prestiżu naszej nauki będzie więc musiało być silniej powiązane z uszeregowaniem w prestiżu nauki europejskiej czy światowej. Dopiero wtedy tak na co dzień szeregowana i finansowana nauka polska nabierze cech nauki „centrum”, a nie „peryferii” (Antonowicz 2015).

Świat nauki jest pod względem hierarchizacji niezwykle okrutny, a zarazem niezwykle merytokratyczny i otwarty. Hierarchia autorytetów „centrum” opiera się na miejscu zajmowanym w nauce światowej – albo takie miejsce się zajmuje, albo nie. Nawet słabe miejsce w międzynarodowym obiegu naukowym jest lepsze (dla kadry, a także dla krajowej nauki i krajowych instytucji) niż żadne. Widać to najlepiej po strukturze wskaźników w międzynarodowych rankingach uczelni, w których liczą się przede wszystkim bardzo dobre publikacje (w globalnie definiowanych bardzo dobrych miejscach) oraz ich liczba przypadająca na zatrudnionego naukowca. Młode pokolenie już o tym doskonale wie, starsze pokolenie – w dużej mierze nie przyjmuje do siebie konsekwencji tych prostych (i uniwersalnych) reguł. Sama świadomość możliwości funkcjonowania w międzynarodowym obiegu naukowym oraz coraz większa konieczność spełniania nowych wymogów awansowych stopniowo zmieniają reguły gry naukowej w Polsce – przede wszystkim przez silne bodźce finansowe i konkurencyjność dostępu do niewielkich środków na badania naukowe. Podobnie jak w nauce europejskiej, zaczyna liczyć się nie publikacja, ale miejsce jej wydania; a następnie już nie samo wydanie, ale międzynarodowy oddźwięk na jej obecność w nauce, czyli kumulujący się przez lata poziom cytowalności.

Prestiż w nauce pochodzi przecież wyłącznie z osiągnięć naukowych (a nie dydaktycznych czy administracyjnych). Można się spodziewać, że w Europie zachodzi będzie dalsze różnicowanie profesji akademickiej, której mniejsza niż w poprzednich dekadach część będzie angażować się w badania naukowe, zazwyczaj

prowadzone w sektorze publicznym szkolnictwa wyższego i finansowane przez państwo. Pośród przystosowań do zmieniających się warunków zewnętrznych – w celu rozwijania się – uniwersytety muszą nieustannie próbować sprostać potrzebom naukowców, szczególnie odkład różnica w dochodach między specjalistami zatrudnionymi w sektorze prywatnym a naukowcami zatrudnionymi na uniwersytetach jest coraz większa. Najlepiej radzące sobie segmenty klasy średniej (klasa kreatywna Richarda Floridy czy analitycy symboliczni Richarda B. Reicha) mają coraz mniej wspólnego z uniwersyteckimi profesorami, co dziś w wielu obszarach nauki rodzi ogromny problem zastępowalności akademickich pokoleń o podobnych aspiracjach, ambicjach i kompetencjach. Najlepsze umysły nie muszą już tak często wybierać pracy akademickiej jak jeszcze dwie czy trzy dekady temu. Inne są punkty odniesienia dla kreatywnej klasy średniej i inne są jej oczekiwania. Praca akademicka staje się coraz bardziej podobna do pracy korporacyjnej, a zarazem różni się od niej poziomem wynagrodzeń. Kiedy rosną wymagania, rośnie presja na wyniki, spadają gwarancje stałego zatrudnienia i wieloletniej kariery zawodowej, a zarazem relatywnie maleją wynagrodzenia i obszar indywidualnej wolności – atrakcyjność akademickiego miejsca pracy siłą rzeczy musi spadać. To nie tylko problem Polski, ale całego świata zachodniego.

Wydarzenia związane ze spodziewanym większym różnicowaniem kadry akademickiej (a zarazem jej podziałem na malejący segment posiadaczy i rosnący segment wykluczonych, czyli *academic haves* i *academic have-nots*, w różnym stopniu w różnych krajach) mogą istotnie zmienić charakter profesji akademickiej jako takiej, jeszcze bardziej zwiększać jej heterogeniczność i wywierać silny wpływ na tradycyjne relacje między kształceniem i badaniami na uniwersytetach europejskich. Analogiczne procesy po drugiej stronie Atlantyku, w modelu anglosaskim w wersji amerykańskiej, są już mocno zaawansowane i dokładnie przeanalizowane zarówno w literaturze badawczej, jak i w literaturze z obszaru polityki publicznej. Rosnąca konkurencyjność akademickiego miejsca pracy w powiązaniu z jego rosnącą, coraz bardziej systemową niestabilnością oraz malejącą atrakcyjnością finansową, jakiej tradycyjnie oczekiwała klasa średnia, powoduje spadek atrakcyjności całej profesji.

Tradycyjny kontrakt społeczny państwa z akademią oznaczał bowiem spory zakres wolności akademickiej, stosunkowo dużą wolność dysponowania własnym czasem, dużą stabilność zawodową i – z coraz większym trudem, ale jednak możliwy do utrzymania – materialny status klasy średniej. Nowy kontrakt oznacza zaś stopniowe wycofywanie się państwa ze wszystkich gwarantowanych dotąd, głównie w niepisany sposób (choćby profesurze) wymiarów pracy akademickiej: mniejszą wolność akademicką (tj. rosnący nacisk na stosowalny, a nie podstawowy charakter badań, a więc na naturę relacji: przedmiot badań – jego publiczne finansowanie), mniejszą stabilność zawodową, mniejszą możliwość dysponowania własnym czasem i niższy status materialny. Tradycyjne motywy prowadzenia

badan – triada: *curiosity*, *ribbon* i *gold*, czyli naukowa ciekawość, akademickie zaszczyty i sfera materialna – odgrywają taką samą rolę jak w poprzednich dekadach, ale wszystkie, a zwłaszcza pierwszy i trzeci, podlegają zarazem systematycznym ograniczeniom.

Kadra akademicka w czasie kolejnej fali reform musi być świadoma procesów zewnętrznych względem szkolnictwa wyższego, a jednak ściśle związanych z jego przyszłością. Należą do nich m.in. zmieniające się w czasie uzasadnienia publicznego finansowania badań naukowych oraz ich priorytetowych obszarów (np. bio-info-techno vs. wszystkie pozostałe) i priorytetowych typów (np. stosowane vs. podstawowe); rosnąca konkurencja międzysektorowa o publiczne finansowanie, zwłaszcza w coraz bardziej starzejących się społeczeństwach; rewizja umowy społecznej między uniwersytetami a rządami, powiązanej z powojenną ekspansją nauki w Europie, w tym reformy państwa dobrobytu i wszystkich usług sektora publicznego; zmieniające się priorytety polityki naukowej (nauka korporacyjna vs. nauka akademicka); zmieniająca się społeczna percepcja użyteczności badań naukowych w gospodarce opartej na wiedzy; globalizacja i internacjonalizacja sektora badań akademickich oraz idei leżących u podstaw ich reformowania; zróżnicowana premia płacowa za wyższe wykształcenie (według obszarów studiów) we współczesnym świecie. Wszystkie te czynniki wywierają ogromny wpływ na obecny, a szczególnie przyszły rynek pracy akademickiej, w tym na jego ekspansję w niektórych obszarach i kurczenie się w innych. Bardziej gwałtowne i bardziej nieprzewidywalne zmiany w naturalnym otoczeniu europejskich uczelni, czyli w gospodarce, oznaczają z pewnością jeszcze mniej stabilny i jeszcze bardziej konkurencyjny rynek akademicki.

Sytuacja kadry akademickiej i jej perspektywy na przyszłość zmieniają się radykalnie w Europie, ale mamy nadzieję, że coraz większa będzie również powszechna świadomość, że za sukcesami systemów nauki i poszczególnych instytucji stoją konkretni ludzie, że naukowcy są w samym centrum przedsięwzięcia akademickiego i są w tym miejscu niezastępowalni. Kształcenie naukowca do etapu samodzielności jest ogromną społeczną inwestycją, którą jednak mogą łatwo zmarnować niesprzyjające warunki pracy czy przekonanie o niskiej atrakcyjności przyszłej kariery zawodowej. Kształcenie naukowca do poziomu doskonałości w skali europejskiej kosztuje najczęściej wiele milionów euro (wystarczy pod kątem sumy wcześniejszych grantów krajowych przejrzeć życiorysy naukowe europejskich laureatów konkursów grantowych dla zaawansowanych naukowców z ERC).

Pozytywne (lub nie) nastawienie kadry akademickiej na przyszłość, jej optymizm lub pesymizm, odnalezienie się (lub zagubienie) w wyłaniającym się, nowym systemie reguł gry akademickiej i wreszcie jej ocena możliwości, jakie otwiera (lub zamyka) profesja akademicka dzisiaj – są kluczem do powodzenia instytucji uniwersytetu w przyszłości, zarówno w Europie, jak i w Polsce.

Nauka w każdym średniej wielkości kraju europejskim wymaga dziesiątków tysięcy naukowców mocno zaangażowanych w badania naukowe, z których 1/3 (czy 1/4) korzysta w najlepszych miejscach z dużych grantów krajowych; na podstawie grantów krajowych powiększa się krajowa elita badawcza, z której część funkcjonuje w ramach europejskich i globalnych elit naukowych, często ze wsparciem międzynarodowych środków na badania. Nauka ma strukturę merytokratycznej piramidy – każdy jej kolejny poziom pracuje na sukces wyższych poziomów, a wsparcie przez państwo niższych jej poziomów skutkuje krystalizowaniem się jej poziomów wyższych. Nie zgadzamy się tym samym z silnym w Polsce przekonaniem, że wystarczy jedynie „wspierać najlepszych” naukowców i finansować wybrane ogniska naukowej doskonałości, bowiem na sukces nauki w poszczególnych państwach europejskich pracują dziesiątki tysięcy naukowców, z czego szczyty krajowe osiąga tylko część z nich, a szczyty europejskie – już tylko tysiące. Dlatego niezbędne jest silne zróżnicowanie instytucji szkolnictwa wyższego – na badawcze, badawczo-kształcące i kształcące, co byłoby bolesnym, ale niezbędnym w systemie masowym zerwaniem z dziedzictwem uniwersytetu humboldtowskiego. Dziedzictwem, które w Polsce i tak od ponad dwóch dekad jest już tylko z trudem podtrzymywaną fikcją.

W kontekście polskich reform podkreślających rosnącą rolę publikacji międzynarodowych warto przypomnieć, że zwiększenie poziomu i intensywności współpracy międzynarodowej w badaniach naukowych jest najlepszą drogą prowadzącą do stopniowego zwiększania międzynarodowej widzialności krajowych wyników badawczych. Tylko intensywna, długoterminowa, konsekwentnie wspierana finansowo przez państwo (na poziomie instytucjonalnym i indywidualnym: dotacje statutowe i granty) współpraca naukowa może stopniowo zamieniać mechanizmy mertonowskiej „kumulacji strat” w mechanizmy „kumulacji przewag” w polskiej nauce. Krótko mówiąc: pierwsza liga europejska gra między sobą (co widać najlepiej po wynikach konkursów dla zaawansowanych naukowców w European Research Council z ostatnich 8 lat) – nie da się do niej wejść bez dużych, przemyślanych i strategicznie rozdysponowanych nakładów państwa (wzorem w naszym regionie mogą być Węgry). W najbardziej konkurencyjnym europejskim konkursie na badania, w którym wydano 10 mld euro (i planuje się wydać kolejnych 13 mld), Polska zdobyła ok. 30 mln – 21 grantów na 5200 przyznanych. To systemowa porażka polskiej nauki i pocieszeniem nie może być tu jej aktualne 19. miejsce zajmowane w globalnej cyrkulacji produkcji wiedzy (według bazy Scopus).

Najpoważniejszym problemem związanym z umiędzynarodowieniem nauki w Polsce jest dziś wyraźnie niższa produktywność badawcza naukowców niezaangażowanych we współpracę międzynarodową (czyli prawie połowy kadry akademickiej) oraz szokująco wysoki odsetek naukowców w ogóle niepublikujących. Ostatnie reformy wyraźnie odwołują się do nowych mechanizmów umiędzynarodowienia (np. w ramach parametryzacji jednostek naukowych), ściśle wiążąc je

z nowym, instytucjonalnym strumieniem finansowania, korygując i wprowadzając coraz bardziej restrykcyjne warunki dostępu do indywidualnego i coraz bardziej konkurencyjnego finansowania badawczego w ramach Narodowego Centrum Nauki, jak również zmieniając – na razie w teorii – warunki awansów naukowych i instytucjonalnych. We wszystkich trzech obszarach (parametryzacja, granty badawcze, ścieżka kariery akademickiej) umiędzynarodowienie badań jest ważne jak nigdy dotąd w historii polskiej nauki.

Polska nauka wymaga więc także przeglądu kadrowego, ponieważ ciężar kadry nieproduktywnej naukowo staje się nie do udźwignięcia przez system, co z jednej strony podtrzymuje jego nieefektywność, a z drugiej – uniemożliwia poważną dyskusję na temat wzrostu nakładów na badania.

Akademickie miejsca pracy na najlepszych polskich uczelniach (w przyszłości – zwłaszcza badawczych) to nie tradycyjne „miejsca pracy”, które należy – jak dzisiaj – „chronić”. Raczej nikomu w opartych na prestiżu naukowym systemach zachodnich nie przychodzi do głowy, aby chronić za wszelką cenę nieproduktywnych kolegów, nienadających się do nauki ani nauką specjalnie się niezajmujących, niezależnie od ich wieku i zajmowanego stanowiska. Nauka wymaga wciąż nowych ludzi, z których część się nie sprawdza, ale którym miejsca muszą ustępować ci, którzy znaleźli się w niej z przypadku. Polskie przypadki trwają często całe dekady, co musi rodzić frustrację tych, którzy tylko z tego powodu nie mają szans na wejście do systemu. „Chronione uczelniane miejsca pracy” to pojęcie, które całkowicie blokuje regularną wymianę naukowców w najlepszych segmentach systemu.

Kolejność zdarzeń powinna więc być następująca: pierwszy duży ruch w postaci reform wykonało państwo (w latach 2009-2011), wprowadzając nowe mechanizmy funkcjonowania nauki; kolejny ruch powinna wykonać wspólnota akademicka, dostosowując strukturę kadry do struktury znanej z najlepszych systemów zachodnioeuropejskich; a wtedy, miejmy nadzieję, kolejny ruch, wprowadzający wzrost nakładów na badania i szkolnictwo wyższe, znowu wykona państwo. Tylko taki cykl wzajemnych dostosowań sponsorowanych (nauka akademicka) i sponsorujących (państwo reprezentujące interesy społeczeństwa) może prowadzić do powstania nowego kontraktu społecznego wokół szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jego prestiżowych segmentów.

Młode pokolenie kadry akademickiej zaczyna rozumieć – a pomagają mu w tym bodźce grantowe i awansowe – że polski obieg naukowy musi być częścią obiegu światowego i że obecność w pierwszym nie prowadzi bezpośrednio do obecności w drugim. Obok niemal darwinistycznego okrucieństwa najbardziej prestiżowego globalnego obiegu publikacyjnego w nauce – z setek nadesłanych prac ukaże się tylko kilkanaście czy kilkadziesiąt – objawia on swoją otwartość: upraszczając i pomijając kwestie językowe (bo nie ma sensu dyskusja z oczywistą tezą, że światowa nauka to nauka prezentowana po angielsku), każdy naukowiec ma podobne szanse na publikację swoich prac w najlepszym obiegu. System podwójnych, śle-

pych recenzji otwiera wszystkim możliwości, choć nie daje gwarancji publikacji. Nie miejsce tu na analizę całości globalnego systemu dystrybucji wyników badań naukowych, analizę miejsca czasopism amerykańskich w tym systemie, koncentracji własności czasopism czy postulatów otwartej nauki (Szadkowski 2015) – w praktyce młoda kadra coraz lepiej wie, gdzie publikują najlepsi w jej dziedzinie i gdzie ona sama z czasem powinna przynajmniej próbować publikować, o ile chce pracować w prestiżowych miejscach. Polska kadra akademicka również w tym sensie się rozwarstwia, że stwierdzenia dotyczące globalnego charakteru nauki, coraz bardziej oczywiste dla młodych, dla starszych nadal są niezrozumiałe, a nawet wrogie, ponieważ dehermetyzacja polskiej nauki równie systematycznie burzy stabilność dotychczasowych, najczęściej lokalnych hierarchii akademickich. Fundamenty tego nowego rozwarstwienia w nauce są czymś nowym dla polskiej wspólnoty akademickiej – nie można go przypisywać lokalnym upodobaniom czy krajowym rozgrywkom w sferze władzy akademickiej. Jest ono silnie powiązane z postępującą globalizacją nauki, z jej jawnie i tradycyjnie międzynarodowym charakterem, z naturą prestiżu w obiegu nauki i związanymi z nim systemami naukowego uznania. Powracając na koniec do nadchodzącej fali reform – będziemy je pilnie śledzić, być może także wspierać i współkształtować, ponieważ będą one decydować o naszej akademickiej przyszłości.

prof. dr hab. Marek Kwiek

Podziękowania

Wydanie tego numeru nie udało się bez wsparcia udzielonego przez Narodowe Centrum Nauki (NCN) w ramach projektu MAESTRO (Program Międzynarodowych Badań Porównawczych Szkolnictwa Wyższego DEC-2011/02/A/HS6/00183, 2012-2017) oraz przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej (FNP) w ramach projektu MISTRZ (subsydium profesorskie – umowa 5/2015, 2016-2018). Wyrażam niniejszym swoją głęboką wdzięczność obydwu instytucjom.

Literatura

- Antonowicz, D. (2015). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Kwiek, M. (2015a). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2015b). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88.
- Kwiek, M. (2015c). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-308.

- Kwiek, M. (2015d). Umiędzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 39-74.
- Kwiek, M. (2015e). Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej. *Człowiek i Społeczeństwo*. 39: 165-196.
- Kwiek, M. (2015f). Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 41-74.
- Kwiek, M. (2015g). Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna: szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 183-213.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2015). Słowo wstępne: W obliczu nadchodzącej fali reform szkolnictwa wyższego w Polsce. Argumentacja i wizja wspierająca najważniejsze kierunki zmian. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 7-16. DOI:10.14746/nsw.2015.2.0.

Janja Komljenovič, Susan L. Robertson

Dynamika „tworzenia rynków” w szkolnictwie wyższym

STRESZCZENIE. W niniejszym artykule przedstawiamy wyniki badania procesów i rezultatów „urynkowania” sektora szkolnictwa wyższego. Omawiamy tę kwestię na podstawie studium przypadku Newton University, w kontekście którego ukazujemy gwałtowne rozpowszechnienie się wymiany rynkowej między administracyjnymi działami uniwersytetu a jego szerszym otoczeniem. Nasze podejście do procesu „tworzenia rynku” zostało rozwinięte w dwóch (dialektycznie powiązanych) krokach. Po pierwsze, rozpoznajemy zakres wymian rynkowych w kontekście szerszych ideologicznych i politycznych przemian ładu instytucjonalnego szkolnictwa wyższego, których celem było uczynienie go bardziej konkurencyjnym wytwórcą wiedzy w skali globalnej, jak również sektorem usługowym. Po drugie, badamy sposoby „tworzenia rynków” wymagające dużego nakładu mikropracy, takiej choćby jak zastosowanie szerokiego zakresu określonych ram czy narzędzi socjotechnicznych. Te procesy „tworzenia rynku” wpływają na przekształcenia struktury, stosunków społecznych i podmiotowości w obrębie uniwersytetu i poza nim, konstytuując uniwersytet i sektor szkolnictwa wyższego w nowej formie.

SŁOWA KLUCZOWE: rynki, tworzenie rynków, szkolnictwo wyższe, uniwersytet

Jedną z rzeczy, których jeszcze dostatecznie nie zrozumieliśmy, jest to, że rzeczywistość konkurencja przestała dotyczyć wyłącznie Wielkiej Brytanii, jest dziś globalna, jak również tego, w jaki sposób w związku z tym powinniśmy się sytuować, by przyciągać talenty z zagranicy. Ponieważ nie ma sensu, by w ramach brytyjskiej gospodarki podbierać sobie kadrę [...], nie rozszerzysz przecież krajowej puli talentów; to, co możesz zrobić, to zaledwie podbijać koszty na brytyjskim rynku pracy. W związku z tym musimy rozglądać się za granicą. Część mojej pracy polega właśnie na rozpoznawaniu talentów na całym świecie. Wywiad I1_13 (Kierownictwo wyższego szczebla, 22 maja 2015).

[...] *wszystko się nieustannie zmienia, rzeczy nie stoją w miejscu. Jest tak, ponieważ musimy nadążać, nie możemy brać już za pewnik tego, że jesteśmy* [Newton University]. *Dziś jest tyle rzeczy dookoła, na których musimy polegać, jest choćby National Student Survey, kluczowy dla* [Newton University] *oraz Research Assessment Exercise i wszystkie te mechanizmy finansowania i rekrutowania studentów. Mam wrażenie, że wszystko to sprawia, że jesteśmy bardziej rozliczalni. W związku z tym trzeba nadążać.* Wywiad I1_11 (Biuro współpracy międzynarodowej, 15 kwietnia 2014).

Dawno temu zwykło się to nazywać „współpracą ze szkołami”, później zmieniono nazwę na „rekrutacja”, dziś przekształcono to w „marketing dotyczący studentów”. Możesz zatem prześledzić całą naszą drogę poprzez to, jak zmieniają się nazwy. Kiedy [dziesięć lat temu] dołączyłem do instytucji, słowo „marketing” nie pojawiała się niemal nigdzie. Nie wprowadzaliśmy na rynek, ponieważ jesteśmy [Newton University]! *Dziś jednak zorientowaliśmy się, że istnieje rynek; oto „wybór”. To właśnie się zmieniło. To wielkie przesunięcie w ramach naszej kultury.* Wywiad I1_7 (Dział Marketingu Studenckiego, 4 kwietnia 2015).

Wprowadzenie

Każda z osób, z którą przeprowadzaliśmy wywiady, stanowiące źródło powyższych cytatów, pochodzi z kadry administracyjnej uniwersytetu, będącego głównym przedmiotem prezentowanego badania. Jest to Newton University – ukierunkowany badawczo brytyjski uniwersytet. Jednak powyższe refleksje respondentów pokazują, że zostali oni wplątani w to, co zdecydowaliśmy się nazywać „urynkowieniem” uniwersytetu, lub sami aktywnie krzewią tę ideę. Bez względu na to, czy martwią się globalną konkurencją, czy też rekrutowaniem utalentowanej kadry badawczej, satysfakcją studentów, czy prowadzonym pośród tychże studentów marketingiem – każdy z nich mówi o konsekwencjach różnych aspektów urynkowania w ich instytucji. Co jednak możemy w tej kwestii powiedzieć nowego? Dlaczego właściwie krążymy wokół tego problemu w poszukiwaniu odpowiedzi?

Na jednym poziomie szeroko ujęty temat naszego badania, a mianowicie rynki, nie jest przecież niczym nowym. Wielu czytelników szybko zauważy, że dostępnych jest wiele prac badających logikę rynku w szkolnictwie wyższym, w tym jego ideologicznych źródeł (np. lokowanych w neoliberalizmie, Nowym Zarządzaniu Publicznym), jego symptomów (np. konkurencji, prywatyzacji, utowarowienia), oraz jego przejawów w postaci zmian w strukturach, strategiach, stosunkach społecznych w obrębie i poza uniwersytetem. Podobnie jak zauważają osoby, które udzieliły nam wywiadów, tego rodzaju literatura porządkuje konsekwencje, jakie dotyczą uniwersytety poddane projektom urynkowania: studentów traktuje się jako klientów; odbywanie studiów wyższych uznaje się za inwestycję w kapitał ludzki; praca akademicka w coraz większym stopniu podlega imperatywom gospodarczym; wice-

kanclerze działają jak dyrektorzy generalni; w skład administracji uniwersyteckiej wchodzi wydziały zajmujące się przedsiębiorczością i innymi formami aktywności komercyjnej itd. Oczywiście to wszystko prawda.

Jednak na kolejnym z poziomów doświadczamy pewnego rozczarowania tego rodzaju literaturą – nie dlatego, że autorzy piszący o rynkach w szkolnictwie wyższym się mylą, ale ze względu na niepełność literatury z zakresu badań nad szkolnictwem wyższym, ujawniającą się wobec prób teoretycznego ujęcia praktyk rynkowych, które dostrzegłyśmy w naszym studium przypadku. Bardzo często rynki postrzegane są jako proste, statyczne, niepożądane praktyki. Jednakże według naszego doświadczenia oraz doświadczenia osób, z którymi przeprowadziłyśmy wywiady, „tworzenie rynku” w szkolnictwie wyższym jest o wiele bardziej dynamiczne, zróżnicowane i trudne. W niniejszym artykule będziemy dowodzić, że wciąż pozostaje do wykonania praca pojęciowa w zakresie zbadania i wyjaśnienia sposobów, w jakie rynki są „tworzone” w szkolnictwie wyższym, dla szkolnictwa wyższego i poprzez nie. By wydobyć na światło dzienne i rozjaśnić te procesy, stosunki i ich rezultaty, prezentujemy studium przypadku jednego z uniwersytetów funkcjonujących w brytyjskim sektorze szkolnictwa wyższego – Newton University.

Nasze ujęcie procesu „tworzenia rynku” rozwinięte zostało w dwóch (dialektycznie powiązanych) krokach. Po pierwsze, rozpoznajemy i porządkujemy zakres wymian rynkowych w kontekście szerszych ideologicznych i politycznych przemian ładu instytucjonalnego szkolnictwa wyższego, mających na celu uczynienie go bardziej konkurencyjnym wytwórcą wiedzy w skali globalnej, jak również sektorem usługowym. W ramach tego skupiamy się na dynamice przestrzennej i czasowej, która przesuwa granice uniwersytetu, czyniąc je przy tym bardziej porowatymi. Tego rodzaju dynamika prowadzi również do upowszechnienia wymian rynkowych, podczas gdy równolegle zaczynają pojawiać się specjalistyczne firmy oferujące uniwersytetom (i całemu sektorowi) cały asortyment produktów na sprzedaż. Po drugie, badamy sposoby, w jakie „tworzenie rynków” zakłada istotny nakład makro-, mezo- i mikropracy, takiej jak choćby zastosowanie szerokiego zakresu określonych ram czy narzędzi socjotechnicznych (Çalıřkan i Callon 2009; 2010; Berndt i Boeckler 2012). Jednak w przypadku Newton University nie jest to prosty proces. Pokazujemy, że tworzenie rynku jest pełne tarć, nieporozumień, ale i pomysłów usprawnienia relacji poprzez budowanie zaufania, podkreślenie wartości symbolicznej powiązanej z marką lub brandami czy strategiczne wykorzystanie danych „konsumenckich”, które wprowadzają do systemu informację zwrotną. Te procesy „tworzenia rynku” wpływają na przekształcenia struktury, stosunków społecznych i podmiotowości w obrębie uniwersytetu i poza nim, konstytuując uniwersytet i sektor szkolnictwa wyższego w nowej formie.

1. Badanie rynków w szkolnictwie wyższym – związły przegląd literatury

Analizując rozległą literaturę dotyczącą reform szkolnictwa wyższego i rynków, znajdziemy różne sposoby badania rynków edukacyjnych. Powszechne jest ukazywanie, w jaki sposób prowadzona jest narracja odnosząca się do rynków w dyskursach politycznych ukierunkowanych na przekształcenie bądź zreformowanie szkolnictwa wyższego (Brown 2011a; Jessop, Fairclough i Wodak 2008; Marginson i Considine 2000; Newson i Buchbinder 1988; Shattock 2008; Williams 2004). Jednak w tego rodzaju literaturze niewiele mówi się o tym, w jaki sposób następuje wyobrażanie sobie rynków, tworzenie dla nich pojęciowej ramy, wytwarzanie ich w praktykach czy odtwarzanie ich i przekształcanie z biegiem czasu.

Nieco inne podejście znajdziemy w pracach, które sprawdzają, do jakiego stopnia polityki szkolnictwa wyższego idealnie odzwierciedlają wolny rynek (Brown 2011b; Jongbloed i de Boer 2012; Jongbloed 2003; Marginson 2014; 2015). Problem z tego rodzaju podejściami sprowadza się oczywiście do tego, że zakładają istnienie czegoś takiego, jak „wolny rynek” – założenie, które m.in. Karl Polanyi (2010) skrytykował jako błędne, ponieważ rynki nie mogą istnieć i nie istnieją poza jakimkolwiek społeczeństwem.

Kolejne podejście do badania rynków w szkolnictwie wyższym prezentują prace analizujące sektor, tak jakby istniał tylko jeden rynek. Chociaż, jak wskazują David Dill (1997), William Massy (2004) czy Pedro Teixeira (2011), istnieje szeroki zakres rynków, w ramach których uniwersytety ze sobą konkurują (o studentów, fundusze, kadre akademicką czy w wielu innych obszarach) i poprzez to tworzą złożone wyzwania dla ładu instytucjonalnego (Jongbloed i de Boer 2012; Middlehurst i Teixeira 2012). Jedynie kilku autorów zauważa (Levy 2006; Litwin 2009; Slaughter i Leslie 2001) istnienie rynków wtórnych – takich jak przemysł publikacyjny, doradztwo, przemysł badań klinicznych, sponsoring korporacyjny – umożliwiających dywersyfikację uniwersyteckich strumieni finansowania. Co więcej, rynki wtórne mogą również obejmować rynki nieruchomości czy rynki finansowe, prywatyzowanie usług wspierających, tworzenie wewnętrznych rynków w obrębie uniwersytetu, rozwijanie równoległej gospodarki obejmującej prywatne korepetycje czy przygotowanie do testów (Lynch 2006; Lynch i Moran 2006).

Stephen Ball (2007; 2012) uchwycił tego rodzaju złożony krajobraz za pomocą obrazowego przedstawienia sieci rynkowych. Takie przedstawienie ukazuje konsekwencje prowadzonych polityk neoliberalnych dla sektora edukacyjnego, gdzie rząd, jako główny dostawca kształcenia, zastępowany jest przez rządowe i pozarządowe organizacje, w tym nastawione na zysk, mające za zadanie dostarczanie usług w obszarze sektora edukacyjnego. Przedstawienia opracowane przez Balla są pomocne. Jednak ze względu na założone przez nas cele interesuje nas to, jak

działania w obszarze szkolnictwa wyższego podlegają grodzeniu i przekształceniu w działania podlegające wymianie rynkowej, a tym samym stosunki towarowe.

2. Badanie „tworzenia rynków” w perspektywie makro, mezo i mikro

Badacze poruszający się w obszarze stworzonym przez Karla Polanyi’ego (2010) od dłuższego czasu twierdzą, że rynki muszą być wytwarzane za pośrednictwem instytucji społecznych oraz prawnych i politycznych strategii i procesów. Według nich „Polanyi odrzuca klasyczne liberalne założenie, że społeczeństwo rynkowe powstaje organicznie ze względu na jakąś ludzką preferencję dla wymiany rynkowej i praw własności prywatnej” (Robertson 2013: 162). Chociaż wywody odnoszące się do teorii Polanyi’ego to najczęściej istotne interwencje teoretyczne i polityczne, mają jednak tendencję do skupiania się na ogólnym badaniu makrowarunków produkcji i reprodukcji życia społecznego w społeczeństwach opartych na zasadach wymiany rynkowej bardziej niż na poziomie mezo- i mikropraktyk włączonych w procesy konstituowania tych społeczeństw (Fligstein i Dauter 2007).

Socjologowie ekonomii, w rodzaju Marka Granovettera (1985) i jego współpracowników (Smelser i Swedberg 1994), zauważyli tę społeczną naturę rynków oraz rozwinęli niektóre aspekty prac Karla Polanyi’ego, jak choćby ideę zakorzenienia rynków w stosunkach społecznych, by pomóc w zrozumieniu specyficznych procesów umożliwiających rynkom działanie. W podobny sposób m.in. Colin Leys (2003), Don Slater i Fran Tonkiss (2001) oraz Jamie Peck (2010) rozwinęli analizy z poziomu mezo, skupiając uwagę na sposobach, w jakie aktorzy/instytucje strategicznie rozwijają i doprowadzają do zakorzenienia szerszych projektów politycznych, w rodzaju neoliberalizmu, w ramach tworzenia społeczeństw rynkowych.

Jednak co z mikroprocesami zaangażowanymi w tworzenie rynków czy – jak wyraził to Jens Beckert (2014) – mikropodstawami rynków? W jaki sposób większe projekty polityczne czy strategie przekształcają odtowarowione stosunki społeczne czy wartości użytkowe w towary i wartości wymienne? Jakiego rodzaju praca musi zostać wykonana, by zaszła tego rodzaju transformacja? Jak przekonujemy w tym tekście, praca z tym związana jest ogromna. W związku z prowadzonymi przez nas badaniami zauważyliśmy, że prace Christiana Berndta i Marca Boecklera (2009; 2012) w połączeniu z pracami Michela Callona i Koraya Çalıřkana (2009; 2010) stanowią dobry punkt wyjścia do zbudowania pojęciowej gramatyki, która pozwala skupić uwagę na makro-, mezo- i mikroprocesach „tworzenia rynków”. Jak zauważają Berndt i Boeckler (2012: 205), „tworzenie rynku” wymaga „inwestycji”, to znaczy ciągłego wysiłku wkładanego w „nadawanie kształtu rynkom” poprzez rozwój i zastosowanie polityk, technologii, narzędzi czy innych „urządzeń formatujących”. W kolejnych częściach artykułu spróbujemy wprowadzić te intuicje w dyskusję nad

studium Newton University, przede wszystkim po to, by unaocznic pracę związaną z „tworzeniem rynku” na uniwersytecie i pokazać, w jaki sposób możemy w tym kontekście rozwinąć prace Berndta i Boecklera (2009; 2012) oraz Çalışkana i Callona (2009; 2010).

3. Newton University – uwagi metodologiczne

Do naszego studium wybrałyśmy Newton University, gdyż stanowi on wszechstronny uniwersytet (*comprehensive university*) (obejmujący pięć wydziałów: nauki ścisłe, inżynierię, prawo i nauki społeczne, humanistykę i sztuki oraz medycynę) i w dużej mierze przykład reprezentatywnego brytyjskiego uniwersytetu intensywnie skupionego na badaniach (szerzej znanego jako uniwersytet z Russell Group). Tego rodzaju instytucja pozwoliła nam na zaobserwowanie działań ukierunkowanych na „tworzenie rynku”, które powiązane są z kształceniem i badaniem. Ponadto zdecydowałyśmy się skupić uwagę na administracji uniwersyteckiej, aby dostrzec szeroki zakres wymian rynkowych zachodzących ze światem zewnętrznym zarówno w odniesieniu do codziennych działań, jak i strategicznego zarządzania uniwersytetem.

Obecnie Newton kształci około 24 tys. studentów i zatrudnia około 5 tys. osób (z których około 50% stanowi administracja). Jest to atrakcyjne miejsce dla studentów, przy czym wielu z nich rekrutuje się z elitarnych i prywatnych szkół; uniwersytet pobiera najwyższe możliwe czesne za studia od studentów brytyjskich i tych z Unii Europejskiej, tj. 9 tys. funtów, oraz wysokie czesne od studentów spoza UE i doktorantów; odsetek w pełni opłacających czesne międzynarodowych studentów studiów magisterskich w 2013 r. wyniósł ponad 30%, a 10% w przypadku studiów pierwszego stopnia.

Prezentowane studium przypadku¹ zostało opracowane na podstawie wielu źródeł danych, takich jak: dokumenty dostarczone przez uniwersytet, częściowo ustrukturyzowane wywiady z administracją uniwersytecką oraz dane dotyczące angielskiego sektora szkolnictwa wyższego. Wszystkie dokumenty zostały zebrane za pośrednictwem strony internetowej uniwersytetu, a zatem są publicznie dostępne. Były to: coroczne sprawozdania oraz sprawozdania finansowe za lata 2002-2013;

¹ Badanie zostało przeprowadzone zgodnie z etycznymi wymogami BERA (Ethical Guidelines for Educational Research 2011), a wszystkie materiały, które przetwarzałyśmy, spełniały zasady zawarte w umowie o poufności. Główne momenty etyczne, które napotkaliśmy, były następujące: zgoda po uprzednim poinformowaniu o celach i kształcie prowadzonego badania, unikanie wyrządzenia krzywdy przy zbieraniu danych, zgodne z intencjami uczestników analizowanie danych, poufność na wszystkich etapach badania, w tym przy opisywaniu wyników badań. Musiałyśmy podjąć specjalne kroki w celu ochrony tożsamości osób z Newton University z powodu zmieniającego się charakteru sektora, jak również tego, że znaczna części informacji traktowana jest obecnie jako wrażliwa komercyjnie.

cztery dokumenty strategiczne Newton University (z obszarów: umiędzynarodowienia, kształcenia, badań i społecznej odpowiedzialności); schematy struktury organizacyjnej; programy studiów, wskazówki dotyczące identyfikacji wizualnej oraz strony internetowe. Zebrałyśmy również dane statystyczne udostępniane publicznie przez Agencję Statystyczną Szkolnictwa Wyższego (HESA – Higher Education Statistics Agency) oraz Brytyjski Krajowy Urząd Statystyczny (BONS – The British Office for National Statistics), by na ich podstawie ukazać zmiany w obrębie sektora, jak również w samym Newton University. Otrzymałyśmy również dokumenty, które dostępne są wyłącznie kadrze zatrudnionej na uniwersytecie; przykłady wiadomości elektronicznych wysyłanych co miesiąc przez kierownictwo uniwersytetu do wszystkich pracowników oraz przykłady strategicznych informacji uniwersyteckich dotyczących innych krajów oraz procesów rekrutacji studentów. Wykorzystałyśmy te dokumenty, by odnotować uniwersyteckie priorytety, jak również ich zmiany w czasie. Pomogły nam one również zidentyfikować kluczowe osoby w obszarze administracji, z którymi mogłybyśmy zaplanować wywiady.

W ciągu dwóch miesięcy (od marca do czerwca 2014 r.) przeprowadziłyśmy wywiady z siedemnastoma osobami. Trzynaście z nich stanowili menedżerowie i ich zastępcy z różnych jednostek administracji w obrębie Newton University (działających w obszarach: relacji z absolwentami, komunikacji, marketingu, rekrutacji studentów, kontaktów międzynarodowych, wydarzeń publicznych, zaangażowania publicznego, badań i przedsiębiorczości); jedna osoba pochodziła z grupy starszej kadry kierowniczej uniwersytetu, pośród respondentów znalazł się również menedżer jednej ze szkół, dwie osoby należały zaś do uniwersyteckiego związku studentów. Wywiady trwały od 30 do 50 minut; kilka trwało dłużej. Wywiady były częściowo ustrukturyzowane, a pytania dotyczyły obszaru przekształceń w obrębie „jednostek administracyjnych” uniwersytetu, jak również otoczenia zewnętrznego uniwersytetu, w tym tego, z jakimi firmami czy usługodawcami jednostka była w kontakcie. Pytałyśmy również o ścieżki kariery osób, z którymi prowadzone były wywiady, by zebrać dane dotyczące ich osobistego zaangażowania na uniwersytecie oraz w obszarze sektora prywatnego.

Dokumenty oraz poddane transkrypcji wywiady analizowane były pod kątem podejmowanych aktywności, tematów, kwestii i problemów związanych z tworzeniem rynków. Zwracaliśmy szczególną uwagę na różnorodność wymian oraz sposoby, w jakie niektóre wymiany rynkowe przekształcały się w nowe praktyki i produkty. Na tym etapie zauważyłyśmy, że zajmujemy się śledzeniem przestrzennej i czasowej dynamiki tworzenia rynków. Jednym z efektów było stworzenie kategorii do rejestrowania kierunku ruchu w ramach wymiany – takich jak „do wewnątrz” i „na zewnątrz”, jak również tego, kto był „nabywcą” i kto był „sprzedawcą” w ramach tych wymian, oraz tego kiedy i w jaki sposób ta relacja się zmieniła. Zwracaliśmy też uwagę na to, jak nasi rozmówcy opisują zarówno sposoby rozpoznawania i tworzenia nowych produktów i usług szkolnictwa wyższego, jak i istotne tarcia

i nieporozumienia, próby usprawnienia i strategie legitymizowania ujawniające się w wysiłkach na rzecz urzeczywistnienia rynków. W kolejnych częściach artykułu składamy raport na temat tych dwóch różnych, choć dialektycznie powiązanych ze sobą procesów.

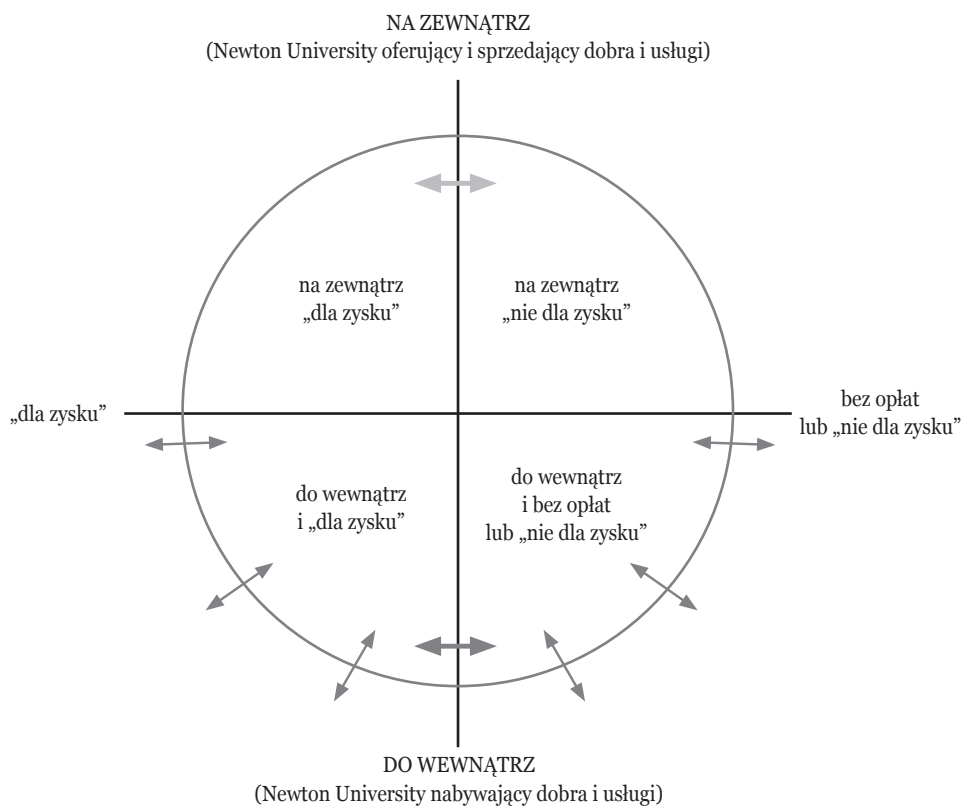
4. Porządkowanie aktywności i ruchów powiązanych z „tworzeniem rynków”

Poniżej przedstawiamy rodzaje praktyk i procesów związanych z „tworzeniem rynku”, które ukazują ich przestrzenną i czasową dynamikę: ich pojawianie się, wzrost, kurczenie się i przemieszczanie. Te czasowe i przestrzenne procesy są rozwijane głównie w ramach szerszych strategii, powiązanych z wyzwaniem stojącym przed uniwersytetem w skali makro – jak stać się konkurencyjnym, renomowanym globalnym centrum doskonałości badań i kształcenia. Legitymizuje to zwrócenie te strategii, w taki sposób, że postrzegane są one jako realizujące misję uniwersytetu.

Rozróżniamy cztery grupy rynków (rys. 1) według dwóch kryteriów. Pierwsze dotyczy tego, czy uniwersytet jest nabywcą, czy sprzedawcą towaru (rzeczy lub usługi), drugie – czy towar jest wymieniany za cenę, czy „za darmo” albo alternatywnie: dla zysku lub nie². Okrąg na rysunku stanowi granicę tego, co uniwersytet już zakupił i wykorzystuje; to, co znajduje się na zewnątrz okręgu, to towary, które (w czasie gdy przeprowadzaliśmy badanie) były oferowane uniwersytetowi, ale nie zostały jeszcze zakupione. Możemy dostrzec, że rynki są konstruowane w różny sposób: według logiki stosunku wymiany (dla zysku/nie dla zysku) oraz według kierunku ruchu towarów (na zewnątrz/do wewnątrz). Pozwala to na mówienie o sprzedaży na zewnątrz/dla zysku w przeciwieństwie do do wewnątrz/dla zysku itd. Możemy też dostrzec, że administracja uniwersytetu jest aktywnym agentem w tworzeniu rynków, a nie tylko pasywnym odbiorcą próśb o wymianę rynkową.

Na zewnątrz i dla zysku: grupa wymian rynkowych odnoszących się do działań, w ramach których Newton University sprzedaje swoje usługi i produkty innym podmiotom, a zatem zachowuje się jak każdy inny aktor rynkowy mający na celu osiągnięcie zysku. Innymi słowy, funkcjonuje jako podmiot działający „dla zysku” i konkuruje z innymi aktorami sprzedającymi swoje produkty na tych rynkach. Newton University sprzedaje takie towary, jak: programy studiów (a dokładniej: doświadczenie studenckie) studentom spoza Wielkiej Brytanii czy UE, wyniki badań, usługi konsultacyjne, własność intelektualną, patenty, świadczy też usługi w postaci wynajmu przestrzeni, rezydencji, katering, konferencji.

² Newton University jest prawnie, historycznie i kulturowo nienastawiony na generowanie zysków czy nadwyżek, jak mogłaby być korporacja, która z założenia ma przynosić wartość swoim akcjonariuszom. Technicznie rzecz biorąc, Newton University ma możliwość tworzenia nadwyżek, jednak musi przeznaczać te środki na własny rozwój. W związku z tym występujące na rysunku 1 określenie „dla zysku” zostało zastosowane w celu analitycznym, by wskazać, że uniwersytet wytwarza nadwyżkę.



Rysunek 1. Rynki w szkolnictwie wyższym

Źródło: opracowanie własne.

Newton University stał się zależny od przychodu z niepaństwowych źródeł, a w konsekwencji od tej grupy rynków. Według raportów finansowych uniwersytetu, w latach 2002-2013 całkowity przychód ze środków Rady ds. Finansowania Szkolnictwa Wyższego w Anglii (HEFCE – Higher Education Funding Council for England) spadł z około 35% całkowitego przychodu do około 20%, a jednocześnie przychody z czesnego wzrosły z 15% do 30%. Natomiast udział procentowy czesnego pobieranego od studentów spoza Wielkiej Brytanii i spoza UE wzrósł z 5% do 10% całkowitych przychodów.

Na zewnątrz i nie dla zysku: drugie zgrupowanie aktywności rynkowej, w ramach którego Newton University generuje przychody, jednak nie bezpośrednio dla tworzenia nadwyżki czy zysku. Ta część jest w znacznej mierze uzupełniana ze środków publicznych. Aktywności w tym obszarze obejmują programy studiów dla studentów z Wielkiej Brytanii i UE, działalność sportową, badania niekomercyjne, usługi dla innych organów publicznych, usługi na rzecz zwiększania uczest-

nictwa studentów, angażowanie opinii publicznej w pracę uniwersytetu oraz promowanie nauki itp. Ta grupa działań składa się na to, co niektórzy autorzy nazwali „quasi-rynkami” (Le Grand i Bartlett 1993), ponieważ regulowane są one przez rząd i finansowane ze środków publicznych lub prywatny przychód uzupełniany jest o granty publiczne. Na przykład w Anglii górny poziom czesnego, który można pobierać za studia, ustanowiony został przez rząd i wynosi 9 tys. funtów brytyjskich³. Mianem „quasi-rynków” określa się działanie sił rynkowych w obrębie sektora publicznego, nie uznaje się ich jednak za „rzeczywiste rynki”, ponieważ nie spełniają one wymagań stawianych wolnym rynkom przez ortodoksyjną teorię ekonomiczną (to znaczy: konkurencji, doskonałości informacji, deregulacji, transakcji pieniężnych bez środków publicznych). Uważamy jednak, że rozróżnianie między „quasi” a „rzeczywistymi” rynkami nie jest szczególnie użyteczne, ponieważ regulacja jest niezbędna częścią każdego rynku.

Do wewnątrz i dla zysku: oprócz sprzedaży własnych usług Newton University działa, po pierwsze, jako nabywca, przyczyniając się do tworzenia zysków innych aktorów (trzecia grupa rynków). Przykłady obejmują zakup oprogramowania, usług konsultacyjnych, danych i badań, usług agencji rekrutacyjnych, badań dotyczących rozpoznawalności marki, reprezentacji za granicą. Ustaliłyśmy, że praktyka dokonywania zakupu tego rodzaju dóbr i usług rozkłada się nierówno w obrębie uniwersytetu i zachodzi w tych obszarach, w których uniwersytet jednocześnie promuje, sprzedaje i utowarawia własne działania. Po drugie, procesy te przyczyniają się do dzielenia uniwersytetu na części (jako że konkretne zadania zostają wydzielane i poddane outsourcingowi) oraz pomagają w formowaniu się nowych aktorów rynkowych. Po trzecie, określone jednostki administracji uniwersyteckiej tworzą struktury hybrydowe. Na przykład niektórzy respondenci zdawali sprawę z tego, że firmy stają się rozszerzeniem ich własnych zespołów oraz że traktowane są jako wewnętrzni partnerzy, którzy mają dostęp do zasobów uniwersyteckich, milczącej i otwartej wiedzy, infrastruktury. Wreszcie, praktyka płacenia za te usługi została „znormalizowana” i w związku z tym nie uważa się za problematyczne tego, że usługi te są poddane outsourcingowi.

Do wewnątrz i nie dla zysku: czwarta grupa rynków odnosi się do korzystania przez uniwersytet z usług, za które nie płaci. Innymi słowy, zachodzi wymiana dóbr i towarów, ale nie następuje transakcja pieniężna (być może trafniejszą nazwą dla tej grupy byłoby „do wewnątrz bez opłat”). W niektórych przypadkach uniwersytet płaci za usługę, ale nie osiąga zysku. Przykładem są grupy na portalu Facebook, konta na Twitterze, usługi w LinkedIn, kolegalne relacje z lokalnymi prawnikami, relacje w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych w celu zasięgnięcia porad w kwestiach wizowych. Warto omówić trzy tego rodzaju działania z zakresu „two-

³ Ostatnio polityka Wielkiej Brytanii umożliwiła wyrównanie czesnego w taki sposób, by brało pod uwagę poziom inflacji (BBC 2015).

zenia rynku”. Pierwsze dotyczy sytuacji, w której Newton wykorzystuje określone bezpłatne usługi, tworząc szanse rynkowe usługodawcom na innych rynkach (jak w przypadku mediów społecznościowych). Innymi słowy, wartości użytkowe są wytwarzane i wymiany zachodzą, ale ci, którzy wykonują pracę, nie zostają wynagrodzeni. Drugi przypadek zachodzi, kiedy Newton występuje jako partner innych aktorów w projektach mających na celu zdobycie środków finansowych, przede wszystkim z innych źródeł – jak w przypadku muzeów, uniwersytetów i innych instytucji pozarządowych. Z trzecią sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy Newton wyraża zgodę na to, by firmy miały dostęp do jego studentów. Newton otrzymuje bardzo dużo zapytań od różnych firm o możliwość dostępu do swoich studentów w wielu celach, np. rekrutacji czy różnych form marketingu. Uniwersytet jest tu bardzo selektywny, a nasi rozmówcy informują, że nie są chętni, by umożliwiać innym kierowanie do studentów reklam, z których dana firma czerpałaby korzyści. Mimo tej zasadniczej postawy firmom pozwala się na dostęp do studentów, np. jeśli uniwersytet uzna, że odbywa się to z korzyścią dla samych studentów (jak w przypadku targów pracy).

Istnieją jeszcze inne stosunki, które Newton University zawiązuje z zewnętrznymi aktorami, a które mogą prowadzić do wymian rynkowych. Na przykład uniwersytet ma nieformalną umowę z lokalnymi prawnikami, która przynosi korzyści każdej ze stron. Prawnicy oferują darmową pomoc prawną uniwersytetowi, jako dodatek do konkretnych odpłatnych produktów prawnych, a uniwersytet w zamian odsyła do nich swoich studentów, gdy ci znajdują się w takiej potrzebie. Osoby, z którymi przeprowadziłyśmy wywiady, stwierdziły, że uniwersytet dokłada wszelkich starań, by studenci nie zostali wykorzystani w ramach tych relacji, w sensie obciążenia wyższymi opłatami czy otrzymania wsparcia niższej jakości. W tym sensie relacja między uniwersytetem a prawnikami jest bardziej złożona niż relacja bezosobowa, jak możemy zaobserwować w przypadkach wymiany pieniężnej. Raczej – jak w przypadku bardziej tradycyjnych relacji – zakłada ona wysoki poziom zaufania i stabilności, co uważane jest za korzystne zarówno dla uniwersytetu, prawników, jak i studentów. W tym przypadku stosunki społeczne kapitalistycznej wymiany rynkowej, zapośredniczone przez pieniądź, zostają wplecione i uzupełnione przez inne formy rynkowej wymiany, takie jak wzajemność, przysługi czy dary.

5. Porządkowanie aktywności rynkowych w Newton University – rozszerzanie, specjalizowanie, różnicowanie. Logika, praktyki i relacje

W tym miejscu możemy wyciągnąć kilka wstępnych wniosków z pierwszej części dotyczącej porządkowania aktywności rynkowych w Newton. Po pierwsze, możemy dostrzec, że liczba prywatnych firm oraz jednostek czy innych aktorów sprzedają-

cych produkty czy usługi Newton University i vice versa powiększyła się w ciągu ostatniej dekady, a najbardziej w ciągu ostatnich pięciu lat. Nasi rozmówcy informują, że oprócz większej liczby ofert zakupu dóbr i usług, które otrzymują niemal codziennie, same praktyki firm uległy zmianie. Mówiąc konkretnie, ich sugestie handlowe i sposób komunikowania się stały się bardziej intensywne i asertywne. Niektóre osoby, z którymi prowadziliśmy wywiady, otrzymują kilka telefonów oraz e-maili dziennie. Jedna z nich stwierdziła:

Przestałem odpowiadać na telefony, ponieważ tak dużo osób dzwoni do mnie w kwestiach związanych ze sprzedażą, w jakiś sposób znajdują moje dane w internecie [...] i mówią, ech, czy możemy wykonać dla Ciebie jakąś pracę itd. itd. Tak jest codziennie. No i jeszcze e-maile. Wywiad I1_4 (Komunikacja i marketing, 31 marca 2014).

Co najmniej dwa razy w tygodniu dostają prośby o to, by ktoś mógł do mnie przyjść i opowiedzieć o tym, „co możemy zrobić dla [Newton University]” [...] nie mogę spotkać się jednak ze wszystkimi i sprawdzić, co takiego robią. W związku z tym moja odpowiedź brzmi „nie” [...] jeśli dostajesz takie dwie prośby w tygodniu, po prostu nie możesz pracować. Prościej jest zwyczajnie odmówić [...]. Sektor tych usług nadywał się w ostatnich dwóch czy trzech latach. Wywiad I1_13 (Starsze kierownictwo, 22 maja 2014).

Ekspansja dotyczy również zakresu usług, które obecnie może zakupić uniwersytet. (Publiczne) szkolnictwo wyższe w coraz większym stopniu postrzegane jest jako sektor usługowy oraz coraz powszechniej akceptowane jest zarabianie na nim znacznych kwot pieniędzy. Ekspansję tę widać wyraźnie w danych statystycznych. Brytyjski Krajowy Urząd Statystyczny co roku publikuje raport „Demografia biznesu”. Standardowa klasyfikacja przemysłu zmieniła się w Wielkiej Brytanii w 2007 r., gdy wprowadzono kategorię „działania wspierające edukację”, obejmującą różne uprzednio rozproszone działania. Począwszy od 2008 r., możemy zatem konsekwentnie śledzić statystyki dotyczące sektora pod kątem takich działań, jak: konsulting edukacyjny, poradnictwo edukacyjne, działania wspierające edukację, działania z zakresu testów w procesie kształcenia, działania ewaluacji testów w procesie kształcenia, oraz organizacja programów wymiany studenckiej.

Tabela 1 pokazuje, że liczba nowo utworzonych spółek z zakresu wsparcia edukacji rośnie z każdym rokiem, nawet jeśli część z nich funkcjonuje bardzo krótko. Warto przyrzeć się liczbie aktywnych przedsiębiorstw w Wielkiej Brytanii – w przypadku przedsiębiorstw prowadzących działania wspierające edukację w okresie 2008-2013 wzrosła ona o 380%⁴.

Mamy do czynienia również z rosnącą liczbą spółek, które obecnie specjalizują się w szkolnictwie wyższym i sprzedają swoje produkty i usługi uniwersyte-

⁴ Należy pamiętać, że firmy działają w skali globalnej, w związku z tym powyższe dane statystyczne mogą stanowić jedynie wskaźnik pewnego zjawiska. W celu uzyskania lepszego spojrzenia należałoby powiązać te dane z danymi z różnych krajów na świecie.

Tabela 1. Liczba aktywnych przedsiębiorstw w kategorii „działania wspierające edukację” oraz procentowy udział aktywnych przedsiębiorstw w kategorii „działania wspierające edukację” w stosunku do wszystkich aktywnych przedsiębiorstw w kraju

Rok	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Liczba nowych przedsiębiorstw	155	300	280	395	610	765
Liczba aktywnych przedsiębiorstw	720	755	965	1275	2120	2735
Odsetek aktywnych przedsiębiorstw w kraju	0,03	0,03	0,04	0,05	0,09	0,11

Źródło: Office for National Statistics 2015.

tom, takim jak Newton. Na przykład i-Graduate prowadzi „barometr” studentów międzynarodowych (coroczne badanie satysfakcji studentów międzynarodowych w Wielkiej Brytanii). Ostatnio firma ta zaproponowała nowe narzędzie do zbierania informacji zwrotnej, które mierzy wpływ „studiowania za granicą” jako część doświadczenia studenckiego. Osoby, z którymi przeprowadzałyśmy wywiady informowały, że Newton University pozytywnie zareagował na wieść o tym nowym produkcie oraz rozważał jego zakup, ponieważ miał już zbudowaną relację z tą spółką. Jednakże jednostka administracyjna zdecydowała, iż nie zakupi w tym momencie tego narzędzia, uznając jego cenę za zbyt wysoką.

Niektórzy aktorzy rynkowi specjalizujący się w tym sektorze starają się odróżnić od innych. Newton nieustannie napotyka firmy, które oferują usługi mające pomóc w zarządzaniu uniwersytetem – od organizowania spotkań, przez tworzenie sieci współpracy dla uniwersytetu, po zapewnienie informacji i danych sektorowi.

Istotnym aspektem dynamiki tych czterech grup rynków jest to, że są one relacyjne, to znaczy wchodzą ze sobą w interakcje i w ten sposób wzmacniają się nawzajem. Kadra administracyjna z Newton University również podąża za trendami i zmianami w zakresie produktów i usług proponowanych przez firmy, przyczyniając się do wzrostu liczby tych usług. Ten proces z kolei powoduje powstawanie dalszego popytu. Ponadto aktorzy pracują strategicznie, by zmienić status usług – dążąc do utowarowienia wcześniej nieutowarowionych usług. Tego rodzaju aktorzy nieustannie poszukują sposobów przesuwania granicy między uniwersytetem a szerszym światem komercyjnym, czyniąc ją bardziej porowatą, aby zwiększyć tempo oraz zacieśnić przestrzeń wymian rynkowych. Te dynamiki „do wewnątrz” pozwalają również na przenikanie wartości z „zewnątrz” do „wewnątrz”; wartości zakotwiczone w świecie bezwzględnego kapitalizmu; finansowych specjalistów (jak bankierzy, księgowi, agenci nieruchomości, ekonomiści i konsultanci, przedstawiciele kapitału typu venture) oraz ich metryk (Engelen, Fernandez i Hendrikse 2014), świecie twórców obrazów i ich fantazyjnych twórców (firmy i agencje reklamowe), agencji ratingowych (takich jak Moody’s) wraz z ich ogłoszeniami szacunków dotyczących pozycji, rekruterów oraz ich obietnic tworzenia nowych potoków

i łańcuchów wartości, by wymienić tylko kilka postaci. Jest to jednak logika, która wchodzi w konflikt z dobrze umocowanymi interesami zawodowymi oraz ich kontrolą nad kategoriami symbolicznymi mającymi unieść ciężar tego, czym jest dziś mówienie o uniwersytecie, kształceniu i uczeniu się.

6. „Tworzenie rynków” – mikroprocesy

Wcześniej postawiłyśmy pytanie, jak możemy w sposób systematyczny uchwycić projekty i procesy urynkowania oraz jakie zasoby pojęciowe możemy wykorzystać, by uwidocznić owe procesy w naszym studium przypadku. Wspomnialiśmy, że w realizacji tego zadania będą pomocne narzędzia, zaproponowane w pracach Çalişkana i Callona (2009; 2010). W tym miejscu przedstawimy szersze omówienie praktyk z mikropoziomu, które autorzy nazywają „komponowaniem” rynków. Należą do nich: (i) stabilizowanie dóbr; (ii) agencje urynkawiające; (iii) spotkania rynkowe; (iv) ustalanie cen; (v) projektowanie i utrzymywanie rynku. Poniżej omówimy główne elementy składające się na każde z tych ramowań, a następnie przyjrzymy się, jak wyglądają one w przypadku Newton University.

Stabilizowanie dóbr odnosi się do tego rodzaju dynamiki, w której rzeczy (od przedmiotów materialnych po usługi i inne dobra niematerialne) zostają wydzielone i uczynione pasywnymi, by następnie stać się obiektem inwestycji. Pasywność w tym kontekście dotyczy stabilności i przewidywalności towarów o określonych cechach, którym można przypisać wartość i cenę (Çalişkan i Callon 2010). Może to np. oznaczać komponowanie instytucji szkolnictwa wyższego jako tego, co można kupić czy zainwestować – jak ma to miejsce w przypadku Laureate Education, który pozyskuje kampusy na całym świecie (Fain 2014a; 2014b), lub gdy „doświadczeniu studenckiemu” na uniwersytecie w rodzaju Newton zostają nadane pewne cechy wyróżniające, które są następnie „sprzedawane” studentom jako „konsumentom”. Weźmy sytuację, w której o współpracę z Newton University starała się firma zajmująca się reklamą cyfrową, mając nadzieję na sprzedaż swoich usług z zakresu rekrutacji w Nigerii. Pierwszy krok w tym kierunku wykonała firma. Newton University prowadził z nią rozmowy przez dwa lata, zanim zdecydował się nabyć usługę. Najpierw potrzebował czasu, by przekonać się o korzystności oferty i samej współpracy, następnie zdefiniować i dookreślić usługę/towar, który chciał zakupić.

Agencje urynkawiające odpowiedzialne są za uruchomienie dynamicznych procesów, w ramach której wielu aktorów konkuruje o zdefiniowanie tego, co jest dobrem czy usługą, oraz o to, jaka będzie ich wartość. Proces ten zachodzi w społeczno-technicznych „złożeniach” (*agencements*), czyli układach ludzi, technologii, narzędzi, praw i kalkulacji. Konkurencyjny uniwersytet w rodzaju Newton, jeśli ma doprowadzić do skutecznych wymian rynkowych, musi opierać się na szerokim za-

sięgu społeczno-technicznych złożań. Na Newton stworzono w tym celu nowe stanowiska, takie jak analityk rynku czy urzędnicy ds. zaangażowania publicznego, których zadaniem jest „sprzedawanie” czy promowanie uniwersytetu.

Spotkania rynkowe odnoszą się do potrzeby kontaktów rynkowych agencji (takich jak studenci, naukowcy, administratorzy, inwestorzy, moderatory) oraz procesów stabilizowania dóbr. Tego rodzaju spotkania przybierają wieloraką formę i stanowią część złożonych kalkulacji (Çalıřkan i Callon 2010). W spotkaniach rynkowych inwestuje się pieniądze, pracę i czas. Newton University sam jest częścią tworzenia szans rynkowych – jego przedstawiciele biorą udział w targach, konferencjach i wydarzeniach; uniwersytet opłaca biura przedstawicielskie w innych krajach, jak również agentów ds. rekrutacji; w coraz większym stopniu uniwersytet wykorzystuje również Internet jako miejsce spotkań rynkowych. Dane wskazują, że w 2014 r. Newton University odnotował 2,5 miliona odwiedzin na stronie internetowej, ćwierć miliona unikalnych użytkowników, 60 tys. unikalnych zapytań oraz wejścia z ponad stu różnych krajów na tydzień. W dodatku dysponował kilkuset kanałami i grupami w mediach społecznościowych. Newton uznaje, że świat cyfrowy staje się coraz bardziej dynamicznym sposobem „spotkań rynkowych”.

Çalıřkan i Callon (2010) twierdzą, że teoria urynkowania jest skuteczna, gdy udaje się jej przedstawić trzy powyższe procesy. Natomiast jest niekompletna, gdy pozbawić ją dwóch mikropodstaw: badania ustalania cen oraz projektowania i utrzymywania rynku. Jeśli chodzi o ustalanie cen, to pojawiają się kalkulacje i procesy szacowania wartości w postaci ceny, jednakże ustalanie cen jest walką między różnymi podmiotami. Newton University jest ostrożny, jeśli chodzi o ustalanie cen towarów, które kupuje od innych. Nie wszystkie jednostki administracyjne posiadają własne budżety przeznaczone na zakup dóbr czy usług. W dodatku uniwersytet musi stosować prawo o zamówieniach publicznych.

Powszechnym problemem, który odkryliśmy w Newton, było decydowanie o tym, ile płacić za usługę; w tym przypadku uniwersytet dokonywał porównań rynkowych. Innym było decydowanie na podstawie jakości produktu i jego dostawcy – gdy personel administracyjny uniwersytetu znał osobiście postać lub firmę, to wzrastały szanse na podjęcie decyzji o współpracy z tą firmą – nawet jeśli cena była wysoka. Przyjmowano, że jakość wiąże się z dobrą siecią i zaufaniem. Kiedy jeden z naszych respondentów mówił o korzystaniu z usług dwóch renomowanych firm konsultingowych, uzasadniał:

Reklamują się jako firmy pozwalające zaoszczędzić czas, ale by osiągnąć przy ich pomocy rzeczywistą wartość, należy dokonać wielkich inwestycji czasowych. Można zatem popełnić błąd, zakładając, że pojawią się pewnego dnia i już wszystko będzie szło lepiej. Jednak jak długo masz oczy otwarte w relacji z nimi, tak długo możesz z nich wydobyć rzeczywistą wartość. Te dwie firmy [nazwy spółek] są szczególnie wartościowe, ponieważ mają szerokie doświadczenie dotyczące tego, jakie rzeczy sprawdziły się w innych miejscach oraz tego, jakie się gdzie indziej nie sprawdziły.

W ten sposób mogą uchronić cię od popełnienia wielkich błędów i popchnąć w stronę robienia dobrych rzeczy znacznie szybciej. Inną sprawą jest to, że nie są one tanie. Nie są niedrogie. Wiele zależy od tego, z kim pracujesz, ale jeśli chcesz pracować z najlepszymi ludźmi, mówimy tu o kwocie między tysiącem a dwoma tysiącami funtów za dzień plus VAT. To bardzo duży wydatek w obszarze szkolnictwa wyższego. Wywiad I1_2(Relacje z absolwentami, 25 marca 2014).

Ostatnim z elementów komponowania jest projektowanie i utrzymywanie rynku (Çalıřkan i Callon 2010). Jak juź sugerowałyśmy, wymienione powyżej aspekty związane z projektowaniem i utrzymywaniem rynków pomagają ukonstytuować i zreprodukować części składowe zachodzących w sektorze wymian rynkowych. Umożliwiają zatem osiąganie zysków czerpanych dzięki coraz bardziej zróżnicowanym i wyspecjalizowanym dostawcom, pozwalają na legitymizowanie traktowania aktywności szkolnictwa wyższego jako towarów, jak również gwarantują określoną stabilność w sektorze. Respondenci w Newton stwierdzili, że rynki w coraz większym stopniu są projektowane i utrzymywane przez złożony układ relacji opartych na zaufaniu, które pomagają usprawnić procesy tworzenia jeszcze większej liczby rynków.

7. Komponowanie rynków w Newton University – procesy usprawniania, eksperymentowania, pozycjonowania i technologie

Do tej pory nakreśliłyśmy jak, naszym zdaniem, praktyki ramowania opisane przez Çalıřkan i Callon oddziałują na Newton University i funkcjonują w jego obrębie. Jednak perspektywa proponowana przez tych badaczy w niewystarczający sposób podkreśla różnorodność strategii i procesów, z którymi mamy do czynienia, zwłaszcza gdy wykorzystywane są nowe zasoby i technologie oraz wyłaniają się nowe tarćia i próby ich zmniejszania. Te ostatnie są efektem zarówno wysiłków grodzienia i utowarowienia uprzednio odtowarowionych praktyk społecznych, jak i braku zrozumienia pojawiającego się niekiedy na styku kultury rynku i uniwersytetu. W tej części artykułu wskaźemy, że komponowanie rynku: (i) zależy od ustanowienia legitymacji, zaufania i marki; (ii) bierze się z eksperymentów i zmniejszania tarć; (iii) moźe prowadzić do zmian w pozycjonowaniu indywiduów, jednostek akademickich oraz uniwersytetu jako całości.

7.1. Usprawnianie relacji rynkowych

Uzyskiwanie legitymacji i budowanie zaufania są kluczowe w komponowaniu aktorów rynkowych – zarówno dla Newton University, by odróżnić się jako instytucja

ciesząca się określoną wartością i marką pośród konkurentów, jak i dla firm, gdy usiłują promować i sprzedawać uniwersytetowi swoje produkty i usługi. Wymaga to wielu praktyk, które nazywamy strategiami usprawniania. Istotną cechą tych towarów jest to, że wymianie podlega tu coś niematerialnego, coś, co sprawia, że zaufanie i marka są w tym kontekście szczególnie istotne. Beckert (2007) twierdzi, że im bardziej produkty oderwane są od czysto funkcjonalnych potrzeb (np. wartość „dyplomu z Newton”), tym bardziej zależą od wartości przypisanej im symbolicznie. Ta symboliczna wartość zwiększana jest przez specjalistów, którzy pomagają Newton myśleć inaczej o sobie – jako o godnej zaufania marce Russell Group, za którą warto płacić. Poza tym zaufanie jest warunkiem wstępnym wymiany rynkowej – jego rolą jest wyeliminowanie niepewności dotyczącej interakcji, podczas gdy branding służy jako nośnik zaufania (Beckert 2005). Newton University potrzebuje zaufania do swojej marki, by stać się widzialnym i utrzymać czołową pozycję:

Kluczowym atrybutem jest jakość studentów i kadry, ponieważ tym właśnie jest marka. Jakością. Mogą istnieć różnego rodzaju aspiracje uniwersytetów dotyczące wzrostu i wydolności finansowej. Dla nas napędem jest jakość. Mamy co do tego pełną jasność. W związku z tym to, co musimy zrobić, to zbudować markę. Sektor dopiero zaczyna się nad tym zastanawiać. Czym jest marka twojej instytucji, która przyciąga najlepszych studentów? (Starsze kierownictwo, 22 maja 2014).

Newton University stara się rozsądnie budować symboliczną wartość swojej marki, ale zawsze się martwi, czy robi to skutecznie.

I rzeczywiście, jeśli są jakieś bardzo dobre rzeczy [dotyczące uniwersytetu], czy mówimy o tym światu? Czy stanowi to część tego, w jaki sposób się prezentujemy? Jedną z rzeczy, którą wiemy, jest to, że pracodawcy rzeczywiście cenią naszych absolwentów. Wiemy to, ponieważ analizujemy dane dotyczące zatrudnialności, nasi absolwenci są [x] na świecie i jest to coś dobrego. Mówimy więc, że jeśli przychodzisz do nas, to jest to duży krok na drodze twojej kariery. Mam jednak wrażenie, że ostatnio nie mówimy już w ten sposób. Ciekawie byłoby dowiedzieć się, czy przemysł widzi to podobnie (Starsze kierownictwo, 22 maja 2014).

I choć Newton University zainwestował wiele środków w ludzi, czas i technologie, by zabezpieczyć swoją markę, nie jest pewne, czy ci, którzy zatrudniają „produkty” uniwersytetu – absolwentów, są tego świadomi, co w konsekwencji utrudnia sprzedaż oferty samym studentom. Co więcej, zachowywanie spójności marki w wysoce złożonej organizacji jest czymś skomplikowanym, ponieważ uniwersytet nie sprzedaje wyłącznie jednej rzeczy. Większe problemy pojawiają się jednak, gdy logika rynku uderza w inne logiki w obszarze tej instytucji, które bazują na odmiennym sposobie myślenia o uniwersytetach i ich celach (Engelen i in. 2014). Utrudnia to życie tym, którzy są odpowiedzialni za marketing. Jeden z respondentów, odpowiedzialny za rekrutację studentów, powiedział, że znaczną część pracy jednostki stanowi koordynowanie przekazów uniwersytetu w celu zachowania spójności marki:

Jestem handlowcem, przyszedłem tu do pracy, by zajmować się tego rodzaju rzeczami. Uważam, że jest to dobre i rozwijające zajęcie. Dla ludzi spoza tej jednostki może się to wydawać dziwne, szczególnie dla naukowców, gdy mają obecnie sprzedawać swoje programy studiów. Jak podczas dni otwartych, gdy prezentują swoje programy, a ktoś wysyła tweeta. Może przysporzyć mi to problemu z rekrutacją. Jest to inny sposób pracy. Wywiad I1_7 (Marketing studencki, 4 kwietnia 2014).

Powszechną strategią stosowaną przez firmy, by usprawnić proces tworzenia rynku, jest zdobywanie na tyle wystarczającego zaufania i legitymacji, by doprowadzić do zawiązania długoterminowego partnerstwa. Z jednej strony, z przeprowadzonych przez nas na uniwersytecie wywiadów wynika, że uznaje się to za oznakę uczciwego i prawdziwego zaangażowania. Z drugiej te tzw. partnerstwa mogą oznaczać, że uniwersytet nie jest w stanie opuścić ich bez ponoszenia kar finansowych. Przykładem tego rodzaju problemów była sytuacja, w której jeden z wydziałów Newton University rozważał zaferowanie niektórych swoich programów w wersji online w partnerstwie z prywatną firmą z USA. Spółka miałaby zapewnić techniczne wsparcie, platformę, odpowiadać za proces rekrutacji, marketing oraz tutoring, podczas gdy szkoła miałaby zająć się treściami merytorycznymi i wykładami. Kontrakt miał obejmować kilka lat i od samego początku przynosić zwroty finansowe. Osoba, z którą przeprowadziliśmy wywiad w Newton University, stwierdziła:

Mówimy tu o setkach tysięcy funtów wypracowujących miliony w trakcie trwania kontraktu zawiązanego w kontekście tego kursu. Kontrakt ma trwać całkiem długo, ponieważ chcą, by było to uczciwe partnerstwo, oraz ponieważ widzą swój zwrot z inwestycji dopiero po czwartym czy piątym roku, w związku z tym jest to dla nich duża rzecz. Wywiad I1_1 (Menedżer szkoły, 20 marca 2014).

7.2. Eksperymenty

Praktyka tworzenia oferty towarów na sprzedaż skierowanych do Newton University wciąż jest względnie nowa (z wyjątkiem takich usług, jak sprzątanie, drukowanie, budowanie), ale zasady gry nie są ani jasne, ani stałe. Dochodzi zatem do testowania tego, co jest akceptowalne, jeśli chodzi o kupno i sprzedaż, a co uniwersytet może poddać outsourcingowi. Nasi rozmówcy byli ogólnie chętni do współpracy z prywatnymi firmami:

Chciałbym więcej pracować z agencjami i freelancerami, ale mam wrażenie, że management wyższego szczebla chciałby innego podziału uniwersytetu, by zacząć to robić. Ponieważ w dłuższej perspektywie możemy podjąć się tego lub zatrudnić więcej osób. Jest to w dużej mierze mieszane podejście. Wywiad I1_4 (Komunikacja i marketing, 31 marca 2014).

Moglibyśmy zrobić to sami, ale być może nie tak profesjonalnie jak robią to te firmy. Inwestują w to dużo pieniędzy i doświadczenia oraz profesjonalizmu. Wywiad I1_11 (Biuro współpracy międzynarodowej, 15 kwietnia 2014).

Pojawiają się również zastrzeżenia, szczególnie co do tego, jak znaleźć równowagę między tym, co kupować a tym, co uniwersytet powinien robić samodzielnie:

Są to między innymi narzędzia do zarządzania ideami, konkurencje dotyczące prowadzenia biznesplanu, wiązanie nas z sieciami naszych absolwentów, oprogramowanie edukacyjne, przyjmowanie całej jednostki kształcenia do programu studiów. To jest czyste szaleństwo. Wszyscy chcą za to pieniędzy, a ja ich nie mam. Uniwersytety natomiast chcą nad tym kontroli, nie życzą sobie poddania tego po prostu outsourcingowi (Badania i przedsiębiorczość, 7 kwietnia 2014).

Mimo ogólnie pozytywnego nastawienia uniwersyteckich administratorów do pracy ze spółkami prywatnymi zakres zaufania nieustannie się zmienia i ciągle pojawiają się obawy dotyczące możliwości podważania repotencji tej wciąż niewielkiej wspólnoty.

Zgodnie z moim doświadczeniem konsultanci są w pewnym sensie plotkarzami i szczególnie, gdy poszukują pracy, są w stanie powiedzieć ci również, co dzieje się gdzie indziej. Mam zatem wrażenie, że konsultanci mogą być czasem niedyskretni. Gdy profesja jest tak wąska, wszyscy znają dwudziestu [nazwa stanowiska] z dwudziestu uniwersytetów Russel Group. Wywiad I1_2 (Stosunki z absolwentami, 25 marca 2014).

7.3. Pozycjonowanie

Szczególnego rodzaju komponowanie rynkowe daje szansę na zmiany w zakresie pozycjonowania indywidualów oraz jednostek akademickich funkcjonujących w ramach uniwersytetu. Osoby, z którymi prowadziłyśmy wywiady w Newton, raportowały, że pracownicy administracji centralnej są obecnie traktowani poważniej przez kierownictwo wyższego szczebla, jak również przez kadre akademicką. Jednak stosunki między poszczególnymi jednostkami administracji różnią się, a niektóre z nich postrzegane są jako bardziej strategiczne niż inne. Wynikiem tego jest redystrybucja władzy oraz nieustanne dostosowanie się do jej nierównomiernego rozkładu. Nasi respondenci z jednostek, takich jak biuro ds. marketingu, mówili, że znajdują się blisko kierownictwa wyższego szczebla z Newton. Inni (zazwyczaj ci z jednostek o mniejszej roli w utowarawianiu działań uniwersytetu) twierdzili, że muszą „rozpychać się łokciami”.

7.4. Technologie

Obecnie mamy do czynienia z procesem inwestowania w nowe technologie i ich rozwijania w celu „tworzenia wydajności” metod stosowanych w pracy. Technologie te służą do gromadzenia coraz większej liczby danych o konkretnych instytucjach oraz ich procesach, monitorowania kadry oraz mierzenia różnych form satysfakcji, w szczególności satysfakcji studenckiej. Newton University płaci za produkty w rodzaju Międzynarodowego Barometru Studenckiego, który mierzy satysfakcję międzynarodowych studentów w zakresie wszystkich aspektów ich „doświadczenia studenckiego”.

Jednocześnie technologie te należą do narzędzi zarządzania, gdyż ich rezultaty wpływają na uniwersyteckie struktury, politykę i działania. Oprócz ankiet studenckich istnieją również krajowe i międzynarodowe rankingi, benchmarki, wskaźniki i tym podobne narzędzia, które są częścią praktyk Newton University. Nasi rozmówcy wskazywali również na istotną zmianę, która zaszła w ostatnim czasie – w coraz większym stopniu ich praca jest zasilana danymi. Kiedy zostają już poznane wyniki ankiet, co ma miejsce zazwyczaj co roku, Newton University powołuje specjalne komitety mające na celu przygotowanie i wdrożenie planów na podstawie tych rezultatów, by osiągnąć lepszą pozycję w kolejnym roku.

Podsumowanie

Rozpoczęliśmy niniejszy artykuł od wyrażenia rozczarowania najnowszą literaturą dotyczącą urynkwienia i szkolnictwa wyższego oraz przedstawienia powodów, dla których podejście zwracające szczególną uwagę na procesy makro, mezo i mikro (zaobserwowane przez nas w przypadku Newton University) stało się dla nas tak atrakcyjne.

Pokazałyśmy, że Newton University jest nie tylko zaangażowany w wiele różnych rynków, ale i w wiele różnych funkcji, czasem występując jako sprzedawca, a czasem jako nabywca dóbr i usług. Istnieje także dynamika, której efektem jest nie tylko proliferacja wymian rynkowych między Newton a szerszym otoczeniem, ale również pojawiają się nowi specjalistyczni dostawcy, oferujący coraz więcej produktów i usług przeznaczonych na sprzedaż dla uniwersytetów takich jak Newton.

Ponadto pokazałyśmy, że tworzenie rynku jest właśnie czymś takim – procesem, wymagającym istotnej pracy społecznej, by urzeczywistnić – czy „stworzyć” – wymiany rynkowe, a zatem rynki. Twierdziłyśmy również, że choć idea komponowania jest zarówno wartościowa, jak i użyteczna, to nie udaje się jej ukazać złożonych, zróżnicowanych i innowacyjnych sposobów, w które różni aktorzy wplatają rynki w swoje strategie, czy też tego, jak walki, napięcie czy innego rodzaju usprawnianie

procesów (zaufanie, marki, legitymizacja) są wykorzystywane w celu podtrzymania dynamiki.

Co jednak najważniejsze, możemy zobaczyć, że procesy te działają na makro-, mezo- i mikropoziomach oraz że są relacyjne, często wzmacniające się nawzajem w taki sposób, że ich dynamika przypomina wir czy ruchomą spiralę. Angażują nie tylko ludzi, ale także technologie – w postaci oprogramowania, algorytmów, komputerów, procedur – w ramach bogatych złoża, na które składają się ludzie, technologia i programy. Tworzenie rynków w obszarze szkolnictwa wyższego jest zatem złożoną społeczną aktywnością, zdolną do przekształcania przestrzeni uniwersytetu, jego czasowych rytmów oraz społecznych stosunków w sposoby, które łączą pracę uniwersytetu z logiką kapitalistycznych rynków. Wzięte jednak razem, te procesy tworzenia rynku, choć w nierówny sposób, ponownie dopasowują i odmieniają struktury, stosunki społeczne i podmiotowości w obrębie uniwersytetu i poza nim, ponownie konstytuując uniwersytet i sektor szkolnictwa wyższego.

Podziękowania

Niniejsza praca została sfinansowana przez Komisję Europejską w ramach programu FP7 People Marie Curie Initial Training Network UNIKE (Universities in Knowledge Economies). Umowa grantowa nr 317452.

przełożył Krystian Szadkowski

Literatura

- Ball, S.J. (2007). *Education PLC: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London – New York: Routledge.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. London: Routledge.
- BBC (2015). *Budget 2015 Key Points: At-a-Glance Summary*. <http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-33440315> [31.12.2015].
- Beckert, J. (2005). *Trust and the Performative Construction of Markets*. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. http://www.mpi-fgkoeln.mpg.de/pu/mpifg_dp/dp05-8.pdf [31.12.2015].
- Beckert, J. (2007). *The Social Order of Markets*. Köln: Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung.
- Beckert, J. (2014). Capitalist Dynamics Fictional Expectations and the Openness of the Future. *MPIfG Discussion Paper*. 14(7): 1-17.
- Berndt, Ch., Boeckler, M. (2009). Geographies of Circulation and Exchange Constructions of Markets. *Progress in Human Geography*. 33(4): 535-551.
- Berndt, Ch., Boeckler, M. (2012). Geographies of Marketization. W: T.J. Barnes, J. Peck, E. Sheppard (red.), *The Wiley-Blackwell Companion to Economic Geography* (199-212). Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing.

- Brown, R. (2011a). *Higher Education and the Market*. New York: Routledge.
- Brown, R. (2011b). The March of the Market. W: M. Molesworth, R. Scullion, E. Nixon (red.), *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer* (11-24). London – New York: Routledge.
- Çalışkan, K., Callon, M. (2009). Economization, Part 1: Shifting Attention from the Economy towards Processes of Economization. *Economy and Society*. 38(3): 369-398.
- Çalışkan, K., Callon, M. (2010). Economization, Part 2: A Research Programme for the Study of Markets. *Economy and Society*. 39(1): 1-32.
- Dill, D.D. (1997). Higher Education Markets and Public Policy. *Higher Education Policy*. 10(3/4): 167-185.
- Engelen, E., Fernandez, R., Hendrikse, R. (2014). How Finance Penetrates Its Other: A Cautionary Tale on the Financialization of a Dutch University. *Antipode*. 46(4): 1072-1091.
- Ethical Guidelines for Educational Research. 2011. London: British Educational Research Association. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guide-lines-2011.pdf> [31.12.2015].
- Fain, P. (2014a.) Laureate Looks Forward. *Inside Higher Ed*. May 20. <https://www.insidehighered.com/news/2014/05/20/ceo-global-profit-its-expansionaccreditation-and-profit-debate> [31.12.2015].
- Fain, P. (2014b). Moody's Downgrades Laureate's Credit Outlook. *Inside Higher Ed*. June 2. <https://www.insidehighered.com/quicktakes/2014/06/02/moodys-downgradeslaureates-credit-outlook> [31.12.2015].
- Fligstein, N., Dauter, L. (2007). The Sociology of Markets. *Annual Review of Sociology*. 33(1): 105-128.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*. 91(3): 481-510.
- Jessop, B., Fairclough, N., Wodak, R. (red.) (2008). *Education and the Knowledge-Based Economy in Europe*. Rotterdam: Sense.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*. 57(2): 110-135.
- Jongbloed, B., Boer, H. de (2012). Higher Education Funding Reforms in Europe and the 2006 Modernisation Agenda. W: M. Kwiek, A. Kurkiewicz. *The Modernisation of European Universities: Cross-National Academic Perspectives* (127-148). Frankfurt am Main – Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien: Peter Lang.
- Le Grand, J., Bartlett, W. (red.) (1993). *Quasi-Markets and Social Policy*. London: Macmillan.
- Levy, D.C. (2006). Market University? *Comparative Education Review*. 50(1): 113-124.
- Leys, C. (2003). *Market-Driven Politics: Neoliberal Democracy and the Public Interest*. London: Verso.
- Litwin, J.M. (2009). The Secondary Markets of Higher Education: A Canadian Context. *Higher Education Management and Policy*. 21(3): 1-18.
- Lynch, K. (2006). Neo-Liberalism and Marketisation: The Implications for Higher Education. *European Educational Research Journal*. 5(1): 1-17.

- Lynch, K., Moran, M. (2006). Markets, Schools and the Convertibility of Economic Capital: The Complex Dynamics of Class Choice. *British Journal of Sociology of Education*. 27(2): 221-235.
- Marginson, S. (2014). Public Lecture on 16 April 2014 at the University of Bath. *Capitalist Markets in Higher Education: Utopias or Possibilities. Organised by Society for Research into Higher Education*.
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. Tłum. K. Szadkowski. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37.
- Marginson, S., Considine, M. (2000). *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massy, W.F. (2004.) Markets in Higher Education: Do They Promote Internal Efficiency. W: P.N. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral (red.). *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* (13-35). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Middlehurst, R., Teixeira, P.N. (2012). Governance Within the EHEA: Dynamic Trends, Common Challenges, and National Particularities. W: A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, L. Wilson (red.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (527-551). Dordrecht: Springer.
- Newson, J., Buchbinder, H. (1988). *The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work*. Toronto: Garamond Press.
- Office for National Statistics (2015). Business Demography 2013: Enterprise Births, Deaths and Survivals. *Businesses by Industry Sector*. Office for National Statistics. <http://www.ons.gov.uk/ons/rel/bus-register/business-demography/2013/rftexcel-tables.xls> [31.12.2015].
- Peck, J. (2010). *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Polanyi, K. (2010). *Wielka transformacja*. Tłum. M. Zawadzka. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Robertson, S.L. (2013). „Hullabaloo in the Groves of Academe”: The Politics of „Instituting” a Market in English Higher Education. W: P. Zgaga, U. Teichler, J. Brennan (red.), *Globalisation Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries* (161-184). Bern: Peter Lang.
- Shattock, M. (red.) (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: Diversification and Organizational Change in European Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Slater, D., Tonkiss, F. (2001). *Market Society: Markets and Modern Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Slaughter, S., Leslie, L.L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*. 8(2): 154-161.
- Smelser, N.J., Swedberg, R. (red.) (1994). *The Handbook of Economic Sociology*. Chichester, West Sussex: Princeton University Press.
- Teixeira, P.N. (2011). Eppure Si Muove – Marketisation and Privatisation Trends in the EHEA. *Journal of the European Higher Education Area*. 4: 57-72.
- Williams, G. (2004). The Higher Education Market in the UK. W: P.N. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral (red.), *Markets in Higher Education: Rhetoric or Reality?* (241-269). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

The dynamics of "market-making" in higher education

ABSTRACT. This paper examines what to some is a well worked furrow; the processes and outcomes involved in what is typically referred to as „marketisation” in the higher education sector. We do this through a case study of Newton University, where we reveal a rapid proliferation of market exchanges involving the administrative division of the university with the wider world. Our account of this process of “market-making” is developed in two (dialectically related) moves. First, we identify a range of market exchanges that have emerged in the context of wider ideological and political changes in the governance of higher education to make it a more globally-competitive producer of knowledge, and a services sector. Second, we explore the ways in which making markets involves a considerable amount of micro-work, such as the deployment of a range of framings, and socio-technical tools. Taken together, these market-making processes are recalibrating and remaking the structures, social relations and subjectivities, within and beyond the university and in turn reconstituting the university and the higher education sector.

KEYWORDS: markets, market-making, higher education, university

CYTOWANIE: Komljenovič, J., Robertson, S.L. (2015). Dynamika „tworzenia rynków” w szkolnictwie wyższym. *Thum. K. Szadkowski. Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 17-40. DOI:10.14746/nsw.2015.2.1.

Marek Kwiek

Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni

STRESZCZENIE. W niniejszym artykule pokazujemy, że czołowe polskie uniwersytety publiczne po 1989 r. stały się organizacjami wewnątrznie podzielonymi: pojawiły się różne trajektorie instytucjonalne i indywidualne w obszarach, w których nastąpiła ekspansja edukacyjna (nauki społeczne), oraz tych, w których miała ona ograniczony wymiar (nauki ścisłe). Wykorzystując pojęcia zaczerpnięte z nowego instytucjonalizmu w badaniach organizacji, postrzegamy lata 90. XX wieku jako okres deinstytucjonalizacji tradycyjnych zasad i norm akademickich na uczelniach publicznych, cechujący się rosnącą niepewnością co do istoty tożsamości akademickiej. W epoce ekspansji (1990-2005) prestiżowe publiczne uniwersytety badawcze stały się nadmiernie ukierunkowane na kształcenie. W okresie implozji edukacyjnej oczekuje się z kolei, że staną się silnie zorientowane na badania. Reformy z lat 2009-2011, zakorzenione w instrumentalnym postrzeganiu szkolnictwa wyższego, odczytywane są tu jako powrót do tradycyjnego akademickiego konsensusu normatywnego, cechującego się zwiększonym naciskiem na misję badawczą. Reformy dokonują rewaloryzacji misji badawczej na najbardziej prestiżowych uczelniach publicznych i otwierają możliwość zakończenia procesów deinstytucjonalizacji zaangażowania badawczego polskich uczelni. Zmiany związane z reformami interpretowane są jako przechodzenie z jednego porządku normatywno-instytucjonalnego do porządku nowego. Analiza danych empirycznych pokazuje, że w dyscyplinarnie podzielonej akademii przejście do nowego porządku może okazać się dużo trudniejsze dla wspólnoty akademickiej w „miękkich” dziedzinach niż w dziedzinach „twardych”.

SŁOWA KLUCZOWE: misja badawcza uniwersytetu, deinstytucjonalizacja, instytucjonalizm normatywny, reformy szkolnictwa wyższego, produkcja wiedzy, Polska

Wprowadzenie

Analizujemy w tym tekście zmieniające się polityki szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie ostatnich 20 lat. Procesy deinstytucjonalizacji tradycyjnych zasad, norm

i zachowań akademickich w sektorze publicznym były w tym czasie ściśle związane z instytucjonalną i indywidualną koncentracją na kształceniu studentów, dominującą w epoce ekspansji polskiego szkolnictwa wyższego (1990-2005). W szczególności zaś wiązało się to z gwałtownym rozwojem prywatnego szkolnictwa wyższego oraz usankcjonowaną prawnie możliwością posiadania kilku (pełnoetatowych) miejsc zatrudnienia przez kadre akademicką sektora publicznego. Po 15 latach koegzystencji z absorbującym popyt i zorientowanym na kształcenie sektorem prywatnym polskie prestiżowe uczelnie publiczne stały się instytucjami w znaczący sposób podzielonymi: inaczej wyglądała praca akademicka w tych obszarach, w których rozwijał się sektor prywatny (w obszarach „miękkich” nauk), a inaczej w tych, które w rozwój sektora prywatnego zasadniczo nie były zaangażowane (w obszarach „twardych” nauk, by użyć tego schematycznego rozróżnienia). Omawiamy tu różne (zarówno indywidualne akademickie, jak i instytucjonalne) trajektorie produkcji wiedzy i publikacji wyników badawczych w ramach tych dziedzin akademickich, w których wystąpiła istotna ekspansja (nauki społeczne), oraz w ramach tych, w których edukacyjna ekspansja była znacznie mniej wyraźna (nauki ścisłe).

Tradycyjne zasady i normy akademickie obowiązujące na najlepszych uniwersytetach publicznych, według których badania naukowe mają istotne znaczenie dla całości przedsięwzięcia akademickiego, przez całe lata 90. były stopniowo osłabiane. Traciły na znaczeniu, były szeroko kwestionowane i podawane w wątpliwość, traciły swoją siłę oddziaływania. Dobre polskie uniwersytety stawały się w tych latach – ale również w kolejnej dekadzie – instytucjami, które miały coraz mniej wspólnego z dobrymi uniwersytetami funkcjonującymi w świecie zachodnim. Polska kadra naukowa była zaś coraz mniej zainteresowana badaniami naukowymi. W sposób paradoksalny i niezrozumiały dla zachodnich obserwatorów i analityków życia naukowego interesowała się ona za to nowym, teoretycznie konkurencyjnym, sektorem prywatnym. Bujnemu rozwojowi kapitalizmu towarzyszył równie bujny rozwój specyficznie rozumianego kapitalizmu akademickiego, rozwojowi gospodarki rynkowej – rozwój równoległego akademickiego rynku pracy, a rozwojowi przedsiębiorczości – rozwój specyficznej wersji przedsiębiorczości akademickiej. Mało prawdopodobne, by w najbliższych dekadach zaszły zmiany systemowe na podobną skalę, ale i oferujące kadrze podobne możliwości funkcjonowania okolonaukowego (i w tym sensie nieakademickiego).

Okres pierwszej dekady transformacji przysłonił tradycyjny – być może z takiej perspektywy nieco nudny, a na pewno pozbawiony porównywalnych możliwości ambicjonalnych i finansowych – obraz instytucji uniwersytetu. Wieloletowość zaczęła jak rak drążyć polskie uczelnie. Chociaż dotyczyła części kadry, określała stosunek do instytucji i jej podstawowych misji: definiowała nowy, nieznanym dotąd akademicki styl życia – całej społeczności akademickiej. Można było nie angażować się w działalność własnej instytucji publicznej, nie prowadzić badań naukowych, nie publikować prac naukowych, a jednak być pełnoprawnym członkiem tej społeczno-

ści (można tak było funkcjonować jeszcze w latach 2007-2010, poprzedzających ostatnie reformy; w 2015 r. liczba wieloletowców nadal wynosiła kilka tysięcy). Ponadto, co budzi jeszcze większe zdziwienie, można było nie tracić szacunku tej społeczności ani akademickiego prestiżu, a zatem przez wiele lat korzystać z tego, co miały do zaoferowania oba światy – świat prywatnych dochodów płynących z sektora prywatnego i świat publicznego prestiżu płynącego równoległe z sektora publicznego. Tak rozumiane edukacyjne eldorado trwało jeszcze do niedawna. Lekceważenie badań naukowych dotyczyło wszystkich instytucji i było widoczne na wszystkich jej poziomach; dotyczyło również młodych naukowców, zapatrzonych w swoich mentorów oraz ich sposoby akademickiego funkcjonowania.

Rozpadowi ulegała stopniowo tradycyjna akademicka tkanka społeczna, opierająca się na sztywnej hierarchii osiągnięć naukowych (oraz – pośrednio – awansów i stopni naukowych); chwiały się tradycyjne hierarchie akademickiego prestiżu i naukowego uznania; załamywały się tworzone przez kilka pokoleń – i wspólne kadry akademickiej w Europie – hierarchie wartości. Doskonałym mechanizmem obronnym, jaki wypracowała w latach 90. kadra akademicka, było upowszechniane przekonanie o wyjątkowości polskich uniwersytetów w kontekście uniwersytetów w świecie zachodnim (do którego jednocześnie polskie społeczeństwo aspirowało). W latach 1990-2005 powstało kilkanaście projektów reform, a pierwsze poważniejsze próby zmiany degradującej dla nauki sytuacji przyniosły reformy z końca poprzedniej dekady. Jednakże dopóki sektor prywatny się rozwijał, dopóty nieznaanej nigdzie w świecie poza europejskimi krajami postkomunistycznymi dynamiki prywatne – publiczne nie udawało się zmienić. Polski rynek szkolnictwa wyższego i akademicki rynek pracy były całkowicie zabetonowane – przekonania wpływowej mniejszości zdominowały przekonania całej wspólnoty akademickiej, przynajmniej w „miękkich” obszarach nauki.

Wspomniane procesy występowały zwłaszcza w obszarach akademickich objętych najsilniejszą ekspansją edukacyjną. Cena, jaką za procesy osłabiania tradycyjnych zasad akademickich w „miękkich” dziedzinach zapłaciły – i nadal płacą, ponieważ kultura instytucjonalna i kultura akademicka zmieniają się długo – wszystkie najlepsze uniwersytety publiczne, była bardzo wysoka. Instytucjonalna w sektorze publicznym (oraz indywidualna w obu sektorach) koncentracja na misji dydaktycznej, kosztem misji badawczej, stała się zasadniczym problemem, z którym musi się mierzyć najnowsza fala reform. Dziedzictwo lat 1990-2010 jeszcze długo będzie miało negatywny wpływ na funkcjonowanie publicznego szkolnictwa wyższego, zwłaszcza na prowadzenie badań naukowych. Nawet obecnie duża część starszej kadry i niewiele mniejsza część kadry najmłodszej dziwi się, że powinna publikować w dobrych międzynarodowych czasopismach, że jej życiorys naukowy jest skumulowanym dorobkiem naukowym ostatnich 10 lat i że brak takiego dorobku uniemożliwia w praktyce dostęp do konkurencyjnych funduszy na badania. Dziwi się, kontestuje nowy system i przeciwko niemu protestuje. Nowy system wy-

maga kontestacji i protestów, ale – jak się wydaje – w innych punktach, przede wszystkim w odniesieniu do niskich publicznych nakładów na badania i niekonkurencyjnych wynagrodzeń w sektorze akademickim. Jednakże część najmłodszej kadry w coraz mniejszym stopniu czuje to obciążenie dziedzictwem wstydlivej przeszłości – poznaje reguły zachodniej gry akademickiej i próbuje się do nich dostosować (zob. obraz młodej kadry w: Kwiek 2015a). A reguły te pozostają w jawnej niezgodzie z kulturą akademicką, która była promowana na polskich uczelniach przez ostatnie 20 lat. Przedstawiamy tu zatem dwa oblicza polskiej akademii po 1989 r. – obraz podzielonych uczelni publicznych, w ramach których „twarde” obszary nauki uczestniczyły w tradycyjnym, międzynarodowym wyścigu naukowym, a jej „miękkie” obszary stopniowo z niego rezygnowały (lecz powoli zaczynają do niego wracać, jak pokazuje najnowsza statystyka, co można wiązać z wprowadzanymi reformami).

Przestudiowane przez nas dane empiryczne obejmują dostrzegalne międzynarodowo publikacje z różnych dyscyplin (analizowane z porównawczej perspektywy Europy Środkowej) oraz związane z badaniami naukowymi akademickie awanse zawodowe w Polsce, w różnych dziedzinach, w latach 1990-2010. W epoce ekspansji edukacyjnej prestiżowe uniwersytety publiczne, szczególnie w dziedzinach „miękkich”, stały się instytucjami zorientowanymi na kształcenie studentów w dużo większym stopniu, niż można się było tego spodziewać, biorąc pod uwagę ich tradycyjnie elitarny i humboldtowski charakter (Kwiek 2013). W nadchodzącej epoce implozji systemu (która z powodów demograficznych może trwać do 2025 r. lub dłużej), wraz z nowymi ustawami obowiązującymi od 2011 r., ustawodawcy oczekują, że zorientowany na kształcenie segment uniwersytetów publicznych stanie się dużo bardziej zaangażowany w badania (czyli będzie o wiele bardziej *research-intensive*). Przedstawione tu niewielkie zaangażowanie w badania instytucji szkolnictwa wyższego w naukach społecznych i humanistycznych w ostatnich dwóch dekadach może być istotną przeszkodą we wdrażaniu reform, co z kolei może prowadzić do powstawania instytucji istotnie zróżnicowanych wewnątrznie pod względem intensywności badawczej – niektóre ich części będą zajmowały się intensywnie badaniami, a inne nie. Wyzwaniem dla dzisiejszej polityki naukowej jest zatem wdrażanie nowych sposobów rządzenia (*governance*) i finansowania nauki w ramach wewnątrznie zróżnicowanych instytucji, podzielonych przez odmienne kultury instytucjonalne i kładących różny nacisk na uniwersytecką misję badawczą.

Wykorzystując pojęcia zaczerpnięte z nowego instytucjonalizmu w badaniach nad organizacjami, zajmujemy się tu latami 90. XX wieku jako okresem stopniowej deinstytucjonalizacji tradycyjnych zasad i norm akademickich na uniwersytetach publicznych, związanym z rosnącą niepewnością dotyczącą tego, które zachowania i normy akademickie są uzasadnione, a które nie, oraz tego, co stanowi rdzeń akademickiej tożsamości. Procesy deinstytucjonalizacji były skoncentrowane głównie na „miękkich” dziedzinach akademickich, zwłaszcza tych, na które istniał wysoki

popyt społeczny, a które zapewniały dodatkowe szanse na wielozatrudnienie w rozszerzającym się sektorze prywatnym. Najnowsze ustawy dotyczące szkolnictwa wyższego dokonują reinstytucjonalizacji tymczasowo – z perspektywy historycznej – zawieszonych tradycyjnych norm i zasad, w związku z czym są uznawane przez nas za początek transformacji systemowej prowadzącej od jednego porządku akademickiego do drugiego. Reformy wprowadzają nowe metody rządzenia i nowe zasady finansowania, redefiniują szczeble kariery akademickiej i przedstawiają nowe uzasadnienia, jakie powinny stać za publicznym wsparciem dydaktyki i badań naukowych. Dzisiejsze rządowe, „instrumentalne” podejście (w ujęciu Maassena i Olsena 2007), wyrażone najpełniej w nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym z marca 2011 r., jak się wydaje, przywraca zdrową równowagę między misją badawczą a misją dydaktyczną na najlepszych uniwersytetach. Równowaga ta jest niezbędna w gospodarkach coraz silniej opartych na wiedzy, w których rośnie rola uniwersyteckiej produkcji wiedzy [Bonaccorsi, Daraio i Simar 2007; por. społeczną i gospodarczą rolę tego, co Dill i van Vught (2010) określili zbiorczym terminem „akademickiego przedsięwzięcia badawczego”).

Po tych wstępnych uwagach zaprezentujemy kontekst teoretyczny, a następnie przedstawimy wyniki badań empirycznych, w szczególności odniesienia do międzynarodowej widzialności produkcji badawczej polskich uniwersytetów w „miękkich” i „twardych” dziedzinach akademickich oraz do awansów akademickich w Polsce według dziedzin nauki. Następnie omówimy reformy szkolnictwa wyższego w kontekście instytucjonalnych i instrumentalnych wizji uniwersytetu oraz polskich uniwersytetów stających się narzędziami krajowych celów (czy agend) politycznych w ostatniej fali reform. Na koniec przedstawimy wnioski wynikające z naszych analiz.

1. Kontekst teoretyczny

Do analizy wykorzystujemy trzy wzajemnie powiązane ze sobą pojęcia, które pochodzą z badań nad zmianą instytucjonalną, zwłaszcza z nowej teorii instytucjonalnej w naukach politycznych. Są nimi: instytucjonalizacja, deinstytucjonalizacja i reinstytucjonalizacja (March i Olsen 1989; Peters 2005; Deephouse i Suchman 2008). Będziemy je łączyć ze zmieniającą się równowagą między misją badawczą a misją dydaktyczną w najbardziej prestiżowych polskich uczelniach w latach 1990-2010, w ramach „miękkich” i „twardych” dziedzin akademickich. Instytucjonalizacja, deinstytucjonalizacja oraz reinstytucjonalizacja jako narzędzia teoretyczne nie były dotąd używane w badaniu zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym i w politykach szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza nie były stosowane w odniesieniu do zmieniających się kultur akademickich w rozszerzających się systemach postkomunistycznej Europy Środkowej. Posługujemy się tu zatem normatywnym podejściem instytucjonalnym w celu przyjrzenia się dwóm dekadom transformacji instytucji

uniwersytetu w Polsce z perspektywy zmieniających się norm, zasad i zachowań akademickich.

Zdaniem Jamesa Marcha i Johana P. Olsena (2006b: 690) zachowania instytucjonalne są kształtowane według pewnych konstytutywnych zasad. Zasady określają to, co jest postrzegane jako działanie właściwe:

[...] działać właściwie to postępować zgodnie z praktykami instytucjonalnymi danej zbiorowości, opierając się na wzajemnym, a często milczącym zrozumieniu tego, co jest prawdziwe, rozsądne, naturalne, prawe i dobre.

Podstawowa logika działania w instytucjach podąża za zasadami, a modele zakładające „logikę stosowności” (*logic of appropriateness*) są przeciwstawiane w ujęciu instytucjonalizmu normatywnego modelom zakładającym „logikę konsekwencji” (*logic of consequentiality*) (Peters 2005).

Instytucjonalizacja jako proces obejmuje trzy wymiary: rosnącą klarowność i zgodę dotyczącą zasad postępowania; umacniający się konsensus odnoszący się do tego, w jaki sposób zasady postępowania mają zostać opisane, wyjaśnione i uzasadnione; coraz większą liczbę współdzielonych koncepcji tego, jakie zasoby są uprawnione w różnych środowiskach oraz kto powinien mieć dostęp do wspólnych zasobów i sprawować nad nimi kontrolę (Olsen 2010: 127).

W przeciwieństwie do tego deinstytucjonalizacja oznacza, że

istniejące instytucjonalne granice, tożsamości, zasady i praktyki, opisy, wyjaśnienia, uzasadnienia, zasoby i siły stają się coraz bardziej kwestionowane, a nawet pomijane. Rodzi się coraz większa niepewność, dezorientacja i konflikt (Olsen 2010: 128).

I wreszcie trzecie pojęcie: reinstytucjonalizacja, która pociąga za sobą m.in. „transformację z jednego porządku w inny, ukonstytuowany na odmiennych zasadach normatywnych i organizacyjnych” (Olsen 2010: 128). Jak zauważa Richard Scott (2008), reinstytucjonalizacja odnosi się do procesów, przez które „instytucje słabną i zanikają”, a także do takich zjawisk, jak: „nadwątlone prawa”, „rozrzedzone sankcje”, „wzrastające niewywiązywanie się z zadań”, „podkopywane normy”, „obniżona siła obowiązkowych oczekiwań”, „erozja przekonań kulturowych oraz rosnące kwestionowanie tego, co kiedyś było brane za pewnik” (Olsen 2010: 196; por. Djelic i Quack 2008: 301-304). Wskaźniki stosowane do szacowania zakresu deinstytucjonalizacji obejmują „osłabianie przekonań oraz porzucanie zestawów praktyk” (Scott 2008: 198; skalę deinstytucjonalizacji misji badawczej na polskich uniwersytetach można zmierzyć jedynie pośrednio, za pomocą wskaźników zastępczych, *proxies*: porzucania niektórych „branych za pewnik” działań akademickich, w naszym przypadku uprawiania badań naukowych w szkolnictwie wyższym). Deinstytucjonalizacja, jak definiuje ją Christine Oliver (1992: 564), to

proces, przez który prawomocność ustanowionej i zinstytucjonalizowanej praktyki organizacyjnej podlega erozji lub porzuceniu. Szczególnie zaś deinstytucjonalizacja odnosi się do delegitymizacji ustanowionej praktyki organizacyjnej lub procedury w rezultacie porażki organizacji lub porażki wobec wyzwań organizacyjnych związanych z reprodukowaniem uprzednio uprawomocnionych lub branych za pewnik działań organizacyjnych.

Zinstytucjonalizowane praktyki organizacyjne mogą „popaść w niełaskę i stać się bezużyteczne” (Oliver 1992: 566). Dalej zostaną zaprezentowane dane empiryczne ukazujące, że przekonanie wspólnoty akademickiej, jakoby badania stanowiły podstawową aktywność uniwersytecką, słabło stopniowo w okresie postkomunistycznym, oraz że działalność badawcza prowadząca do międzynarodowych wyników badawczych jako zinstytucjonalizowanej praktyki organizacyjnej była osłabiana, a polskie uniwersytety jako organizacje były w znacznym stopniu niezdolne do reprodukcji swoich uprzednio branych za pewnik (związanych z badaniami) działań.

Przez pewien czas, szczególnie w „miękkich” dziedzinach akademickich, główne zestawy praktyk związanych z prowadzeniem badań naukowych (widziane przez pryzmat międzynarodowej widzialności publikacji oraz opartej na efektywności badawczej kolejno zdobywanych szczebli na drabinie kariery akademickiej według rodzaju dyscyplin) zostały powszechnie podane w wątpliwość.

W wyobraźni akademickiej zestawy praktyk organizacyjnych związane z kształceniem studentów zastąpiły uprzednie, dobrze zakorzenione zestawy praktyk organizacyjnych związanych z badaniami. Spośród presji (politycznej, funkcjonalnej i społecznej), które mogą prowadzić do deinstytucjonalizacji, presja społeczna ma największe zastosowanie w naszej analizie i jest najbardziej zbliżona do normatywnego podejścia Olsena do deinstytucjonalizacji. Presja społeczna prowadzi członków organizacji do odrzucenia (niektórych) zinstytucjonalizowanych praktyk; rosnąca normatywna fragmentacja oznacza utratę konsensusu co do „znaczeń i interpretacji przypisywanych przez nich bieżącym zadaniom i działaniom organizacyjnym” (Olsen 2010: 575). Pojawia się również postępująca „erozja zinstytucjonalizowanych zasad przez zanikający normatywny konsensus i współdzielone kognitywnie systemy znaczenia” (Djelic i Quack 2008: 302).

Trzy przedstawione tu pojęcia mogą okazać się użyteczne, gdy zastosujemy je do analizy polskich uniwersytetów jako instytucji ukonstytuowanych przez normatywne i organizacyjne zasady i sposoby postępowania. Omawianą deinstytucjonalizację odnosimy zwłaszcza do pierwszego piętnastolecia (epoki ekspansji: 1990-2005) postkomunistycznej transformacji. Szok związany z przejściem od gospodarki centralnie planowanej do gospodarki rynkowej znalazł odzwierciedlenie w sektorze uniwersyteckim w rosnącej instytucjonalnej niepewności i pogłębiającej się z każdym rokiem dezorientacji – względnie stabilna równowaga między misją dydaktyczną i badawczą okresu komunistycznego w Polsce (w przeciwieństwie do

większości krajów regionu, w których badania były prowadzone niemal wyłącznie w nowo tworzonych akademiach nauk) została zachwiana, a szkolnictwo wyższe otrzymało niezwykle daleko idącą instytucjonalną autonomię. Epoka ekspansji, wraz z gwałtownym wzrostem liczby studentów, oznaczającym dodatkowo, niepaństwowe przychody (specyficzną, polską wersję Garetha Williama i Michaela Shattocka *non-core non-state income*) z opłat za czesne, oznaczała wzrost poziomu finansowania związanego z kształceniem – opłaty za czesne ze studiów niestacjonarnych w sektorze publicznym, opłaty za czesne od wszystkich studentów w sektorze prywatnym, a równoległe szansa na dodatkowe zatrudnienie dla kadry akademickiej z publicznych, szczególnie zaś prestiżowych, uniwersytetów.

W epoce ekspansji w obydwu sektorach rosła liczba studentów. W przybliżeniu 30-40% kadry (i ok. 70-80% profesorów) z „miękkich” dziedzin nauki w sektorze publicznym – wykorzystując nadarzącą się okazję oraz starając się utrzymać standard życia klasy średniej w czasie, gdy płace uniwersyteckie lokowały się daleko w tyle za płacami innych specjalistów – posiadało równoległe zatrudnienie w sektorze prywatnym (według szacunków MNiSW). Wszystkie instytucje, włączając w to najlepsze uniwersytety badawcze, koncentrowały się na kształceniu w dziedzinach „miękkich”. Zarazem tradycyjne akademickie normy i sposoby zachowań, które podtrzymywały rolę badań w indywidualnym rozwoju kariery naukowej oraz w rozwoju instytucjonalnym, zostały powszechnie zakwestionowane przez wspólnotę akademicką. I to już nie tylko w miękkich obszarach nauki, lecz także poza nią, w jej „twardych” obszarach, co wiązało się z powszechnym zachwianiem norm i załamaniem wzorców pracy akademickiej w nastawionych na kształcenie instytucjach.

Same instytucje, na poziomie centralnym, były coraz bardziej zainteresowane rosnącą liczbą studentów (i płynącymi za nimi funduszami prywatnymi). Już nie tylko w naukach społecznych, ekonomicznych, prawnych i humanistycznych widać było nieskrywane lekceważenie dla badań naukowych i roli polskiej nauki w obiegu międzynarodowym; widać było je również w polskich rektoratach, senatach i dziekanatach. Drżał w posadach tradycyjny porządek akademicki, a nowy porządek uprawianiu nauki okazywał niewielki szacunek. (W wielu miejscach, nawet na najlepszych uczelniach, nauka zaczynała być uważana za jednostkowe hobby – niegroźne i pozostawiające na marginesie wieloletowości i rozbudowanej dydaktyki prowadzonej w obu sektorach. Częściowe otrzeźwienie przyszło dopiero w ostatnich latach, w zasadzie pod wpływem reform, których nie przygotowała kadra akademicka i którym była – i nadal jest – w dużej mierze przeciwna; oraz w wyniku zewnętrznego szoku, jakim było praktyczne nieistnienie polskich uczelni w międzynarodowych rankingach opartych głównie na osiągnięciach badawczych.) Lekceważenie dla badawczej strony kariery akademickiej pojawiło się bardziej w praktyce niż w teorii. Tradycyjne normy istniały jeszcze na poziomie deklaracji, indywidualnych i instytucjonalnych, ale były coraz słabsze w praktyce, co pokażemy na podstawie danych empirycznych dotyczących publikacji, habilitacji i profesur.

W okresie postkomunistycznym została zakwestionowana tradycyjna tożsamość akademicka. Siła związanych z badaniami obowiązkowych oczekiwań ze strony wspólnoty akademickiej stopniowo malała. Zmiany w akademickim podejściu do misji badawczej na prestiżowych uniwersytetach – badane przy użyciu pojęcia deinstytucjonalizacji – oznaczają właśnie „rozrzedzone sankcje” oraz „rosnące niewywiązywanie się” z niepisanych (powojennych w Polsce i zarazem europejskich) norm akademickich, w których badania znajdowały się w samym centrum przedsięwzięcia akademickiego (Clark 1987). Normy te „podlegały erozji”, a przekonanie o badaniach jako zestawie głównych praktyk akademickich „słabło”, dokładnie według definicji instytucjonalistów. To, co kiedyś było „uznawane za oczywiste”, w coraz większym stopniu zaczęło być kwestionowane, zarówno na poziomie indywidualnym przez samych uczonych, jak i instytucjonalnym przez uniwersytety. Prestiżowe uczelnie nie były już w stanie lub nie chciały (bądź jedno i drugie) zapewnić właściwego uzasadnienia ustalonym praktykom organizacyjnym. Jako organizacje uczelnie poniosły porażkę w reprodukowaniu „uprzednio uzasadnionych i branych za pewnik działań organizacyjnych”. Społeczna (a szczególnie akademicka) presja na zaangażowanie w badania słabła, a „erozja zinstytucjonalizowanych zasad” była spowodowana przez „zanikający konsensus normatywny” dotyczący tego, co na najlepszych uniwersytetach tworzyło rdzeń działań akademickich (jak bardzo nasze zachowania akademickie i nastawienia akademickie różnią się od prezentowanych w dziesięciu krajach Europy Zachodniej, pokazując szczegółowo w książce: Kwiek 2015b; a różnice w przypadku młodej kadry, czyli przed 40. rokiem życia w: Kwiek 2015a i Kwiek 2015c na podstawie rozbudowanego materiału ilościowego i jakościowego).

Reinstytucjonalizacja akademickich norm i sposobów postępowania jest tutaj łączona z inicjatywami reform podejmowanymi od 2005 r., zwłaszcza ze spójnym programem reform z lat 2010-2012, określanym przez zestaw sześciu ustaw z 2010 r. reformujących sektor badawczy, oraz przez nowelizację ustawy o szkolnictwie wyższym z marca 2011 r. (i jej kolejne wersje). Procesy deinstytucjonalizacji misji badawczej na uniwersytetach nałożyły się na społeczną i ekonomiczną niestabilność polskiej gospodarki okresu transformacji lat 90., zapoczątkowaną przez terapie szokowe prowadzące do gospodarki rynkowej, oraz z epoką ekspansji polskiego szkolnictwa wyższego. Natomiast procesy reinstytucjonalizacji nakładają się na ugruntowanie modelu gospodarki rynkowej, połączonego z polityczną stabilnością osiągniętą dzięki członkostwu w Unii Europejskiej, oraz z aktualnie odczuwaną implozją systemu, której apogeum z powodów demograficznych spodziewane jest w latach 2022-2025.

Procesy deinstytucjonalizacji tradycyjnych akademickich norm, zachowań oraz sposobów postępowania w („miękkich”) segmentach sektora publicznego są ściśle powiązane z finansowymi możliwościami zapewnianymi wspólnocie akademickiej przez epokę ekspansji (najlepsze instrumenty do ich analizy daje *resource depen-*

dence perspective Jeffreya Pfeffera i Geralda R. Salancika, 2003, łącząca zmiany w organizacjach ze zmianami w dostępności zasobów). Możliwości te stwarzał gwałtowny i w dużej mierze w latach 90. niekontrolowany rozwój prywatnego szkolnictwa wyższego oraz oparta na opłatach za czesne niestacjonarna dydaktyka w sektorze publicznym. Tradycyjne zasady funkcjonowania nauki w szkolnictwie wyższym (autorytarnym, komunistycznym, zideologizowanym, ale wciąż w dużej mierze humboldtowskim) były więc osłabiane przez całe lata 90. i że właśnie wtedy pojawiła się swego rodzaju akademicka normatywna próżnia („niepewność, dezorientacja i konflikt” Olsena, 2010), w której nagle akademika zaczęła akceptować takie zachowania, zasady i normy akademickie, jakie jeszcze kilka lat wcześniej były nie do pomyślenia.

Efekty tej normatywnej próżni – chwilowego zawieszenia przyjętych reguł akademickiej gry – odczuwane są do dziś, ponieważ w próżni tej wychowały się dwa pokolenia polskiej kadry akademickiej (i jeśli udział kadry, która interesuje się badaniami naukowymi, jest obecnie niższy niż w latach 80. i w pierwszych latach po upadku komunizmu, to jest to efekt deinstytucjonalizacji misji badawczej uczelni, o której tu piszemy).

Co najważniejsze: w okresie ekspansji edukacyjnej kadra z prestiżowych uczelni – zmieniając swoje zachowania związane z pracą akademicką, przenosząc swoją uwagę na zewnętrzne, dodatkowo płatne kształcenie w sektorze prywatnym i tworząc ten sektor oraz systematycznie dbając o jego rozwój, również na poziomie politycznym i ustawodawczym – nie ryzykowała wykluczenia ze wspólnoty akademickiej. Nie groził jej też akademicki ostracyzm. Tworzył się nowy model badacza – niezajmującego się badaniami naukowymi albo zajmującego się nimi w minimalnym wymiarze, zwłaszcza w „miękkich” dziedzinach nauki. W oczywisty sposób tracił na tym prestiż najlepszych uczelni publicznych, a międzynarodowa widzialność badawcza polskich uczonych w humanistyce, naukach społecznych, ekonomii, biznesie i zarządzaniu spadała w sposób dramatyczny. Wyjątki stanowiły „twarde” dziedziny akademickie, które w zestawieniach międzynarodowych wypadały dobrze lub bardzo dobrze, mimo finansowej polityki zaciskania pasa dominującej na uniwersytetach publicznych.

Można ujmować dzisiejsze reformy na wiele sposobów, ale w naszym ujęciu zmierzają one do przywrócenia koncentracji najlepszych uniwersytetów publicznych na badaniach naukowych, a w ich obrębie – do zmniejszania rozziwów w produkcji wiedzy, który pojawił się między „miękkimi” a „twardymi” dyscyplinami w epoce ekspansji. W tym celu ostatnie reformy kierują się bardziej logiką „instrumentalną” Maassena i Olsena niż logiką „instytucjonalną”.

Spektakularny rozwój prywatnego szkolnictwa wyższego w latach 90. umożliwiła stopniowa deinstytucjonalizacja tradycyjnych akademickich norm, sposobów postępowania i zachowań na uniwersytetach publicznych (w „miękkich” obszarach akademickich), co sprawiło, że akademickie „dorabianie po godzinach” zostało cał-

kowicie zaakceptowane – zarówno indywidualnie, jak i instytucjonalnie. Wielozatrudnienie na wielką skalę na ponad dekadę stało się (akademicką) normą, a nie akademickim wyjątkiem. Cena, którą musiał zapłacić polski system szkolnictwa wyższego jako całość, była bardzo wysoka – to długoterminowa izolacja od międzynarodowej wspólnoty badawczej. Okres zawieszenia, do którego odnoszę się tu jako do okresu deinstytucjonalizacji, trwał aż do fali reform z lat 2010-2012, którą można interpretować jako zainspirowane przez rząd ustawowe, formalne i wsparte nową architekturą finansową wezwanie do powrotu do tradycyjnego akademickiego konsensusu normatywnego dotyczącego tego, co i dlaczego powinny robić najlepsze uczelnie publiczne. Wśród wielu różnych zadań tak odczytywane reformy próbują przywrócić najlepszym uniwersytetom publicznym ich potencjał badawczy, zapewniając mechanizmy rozwoju kariery naukowej powiązane z indywidualną, mierzalną, najlepiej międzynarodową produktywnością badawczą (rozkład produktywności w Europie jest taki, że średnio za połowę publikacji odpowiada 10% najbardziej produktywnych naukowców, jak pokazaliśmy na przykładzie 11 krajów europejskich, w tym Polski: Kwiek 2015e; Kwiek 2015g).

Tradycyjnie rola badań naukowych w powojennej zachodniej akademii była jasno określona. Jak sformułował to Burton Clark (1987: 102):

to właśnie badania jako zadanie oraz podstawa statusu sprawiają różnicę. [...] Mniejszość uczonych, którzy są aktywnie zaangażowani w badania, stoi na czele całej profesji we wszystkich istotnych aspektach. Ich praca okrywa profesję tajemnicą, tworzy jej współczesne mity, wynosi na piedestał jej bohaterów.

Reformy, wprowadzając wysoce konkurencyjne mechanizmy finansowania nauki, przypominają (poniekąd dzisiaj zaskoczony) wspólnocie akademickiej jej rolę badawczą na głównych krajowych uniwersytetach. Pakiet reform warto postrzegać przez pryzmat reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uniwersytetów lub – w kategoriach Olsena (2010: 128) – jako „transformację z jednego porządku w drugi, ukonstytuowany na odmiennych normatywnych i organizacyjnych zasadach”. Do ostatniej fali reform można mieć wiele zastrzeżeń – i my je również mamy. Na przykład uważamy, że są zbyt mało radykalne i że nowym mechanizmom finansowania w zbyt małym stopniu towarzyszy zwiększanie poziomu środków finansowych, co część kadry może do nich zniechęcać – ale jedno trzeba jej oddać: stara się przywracać badaniom należne im na uczelniach miejsce i tym samym przybliżyła polską akademię do globalnych wzorców funkcjonowania dobrych instytucji akademickich. Wzorzec dominujący, czy przynajmniej milcząco akceptowany przez dużą część kadry akademickiej i kolejnych decydentów w obszarze polityki naukowej i edukacyjnej przez ostatnie dwie dekady, był nie do przyjęcia, ponieważ oddalał nas od rozwiniętego świata zachodniego i pogłębiał naszą zapaść naukową. I choćby ten jeden wymiar reform budzi naszą sympatię.

2. Zaplecze empiryczne – „miękkie” i „twarde” dziedziny akademickie, czyli podzielony uniwersytet

Pokażemy teraz empiryczne zaplecze ogólnych twierdzeń dotyczących interdyscyplinarnie podzielonych polskich uniwersytetów oraz ich nierównego wkładu w globalną produkcję wiedzy. Nie istnieją bezpośrednie wskaźniki pozwalające odnieść się do procesów deinstytucjonalizacji misji badawczej uniwersytetów. Proponujemy zatem użycie wskaźników zastępczych, przez które pośrednio „mierzymy” skalę zachodzących zmian. Porównamy, w różnych dyscyplinach akademickich, międzynarodowo widzialną produkcję wiedzy oraz zaangażowanie badawcze polskiej kadry. Przedstawimy także porównania środkowoeuropejskie i ogólnoeuropejskie, w ujęciu historycznym oraz według dyscyplin naukowych.

W Polsce w epoce ekspansji kilkanaście (a nawet kilkadziesiąt) tysięcy uczonych z uczelni publicznych, zwłaszcza tych najbardziej prestiżowych, a konkretnie pracujących w obszarach z nauk społecznych, humanistycznych, ekonomicznych czy prawnych, było zaangażowanych w pełnym wymiarze czasowym w dodatkowe, płatne kształcenie w instytucjach prywatnych lub w macierzystych instytucjach publicznych. Średni poziom obciążeń dydaktycznych w tej grupie kadry przyjmował oszałamiające wartości, znane tylko w krajach rozwijających się.

Ogólnie rzecz biorąc, istnieje wiele determinant produktywności badawczej na uniwersytetach – niektóre z nich są wewnętrzne, inne zaś zewnętrzne względem systemu szkolnictwa wyższego [np. poziom krajowych nakładów na badania, konkurencyjność systemu alokacji środków na badania, udział w nakładach środków prywatnych czy środków z tzw. trzeciego strumienia (Aghion, Dewatripont, Hoxby, Mas-Colell i Sapir 2008; Lepori i in. 2007); autonomia uniwersytetu i struktury rządzenia (Aghion i in. 2008); tradycje narodowe uniwersytetu oraz geograficzne ulokowanie instytucji (Palfreyman i Tapper 1999)]. Skupimy się tu jednak na negatywnym wpływie znacznie zwiększonych obciążeń dydaktycznych (łącznie dla sektora prywatnego i publicznego, dla dużej części kadry utrzymującej równoległe miejsca zatrudnienia) na kulturę akademicką, a w szczególności na instytucjonalną misję badawczą. Związek między niską akademicką produkcją wiedzy w grupie najbardziej prestiżowych polskich instytucji szkolnictwa wyższego (wszystkie, w liczbie 34, są publicznymi instytucjami określanymi formalnie mianem „uniwersytetów”, w tym tzw. przymiotnikowych) a wysokimi obciążeniami dydaktycznymi został niedawno potwierdzony przez empiryczne studium oparte na mikrodanych pochodzących z indywidualnych instytucji. Konkurencyjność działalności naukowej i działalności dydaktycznej, a zwłaszcza jej konkurencyjność w przypadku kadry najbardziej zaangażowanej w badania naukowe, jest przedmiotem badań od co najmniej półwiecza. Tak swoje badania w kontekście polskim podsumowują Joanna Wolszczak-Derlacz i Aleksandra Parteka (2010: 64):

[...] istnieje jawna negatywna korelacja między liczbą studentów przypadającą na pojedynczego przedstawiciela kadry akademickiej a liczbą publikacji w ISI Web of Science przypadającą na przedstawiciela kadry akademickiej [...] możemy zatem wnioskować, że aktywność badawcza i dydaktyka są w rzeczywistości raczej wzajemnie konkurencyjne niż komplementarne.

Andrea Bonaccorsi, Cinzia Daraio i Léopold Simar (2007: 166), omawiając „kompromis między kształceniem i badaniami”, wskazują, że „kształcenie i badania opierają się na ograniczonym budżecie czasowym kadry akademickiej”. W specyficznym polskim przypadku kadra w dyscyplinach „miękkich” miała dużo wyższe średnie (łącznie w obu sektorach) obciążenia dydaktyczne niż ich zachodnioeuropejscy koledzy. Obciążenia te, zwłaszcza w przypadku młodej kadry, są o wiele wyższe nawet w ramach jednej uczelni (zob. szczegóły według dziedzin nauki i grup wiekowych w: Kwiek 2015a), a co dopiero w ramach kilku miejsc pracy. Skala wielozatrudnienia w Polsce była ogromna, a jego koncentracja w poszczególnych dziedzinach odpowiadała ukierunkowaniu dziedzinowemu prywatnego szkolnictwa wyższego (oraz opartemu na opłatach za czesne niestacjonarnemu kształceniu w instytucjach publicznych). Dane z sektora prywatnego pokazują, że w 2010 r. na 17 136 pełnozatrudnionych jedynie 503 osoby (czyli mniej niż 3%) wskazały zatrudnienie w konkretnej instytucji prywatnej jako „podstawowe miejsce pracy”. Dla 97,1% osób pracujących w sektorze prywatnym zatrudnienie w tym sektorze było zatem dodatkowe względem zatrudnienia w sektorze publicznym. Jak pokazują dane ministerialne z 2008 r., w kategorii „profesor zwyczajny” 37% osób pracowało w pełnym wymiarze godzin w dodatkowej instytucji, a 3% w dwóch dodatkowych instytucjach: łącznie średnio 40% wszystkich profesorów zwyczajnych znalazło zatrudnienie w kilku uczelniach. Nie ma danych pokazujących skalę wielozatrudnienia w odniesieniu do dyscyplin akademickich, ale w praktyce średni poziom 40% może oznaczać, że nawet 70-80% wszystkich profesorów zwyczajnych w wybranych dziedzinach „miękkich”, na których koncentrował się sektor prywatny, mogło być zatrudnionych na kilku uczelniach. Dla dużej części profesji akademickiej kształcenie studentów stało się jedyną formą akademickiego działania – tym samym radykalnie zmieniła się kultura akademicka, co przyniosło wymierne negatywne konsekwencje dla produktywności badawczej.

Odniesiemy się tu bardziej szczegółowo do konsekwencji w dwóch obszarach: produktywności badawczej i ścieżce kariery akademickiej. Polska akademicka produkcja wiedzy – ujmowana z europejskiej perspektywy porównawczej – jest dzisiaj niewielka. Prosta bibliometryczna analiza (przeprowadzona na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank, zawierającej dane pochodzące z bazy Scopus i odnoszące się do okresu 1996-2010; na temat ulepszenia jej klasyfikacji: Gómez-Núñez, Vargas-Quesada, Moya-Anegón i Glänzel 2011: 753-758) ujawnia podział dyscyplinarny między dziedzinami „miękkimi” a „twardymi” na polskich

uczelniah. (Wyniki analizy oparte na komercyjnej bazie ISI Web of Science nie powinny się znacząco różnić od prezentowanych, gdyż odnosimy się tu do ogólnych trendów w naszym regionie związanych z produkcją widzialnych międzynarodowo publikacji naukowych.)

Zamiast analizować polską produktywność badawczą we wszystkich dziedzinach akademickich, skupimy się na najsilniejszych i najsłabszych obszarach polskiej nauki w branych pod uwagę 15 latach (1996-2010), patrząc z globalnej i regionalnej (środkowoeuropejskiej) perspektywy porównawczej. Użyjemy w tym celu liczby międzynarodowo rozpoznawalnych publikacji w konkretnej dziedzinie jako zastępczego wskaźnika zaangażowania kadry z danej dziedziny w badania w analizowanych krajach. Wyższe zaangażowanie badawcze w danej dziedzinie i kraju powinno iść w parze z wyższym wskaźnikiem publikacji widzialnych w skali międzynarodowej i pochodzących z tegoż kraju. Analizujemy tu zatem możliwie mierzalne (i pośrednie, gdyż żadne bezpośrednie związki przyczynowe nie mogą zostać wskazane – istniało też wiele innych, równoległych czynników, które w tej analizie pomijamy) efekty dewaloryzacji misji badawczej na polskich uniwersytetach. Wskazujemy również na coraz większy dyscyplinarny podział w obrębie uczelni publicznych (na jej części mniej i bardziej zaangażowane w badania naukowe), z którym polskie szkolnictwo wyższe będzie się zmagало w nadchodzących latach.

Trzema najmocniejszymi dziedzinami akademickimi w Polsce w badanym okresie 1996-2010 były: fizyka i astronomia, matematyka oraz chemia (zajmujące w skali globalnej, według liczby publikacji, kolejno 13., 13. i 14. miejsce w 2010 r.; nie bierzemy tu pod uwagę dalszego podziału na publikacje pochodzące z uczelni oraz pochodzące z instytutów badawczych PAN dla zachowania klarowności wyводу; ponadto uwzględniamy fakt, że również kadra instytutów PAN była bardzo zaangażowana w tworzenie i funkcjonowanie sektora prywatnego). W 1996 r. te trzy obszary nauki znajdowały się w skali globalnej na tych samych, względnie wysokich pozycjach (odpowiednio 13., 15. i 12.). W odróżnieniu od nich, słabe dziedziny – w badanym przez nas przypadku: humanistyka, nauki społeczne oraz ekonomia, ekonometria i finanse (posługując się kategoriami używanymi przez analizowaną bazę danych) – zajmowały w 2010 r. względnie niskie pozycje (odpowiednio 39., 39. i 37.). W 1996 r. dwie z tych trzech dziedzin – humanistyka i nauki społeczne – sytuowały się znacznie wyżej (odpowiednio na 24. i 24. miejscu; trzecia zaś lokowała się na miejscu 37.). Badamy tutaj trajektorie zmian w widzialnej międzynarodowo produktywności badawczej w okresie 15 lat, a zatem w czasie bezpośrednio poprzedzającym nadejście reform w porównaniu z trzema znacznie mniejszymi systemami, które również przechodziły postkomunistyczną transformację: Czechami, Węgrami i Słowacją.

Dobre i słabe wyniki badawcze wybranych do analizy obszarów badawczych zbiegają się w 2010 r. ze skalą zaangażowania w dodatkowe, oparte na opłatach za

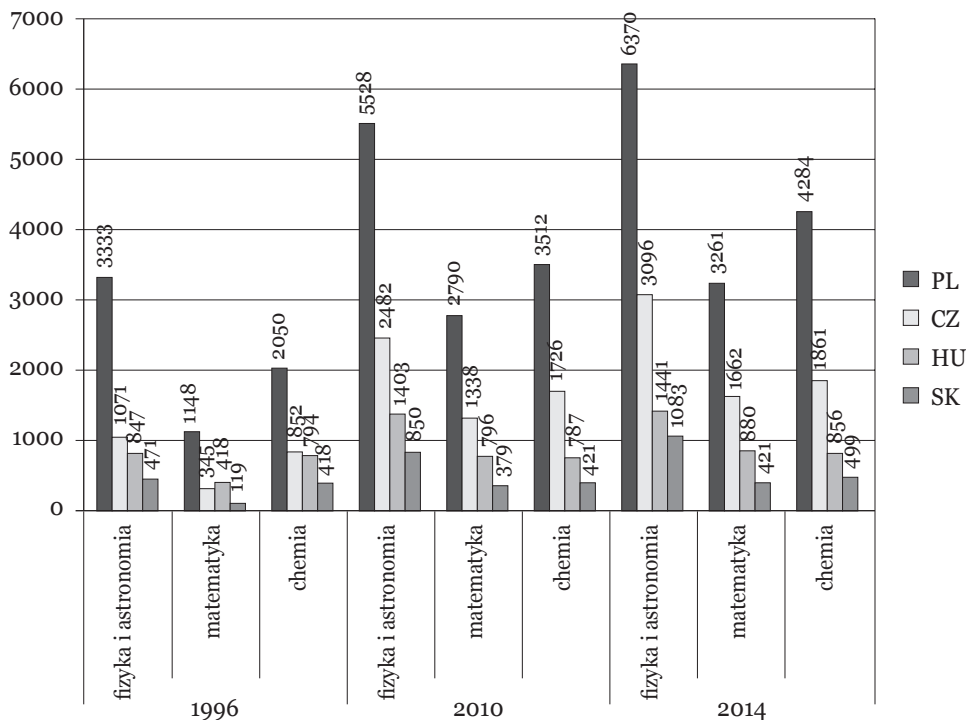
czesne, kształcenie w ostatnich dwóch dekadach oraz z jawnie odmiennym normatywnym ujęciem zdrowej równowagi między kształceniem a badaniami naukowymi na prestiżowych uniwersytetach. Instytucje i wydziały mające dobre wyniki naukowe trzymały się tradycyjnych zasad i norm akademickich, a instytucje i wydziały o słabych (i coraz gorszych) wynikach naukowych chętnie wykorzystywały okazje do dodatkowego kształcenia. Podobne mechanizmy mogły działać w przypadku kadry akademickiej.

Istnieje wiele powodów, dla których nauki ścisłe były w stanie utrzymać swoją względnie wysoką pozycję zarówno w ramach globalnej, jak i regionalnej (środkowoeuropejskiej) produkcji wiedzy w okresie 1996-2010, oraz dla których nauki społeczne i humanistyczne wykazywały w tym samym czasie dużo gorszymi wynikami. Jednym z nich jest, jak twierdzimy, koncentracja kadry i instytucji na kształceniu i misji dydaktycznej oraz dewaloryzacja – na poziomach indywidualnym i instytucjonalnym – badań i misji badawczej na wydziałach humanistycznych, społecznych, ekonomicznych czy prawnych na najbardziej prestiżowych uniwersytetach, na których koncentrowało się finansowanie badań i produkcja badawcza. Sektor prywatny, absorbujący popyt i niemal całkowicie nastawiony na kształcenie, koncentrował się niemal wyłącznie na wybranych dziedzinach kształcenia (o wysokim popycie i niskich kosztach). Udział kategorii OECD „nauki społeczne, ekonomia i prawo” w tym sektorze wynosił niemal 75% w 2000 r., a udział „nauk ścisłych” – poniżej 5% (do 2010 r. ten pierwszy zmniejszył się do 54%, a drugi zwiększył do ok. 5,5%). Również w sektorze publicznym największy wzrost liczby studentów nastąpił w tych samych, „miękkich” dziedzinach – w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku ponad 60% studentów studiowało nauki społeczne, ekonomię i prawo oraz humanistykę i edukację (co jest zgodne z trendami w większości europejskich krajów OECD).

W tych dziedzinach, w których pojawiła się masowa ekspansja, Polska w znacznym stopniu utraciła swą widzialność badawczą zarówno z globalnej, jak i z regionalnej, środkowoeuropejskiej perspektywy. W globalnym rankingu (obejmującym wszystkie dziedziny) Polska spadła w analizowanym okresie z pozycji 16. (1996) na 18. (2003) i 20. (2010), a swe wciąż względnie dobre miejsce zawdzięcza przede wszystkim tym dziedzinom, w których kadra i wydziały nie miały żadnych szans na dodatkowo płatne kształcenie, zaś kadra nie miała szans na dodatkowe zatrudnienie w sektorze prywatnym. Prywatne instytucje szkolnictwa wyższego nie angażowały polskich uczonych w takich „twardych” dziedzinach nauki, jak: chemia, fizyka, astronomia i matematyka, czyli w dziedzinach zajmujących najwyższe miejsce w globalnych rankingach osiągnięć naukowych.

Nie ma nic zaskakującego w tym, że z perspektywy regionalnej (w porównaniu z Czechami, Węgrami i Słowacją), ze względu na duży rozmiar systemów szkolnictwa wyższego i nauki, polscy chemicy, fizycy, astronomowie oraz matematycy

Wykres 1. Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: fizyka i astronomia, matematyka oraz chemia, według krajów w latach 1996, 2010 i 2014

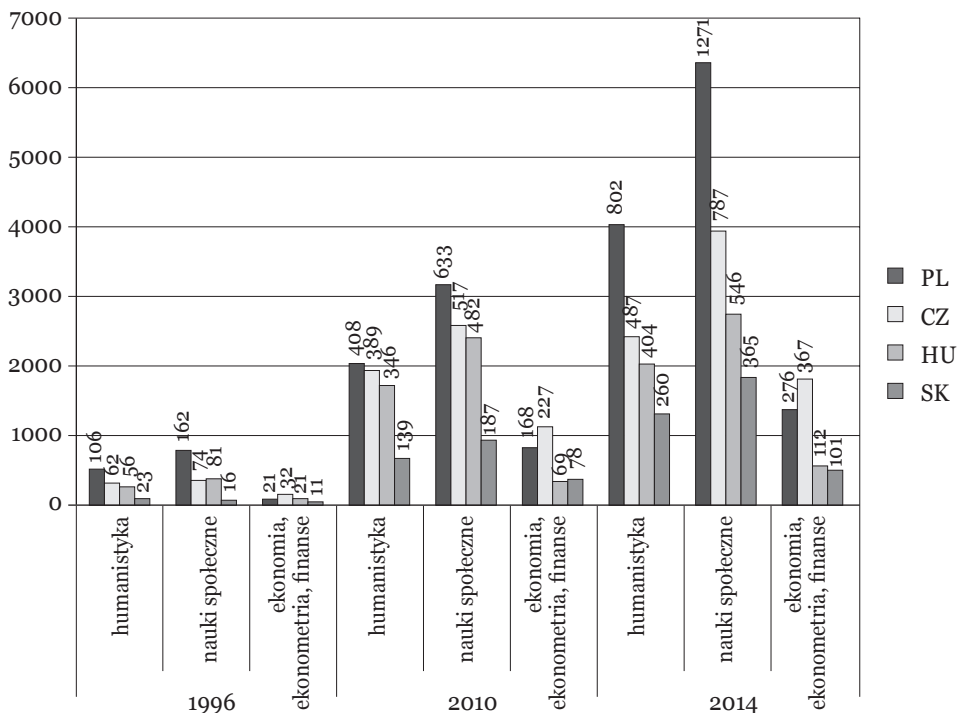


Źródło: opracowanie własne na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank z 2015 r.

opublikowali więcej międzynarodowych artykułów niż ich koledzy z trzech pozostałych krajów łącznie (zarówno w 1996, jak i 2010 r., por. wykres 1)¹. Ich publikacje (kategoria *citable documents*, czyli publikacje cytowalne) stanowiły 55% i 54% wszystkich publikacji pochodzących z tych czterech krajów w podanych latach. Jak pokazujemy na wykresie 1, przewaga polskich naukowców, w kategoriach czysto statystycznej liczby publikacji (z pominięciem ich cytawalności czy jakości, których w tym miejscu nie bierzemy pod uwagę), utrzymywała się przez cały badany okres (w 1996 r. było 4295 polskich publikacji w zbiorze 7717 publikacji pocho-

¹ W kategoriach całkowitej liczby badaczy, w przeliczeniu na pełne etaty, w Polsce w 2000 r. pracowało prawie 34 tys. osób w sektorze szkolnictwa wyższego oraz ok. 11 tys. osób w sektorze rządowym. W porównaniu z Polską w sektorze szkolnictwa wyższego na Węgrzech było prawie sześć razy mniej badaczy, na Słowacji – siedem razy mniej, a w Czechach – dziewięć razy mniej. W sektorze rządowym występowały różnice równie wyraźne: prawie cztery razy mniej osób niż w Polsce pracowało na Słowacji i 2,5 razy mniej na Węgrzech oraz w Czechach.

Wykres 2. Liczba publikacji w dziedzinach akademickich: humanistyka, nauki społeczne oraz ekonomia, ekonometria i finanse, według krajów w latach 1996, 2010 i 2014



Źródło: obliczenia własne na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank z 2015 r.

dających z tych czterech krajów; w 2010 r. ich liczba wynosiła odpowiednio: 8600 i 15 827)².

Interesują nas tutaj także różnice między państwami naszego regionu w krajowej produkcji badawczej w tych samych latach (1996 i 2010) w dziedzinach „miękkich”, objętych ekspansją edukacyjną. Zebrane dane wskazują (wykres 2), że międzynarodowo widzialna – w tej samej międzynarodowej bazie danych – produkcja badawcza w tych dziedzinach, w odróżnieniu od dziedzin „twardych”, systematycznie spadała w porównaniu z produkcją badawczą regionalnych konkurentów (przy czym w żadnym z nich nie rozwinął się w podobnej skali sektor

² Należy pamiętać, że historyczne dane dotyczące liczby publikacji podawane przez SCImago Journal & Country Rank zmieniają się w czasie, czyli są aktualizowane na bieżąco. Dlatego dane analizowane przez nas dla wybranych lat w tym tekście różnią się znacznie od danych analizowanych w 2012 r., który stanowił moje pierwsze przybliżenie do problematyki deinstytucjonalizacji misji badawczej (Kwiek 2012a).

prywatny). W 1996 r. w „miękkich” obszarach nauki udział polskiej produkcji badawczej w produkcji regionu był względnie wysoki, zarówno w humanistyce (43%), jak i w naukach społecznych (49%) (a jednocześnie znacznie niższy w ekonomii i pokrewnych obszarach – 25%). Jednak w 2010 r. w humanistyce liczba polskich publikacji widzialnych w skali międzynarodowej stanowiła tylko połowę publikacji pochodzących łącznie z Czech i Węgier. Polskie publikacje z dziedziny humanistyki stanowiły zaledwie 32% wszystkich publikacji z czterech analizowanych tu krajów. Całkowita liczba widzialnych międzynarodowo publikacji polskich, czeskich i węgierskich uczonych w naukach społecznych była porównywalna, a w ekonomii i dziedzinach powiązanych – niższa niż czeska. Jednocześnie trzeba pamiętać, że polskie systemy szkolnictwa wyższego i badań naukowych są kilkakrotnie większe niż porównywane systemy środkowoeuropejskie. Polska w latach 1996-2010 miała więcej badaczy niż trzy pozostałe kraje razem wzięte, co wyraźnie odzwierciedla naszą bardzo niską produktywność badawczą we wszystkich badanych „miękkich” obszarach. W obszarach tych w 2010 r. Polska pozostawała wyraźnie w tyle za swoimi regionalnymi konkurentami. Podczas gdy w 1996 r. w zbiorze 665 publikacji pochodzących z tych czterech krajów 289 było polskich, w 2010 r. było to jedynie 1209 z 3643 (por. wykres 2). Jak pokazano w tabeli 1, w badanym okresie polski udział w powstających w regionie publikacjach w ramach „miękkich” dziedzin akademickich spadł z 43% do 33%. Szczegóły dla okresu 1996-2010 zarówno dla dyscyplin „miękkich”, jak i „twardych” przedstawiają wykresy 1 i 2.

Zmiany, jakie nastąpiły w kolejnych trzech latach, dla których dostępne są dane (2011-2013), nie stanowią bezpośredniego obiektu naszego zainteresowania, ale o istniejącym trendzie warto tu wspomnieć. W 2013 r. – według tej samej bazy – w globalnym rankingu (obejmującym wszystkie dziedziny) Polska nadal zajmowała 20. miejsce. Zwiększyła swój udział w regionalnej produkcji wiedzy we wszystkich analizowanych sześciu obszarach oprócz jednego (matematyki), w którym udział utrzymała na tym samym, wysokim poziomie (53%). W latach 2010-2013 dla fizyki i astronomii udział ten wzrósł z 54% do 57%, dla chemii zaś – z 54% do 56%. Co najbardziej interesujące, w nazywanym przez nas okresie „reinstytucjonalizacji” misji badawczej, czyli od 2010 r., systematycznie rośnie udział publikacji w „miękkich” obszarach nauki w regionalnej produkcji wiedzy – w humanistyce wzrósł on z 32% do 38%, w naukach społecznych – z 35% do 39%, a w ekonomii, ekonometrii i finansach – z 31% do 35% (choć we wszystkich przypadkach udział ten jest ciągle mniejszy niż w 1996 r.). Zmiany są bardzo widoczne pod względem liczby publikacji i ich udziału w regionalnej strukturze produkcji wiedzy. Przepuszczalnie następuje przełamanie negatywnego trendu w „miękkich” obszarach nauki, które wiążemy z presją wzmocnioną przez reformy. Sygnały te są niezwykle pozytywne.

W analizowanym okresie 1996-2010, związanym z ekspansją szkolnictwa wyższego w „miękkich” dziedzinach akademickich oraz z szansami na utrzymywanie dodatkowego pełno- lub niepełnoetatowego zatrudnienia w tych obszarach, „twar-

Tabela 1. Udział polskich publikacji w wybranych „twardych” (fizyka i astronomia, matematyka i chemia) i „miękkich” obszarach akademickich (humanistyka, nauki społeczne i ekonomia, ekonometria i finanse) dla lat 1996, 2010 i 2013 oraz łącznie (w %)

Dziedziny akademickie	1996	2010	2013
Fizyka i astronomia	58	54	57
Matematyka	57	53	53
Chemia	50	54	56
Humanistyka	43	32	38
Nauki społeczne	49	35	39
Ekonomia, ekonometria i finanse	25	31	35
Wybrane „twarde” obszary (łącznie)	55	54	57
Wybrane „miękkie” obszary (łącznie)	43	33	38

Źródło: obliczenia własne na podstawie bazy danych SCImago Journal & Country Rank z 2015 r.

de” dziedziny akademickie dawały sobie świetnie radę z utrzymaniem wysokiej pozycji (globalnie i w regionie) i dają sobie doskonale radę nadal. Natomiast dziedziny „miękkie” notowały stopniowy spadek swoich pozycji, szczególnie dramatyczny w udziale polskich publikacji z humanistyki i nauk społecznych w ogólnej liczbie publikacji pochodzących z przebadanych czterech państw naszego regionu: w humanistyce – z 43% do 32%, a w naukach społecznych – z 49% do 35% (tab. 1). Poziom produkcji badawczej w czterech porównywanych systemach szkolnictwa wyższego pokazuje wyraźnie, że dziedziny miękkie w Polsce zostały silnie dotknięte przez procesy deinstytucjonalizacji misji badawczej, a dzisiaj – być może – powoli się odradzają (pod względem prosto mierzonej widzialności międzynarodowej).

Krótko mówiąc: w Polsce praca naukowa, a co za tym idzie – publikacje naukowe w „miękkich” obszarach nauki traciły swoje instytucjonalne miejsce. Ich liczba malała, ponieważ spadało zainteresowanie nimi ze strony samych badaczy, a istniejące presje normatywne i mechanizmy instytucjonalne były zbyt słabe. Zachodnie modele funkcjonowania najlepszych uniwersytetów przestawały obowiązywać. Szczególnie duży jest spadek liczby publikacji międzynarodowych w porównaniu z równie niedofinansowanymi i przechodzącymi postkomunistyczne transformacje systemami czeskim, słowackim i węgierskim.

Drugim wskaźnikiem zastępczym mierzącym zaangażowanie kadry akademickiej w badania naukowe według dziedzin naukowych jest w polskim przypadku zmieniająca się roczna liczba przyznawanych habilitacji i tytułów profesorskich w ostatniej dekadzie. Habilitacje i profesury przyznawano w analizowanym okresie na poziomie centralnym (tzn. procedury ich przyznawania były niezależne od wnioskujących instytucji szkolnictwa wyższego) i – co dla naszej argumentacji najważniejsze – przyznawano je, podobnie jak dzisiaj, wyłącznie na podstawie osiągnięć

naukowych. Podobnie jak w przypadku publikacji widzialnych międzynarodowo, przeanalizujemy tu różnice międzydziedzinowe (dyscypliny „miękkie” i „twarde”).

W latach 1999-2010 całkowita liczba zarówno habilitacji, jak i tytułów profesorskich we wszystkich dziedzinach nauki zmalała odpowiednio z 915 do 859 (o 6,12%) oraz z 630 do 459 (o 27%). W tym samym czasie całkowita liczba pełnoetatowej kadry akademickiej we wszystkich obszarach nauki zwiększyła się o prawie 22 tys. osób (lub o 28% – z 78 091 w 1999 r. do 100 151 w 2010 r.). Zarówno stabilna, jak i zmniejszająca się liczba habilitacji i profesur w rozszerzającym się systemie wskazuje na spadek zaangażowania w badania kadry akademickiej, nawet jeśli założyć, że nastąpiłoby jej istotne odmłodzenie (z czym jednak nie mieliśmy do czynienia). Podobnie jak w przypadku międzynarodowych publikacji, również w przypadku awansów akademickich polskie uczelnie są instytucjami silnie podzielonymi wewnętrznie według dziedzin akademickich. Analizowaliśmy ponownie, z jednej strony, chemię i fizykę jako te dziedziny, w których akademickie wielozatrudnienie nie było możliwe, a z drugiej – humanistykę (która w polskiej statystyce naukowej obejmuje też nauki o sztuce i nauki społeczne) oraz ekonomię jako te dziedziny, w których utrzymywanie wielozatrudnienia było ogólną zasadą.

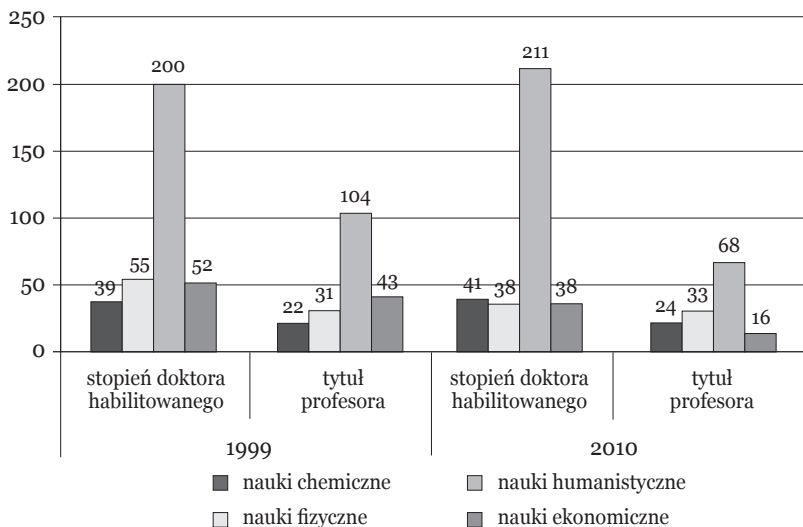
Najbardziej uderzającą różnicą między pierwszą a drugą grupą dziedzin akademickich jest liczba profesur przyznanych w 1999 i 2010 r. – podczas gdy w chemii i fizyce nieznacznie się ona zwiększyła (o 6-8%), w humanistyce (a więc także w polskim ujęciu statystycznym – w naukach społecznych) spadła o ponad 1/3 (o 34,62%), a w ekonomii o niemal 2/3 (o 62,79%). Dane dla lat 1999 i 2010 zaprezentowano na wykresach 3 i 4.

Udział profesur przyznanych w chemii w liczbie wszystkich przyznanych profesur wzrósł w tym samym czasie znacząco: z 3,49% w 1999 r. do 5,22% w 2010 r., dla fizyki wzrost ten wynosił z 4,92 do 7,18%. Natomiast całkiem inne procesy zachodziły w miękkich obszarach nauki: w humanistyce nastąpił spadek z poziomu 16,5% w 1999 r. do 14,81% w 2010 r., a w ekonomii spadek ten był jeszcze bardziej gwałtowny – z 6,82% do 3,49% w tym samym okresie (wykres 5).

Przeprowadzona analiza awansów akademickich – opartych w całości na wynikach badań naukowych, czyli publikacjach, a nie na innych aspektach działalności akademickiej – jasno pokazuje, że mamy do czynienia z potężnym podziałem dyscyplinarnym w obrębie polskiego szkolnictwa wyższego, szczególnie w ramach prestiżowych uniwersytetów, które zapewniają większość publikacji widzialnych w skali międzynarodowej i w których jest zatrudniona istotna większość profesorów tytularnych.

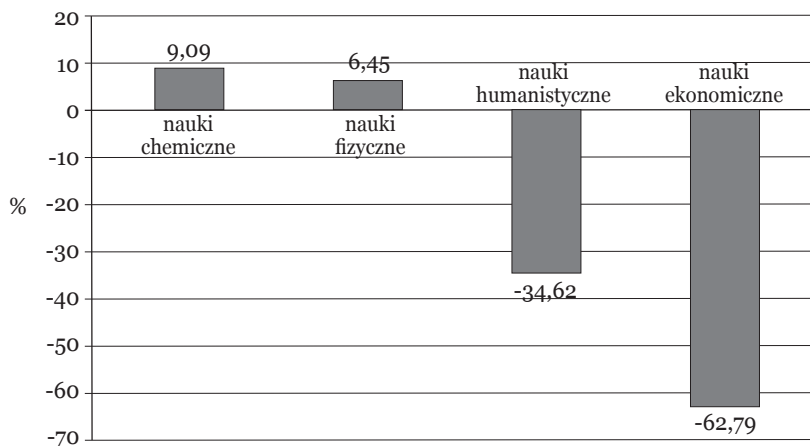
Dewaloryzacja misji badawczej na uniwersytetach odnosi się, jak widać, bezpośrednio do tych ich części – najczęściej wydziałów – w których rozwinęła się dodatkowa dydaktyka i których kadra była dodatkowo zaangażowana w dydaktykę w sektorze prywatnym. Z jednej strony globalne i środkowoeuropejskie porównania produkcji badawczej w latach 1995-2010, a z drugiej strony, porównania liczby

Wykres 3. Liczba habilitacji i tytułów profesorskich przyznanych w 1999 i w 2010 r. w wybranych dyscyplinach akademickich



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS z lat 2000 i 2011.

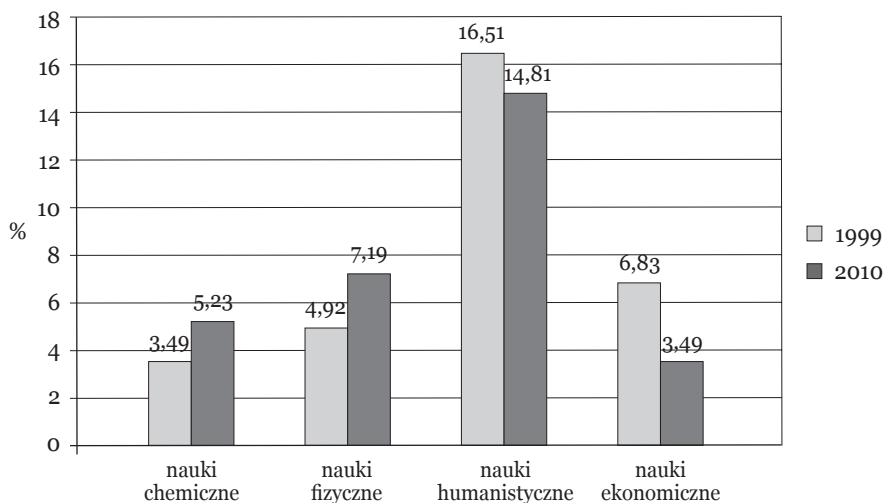
Wykres 4. Zmiana liczby tytułów profesorskich nadanych w latach 1999-2010 w wybranych dyscyplinach akademickich (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS z lat 2000 i 2011.

przyznanych stopni doktora habilitowanego i tytułów profesorskich w podziale na miękkie i twarde obszary nauki w latach 1999-2010 pokazują, że w miękkich obszarach słabły tradycyjne normy akademickie rządzące prestiżowymi uniwersytetami.

Wykres 5. Zmiany w udziale liczby tytułów profesorskich we wszystkich przyznanych tytułach profesorskich w wybranych dziedzinach akademickich w latach 1999 i 2010 (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS z lat 2000 i 2011.

Malą liczbą publikacji (w ujęciu regionalnym), małą liczbą habilitacji i profesur – tym samym słabło przedsięwzięcie akademickie w wersji znanej z Europy Zachodniej. (I w takim kontekście nie dziwi fakt, że najbardziej związane z reinstytucjonalizacją misji badawczej aspekty reformy szkolnictwa wyższego – nacisk na publikowanie w obiegu międzynarodowym, rosnąca rola publikacji w awansach naukowych, konkurencyjny rozdział środków na badania itp. – budzą największy opór właśnie w miękkich segmentach systemu. W tym segmencie dość nieśmiało zmiany są uważane za najbardziej radykalne, a protest przeciwko nim jest wyrażany najgłośniejszy.) Statystyki pokazują jednak pozytywny trend po 2010 r., który wiążemy z nowymi wymogami awansowymi i grantowymi.

W okresie postkomunistycznej ekspansji z lat 1990-2005 uniwersytety publiczne stawały się w coraz większym stopniu instytucjami wewnątrznie podzielonymi: uznającymi odmienne zasady akademickiej gry, tworzącymi odmienne kultury instytucjonalne i wewnętrzne, redefiniującymi normy akademickie i angażującymi się w odmienne misje akademickie, zarówno na poziomie wydziałowym, jak i indywidualnym. Brane za pewnik normy akademickie dominujące na europejskich uniwersytetach badawczych pozostawały w zawieszeniu w miękkich dziedzinach akademickich przez 10-15 lat transformacji systemu. Tradycyjna „logika stosowności” (March i Olsen 2006b) w tych segmentach prestiżowych uniwersytetów była słaba i niezdolna do powstrzymania przekierowywania indywidualnej i instytucjonalnej energii w stronę dodatkowego płatnego kształcenia, szczególnie w sektorze prywatnym.

W okresie ekspansji edukacyjnej powstawały rozmaite publiczne usprawiedliwienia i uzasadnienia akademickiego wielozatrudnienia, np. ideologia „synergii” obu sektorów, „zdrowej, rynkowej konkurencji” i zawsze pozytywnej, międzysektorowej „wymiany doświadczeń”. Przede wszystkim jednak polskie uczelnie zostały w ramach nowej – przez siebie wytworzonej w charakterze skutecznego mechanizmu obronnego – ideologii akademickiej wyjęte z kontekstu europejskiego: miały być unikalne w skali europejskiej i nieporównywalne z uczelniami zachodnimi. Po raz pierwszy porównania na podstawie międzynarodowych danych zostały zastosowane w przygotowaniach do najnowszych reform, co samo w sobie uważano za podejście podejrzane (bo przecież jaki sens ma porównywanie czegoś, co jest w popularnej ideologii akademickiej nieporównywalne). Z perspektywy instytucjonalistycznej „logika stosowności” zakłada, że

[...] zasady są stosowane, ponieważ są uważane za naturalne, prawe, przewidywalne oraz uzasadnione. Aktorzy starają się wypełniać zobowiązania ujmowane przez rolę, tożsamość, członkostwo w politycznej wspólnoty czy grupie, etos, praktyki czy oczekiwania swoich instytucji (March i Olsen 2006b: 689).

Upadek komunizmu i wyłonienie się sektora prywatnego (połączone z deprymująco niskimi płacami w publicznym szkolnictwie wyższym) sprawiły, że tradycyjne akademickie zasady i normy konstytuujące prestiżowe uniwersytety badawcze przestały być uważane za naturalne. Okres ekspansji spowodował ich stopniową deinstytucjonalizację, a wraz z nią pojawiła się niepewność co do tego, które zachowania akademickie są uzasadnione i co jest rdzeniem akademickiej tożsamości.

Jedną z głównych konsekwencji rozwoju sektora prywatnego (zwłaszcza w latach 1995-2005) stała się ograniczona presja akademicka na reformowanie publicznych uniwersytetów, w tym na zwiększanie poziomu płac akademickich w sektorze publicznym. Płace w tym okresie były niskie, toteż posiadanie wielu miejsc zatrudnienia, w sektorze publicznym i prywatnym, traktowano jako rozsądną i akceptowaną strategię przetrwania wspólnoty akademickiej.

Tymczasowe (z perspektywy historycznej) zawieszenie tradycyjnych norm akademickich w najlepszych krajowych instytucjach wysoko wartościujących działania badawcze oraz (tymczasowa) akceptacja nowych sposobów zachowań akademickich przyczyniły się do dynamicznego rozwoju sektora prywatnego, ale i do istotnego regresu dokonań badawczych oraz utraty aspiracji badawczych, szczególnie przez przedstawicieli „miękkich” dyscyplin naukowych. Spadek aspiracji badawczych części wspólnoty akademickiej w latach 90. doprowadził do zmniejszenia finansowania badań – kadra okazała się słabą i do tego silnie podzieloną grupą interesu, niezdolną do stawiania żądań dotyczących wyższego finansowania badań naukowych i wyższych płac. Z regionalnej perspektywy porównawczej podczas gdy wydatki na badania i rozwój jako udział PKB w latach 2000-2010 wzrosły w Polsce jedynie marginalnie (z 0,64% do 0,74%), według danych Eurostatu w Czechach na-

stąpił wzrost z 1,17% do 1,56%, na Węgrzech – z 0,81% do 1,16%, i tylko na Słowacji minimalnie się zmniejszył z 0,65% do 0,63%. Jednym z wyjaśnień stałego niedofinansowania badań naukowych w Polsce – również po 2010 r. – jest skupienie się sektora uniwersyteckiego na kształceniu na wielką skalę oraz zbyt mała presja ze strony kadry (szczególnie presja zorganizowana) na zwiększanie publicznych nakładów na badania (a przecież wspólnota akademicka stanowi potężną grupę interesu, która powinna być silnie zaangażowana, choćby przez swoich przedstawicieli, w konkurowanie o publiczne zasoby przez stałe wysiłki lobbystyczne; Tandberg 2010).

3. Polskie reformy – instytucjonalne i instrumentalistyczne ujęcia uniwersytetu

Z perspektywy historycznej widać, że istniał wyłącznie jeden punkt nacisku politycznego na sektor szkolnictwa wyższego w Polsce po tym, jak w 1990 r. zapewniono mu wolność akademicką i instytucjonalną autonomię. Punktem tym było zwiększanie dostępu do szkolnictwa wyższego (rosnąca liczba studentów w latach 90. stanowiła taki sam synonim polskiego sukcesu cywilizacyjnego jak rosnące wydobycie węgla w latach 70., mówiąc sarkastycznie). Nowa orientacja na kształcenie w dziedzinach „miękkich” na uniwersytetach oraz ich rosnąca międzynarodowa izolacja badawcza, w połączeniu z malejącą mierzalną międzynarodową produkcją badawczą, były ignorowane przez kolejne rządy. Zapewne decydenci nie rozumieli w owym czasie zróżnicowanej roli nowoczesnych uniwersytetów i powszechnie uważali, że badania naukowe to fanaberie słabego lobby, na które reformującego się kraju nie stać. Utwierdzali ich w tym przeświadczeniu zachodni doradcy ekonomiczni, którzy w ogóle nie mieli serca do uczelni, a uczelni postkomunistycznych w szczególności. Negatywny wpływ na to miało również myślenie anglosaskie (według którego uczelnie przede wszystkim kształcą studentów), wywodzące się od Johna Henry’ego Newmana, które jednak nie sprawdza się w krajach o wewnętrznym (pionowo) niezróżnicowanych systemach szkolnictwa wyższego.

Za zmianami o względnie małej skali w publicznym szkolnictwie wyższym dokonany w ciągu 15 lat (1990-2005) dopiero niedawno (2010-2012) podążyły zmiany o dużej skali. Nowe regulacje wprowadziły nieśmiało nowe zasady gry akademickiej – uniwersytety w coraz większym stopniu stają się narzędziami realizacji krajowych celów politycznych, a ich produktywność badawcza ma odgrywać coraz istotniejszą rolę w przyszłych kontraktach społecznych dotyczących finansowania. Obecnie oczekuje się, że polskie uniwersytety, po prawie dwóch dekadach dryfowania z falą okresu ekspansji, przejdą gruntowne transformacje swoich misji, struktur zarządzania i sposobów finansowania. Nadmierny nacisk na kształcenie w wielkości prestiżowych uczelni wydaje się coraz bardziej dezaktualizować w okresie implozji systemu będącej wynikiem zmieniającej się demografii.

Najnowszy pakiet reform wprowadził nowe zasady, w ramach których finansowanie badań staje się ściśle powiązane z mierzalną produktywnością badawczą: naukowców, tworzonych przez nich zespołów badawczych i podstawowych jednostek, czyli wydziałów. W ramach obecnej fali reform wprowadza się stopniowo nowy, konkurencyjny, oparty głównie na grantach model finansowania badań, w którym środki są alokowane przez dwie nowe instytucje administrowane przez uczonych i w zasadzie niezależne od państwa (oprócz powoływania ich dyrektorów i ustalania rocznych budżetów) – Narodowe Centrum Nauki (NCN) dla badań podstawowych oraz Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBR) dla badań stosowanych. Przewiduje się, że nowe mechanizmy alokowania środków finansowych przeznaczonych na badania będą coraz bardziej opierać się na mierzalnych dokonaniach naukowych i ewoluować w stronę zapewnienia konkurencyjnych, indywidualnych bądź zespołowych grantów badawczych, a nie na instytucjonalnym dystrybuowaniu dotacji na badania. Jednakże krajowe nakłady na badania rosną bardzo powoli, a radykalne obniżanie poziomu dotacji statutowych nawet w najwyższej kategorizowanych jednostkach budzi zrozumiałą opór środowiska naukowego. Naszym zdaniem dotacje statutowe są niezbędnym, dodatkowym elementem rodzącego się systemu. Finansowanie konkurencyjne nie może stać się jedynym mechanizmem finansowania badań – chociaż w polskim przypadku jest mechanizmem zdecydowanie najważniejszym. Sama zmiana mechanizmów nie zmienia puli dostępnych środków publicznych – a ta jest dzisiaj zdecydowanie niewystarczająca.

March i Olsen (2006a: 14) dokonują rozróżnienia na zmiany stopniowe (*incremental*) i zmiany fundamentalne (*fundamental*), czy też na „zmiany w obrębie możliwie stabilnych ram instytucjonalnych i normatywnych” i „zmiany samych ram”. Środkoeuropejskie transformacje szkolnictwa wyższego na początku lat 90. należą do tej drugiej, radykalnej kategorii, podczas gdy zmiany w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku są raczej zmianami pierwszej kategorii, tj. drobnymi zmianami, stopniowo prowadzącymi do zmian większych. Mimo to w polskim przypadku ostatnie reformy mogą mieć potencjał zmieniania raz jeszcze „samiych ram”. Oznacza to narzuconą uczelniom z zewnątrz nową konstrukcję norm instytucjonalnych i nowych akademickich zachowań, zamierzającą zastąpić zachowania i normy dominujące wcześniej, w okresie ekspansji. Zmian fundamentalnych w rozumieniu Marcha i Olsena – a do miana takich aspirują ostatnie reformy – nie da się wprowadzić bez rewizji akademickich zachowań i akademickich norm i postaw, które porównawczo w kontekście 10 krajów zachodnich badamy w odniesieniu do Polski w różnych tekstach rozproszonych (por. Kwiek 2012b; Kwiek 2015f; Kwiek 2015d) oraz – przede wszystkim – w najnowszej książce (Kwiek 2015b).

Transformacje polskich uniwersytetów wynikają z kilku wzajemnie powiązanych wewnętrznych i zewnętrznych napięć. Po pierwsze, wewnętrznej presji na kontynuację stosowania się do akademickich zasad, norm i praktyk organizacyjnych odziedziczonych po okresie komunistycznym. Presja ta jest do dziś, paradok-

salnie, po upływie ćwierćwiecza, bardzo silna, z racji przekazywania ich z pokolenia na pokolenie, czyli ich akademickiego „dziedziczenia”. Po drugie, w uczelniach występowały silne wewnętrzne napięcia instytucjonalne, związane z koniecznością przetrwania w zamieszaniu spowodowanym przez gospodarcze „terapię szokową” na początku lat 90., a w ich połowie – z koniecznością zaciskania finansowego pasa (to właśnie tutaj teoretyczna perspektywa zależności od zasobów mogłaby być użyteczna w analizie procesu zmian; jak twierdzą Pfeffer i Salancik, 2003: 2-3: „kluczem do organizacyjnego przetrwania jest zdolność do pozyskiwania i utrzymywania zasobów”, a właśnie te dwa elementy były instytucjonalnie bodaj najistotniejsze w latach 90.). Po trzecie, istniały wewnętrzne i zewnętrzne naciski na to, by zaprojektować nowe akademickie normy, zasady i praktyki organizacyjne w odpowiedzi na reformy wczesnych lat 90., których motywem przewodnim były wolność akademicka i autonomia instytucjonalna. Transformacje instytucji uniwersytetu w latach 90. były szczególnie rodzaju i nie miały wiele wspólnego z reformami trwającymi w tym samym czasie w Europie Zachodniej i z reformami z poprzedniego dziesięciolecia (por. panoramiczne ujęcie transformacji w Europie Zachodniej: Neave i van Vught 1991; 1994). Nowe zasady, wprowadzone po 1989 r. w wersji nieznannej już w tym czasie w Europie Zachodniej, dające wolność i kadry akademickiej, i instytucjom, prowadziły jednak stopniowo do erozji tradycyjnych zasad w większości najlepszych polskich uniwersytetów oraz do kwestionowania ustanowionych praktyk organizacyjnych w tych obszarach, w których obserwowano ogromną ekspansję ilościową systemu. W latach 90. i częściowo w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku została zburzona równowaga między kształceniem a badaniami w dyscyplinach „miękkich”, co prowadziło do dewaluacji aktywności badawczej.

W interpretacji, którą tutaj proponujemy, najnowsze reformy reinstytucjonalizują tę aktywność, po raz pierwszy wprowadzając ścisły, często mierzalny, związek między wynikami badań – na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym (zhierarchizowane pod względem ważności i obiegu naukowego publikacje, granty badawcze, ujmowane szczegółowo w parametryzacji jednostek naukowych) – a ich finansowaniem. Po raz pierwszy państwo stało się realnym – a nie jedynie teoretycznym – interesariuszem szkolnictwa wyższego, który jeszcze do niedawna miał wobec uczelni i uczonych jedynie formalne wymagania. Podobnie jak w całej Europie i równolegle z wprowadzaniem w życie nowych reform radykalnie maleje rola konferencji rektorów oraz jej wpływ na kształt aktualnych i przyszłych zmian. Państwo staje się samodzielnym aktorem w sektorze szkolnictwa wyższego, silnie wspomaganym przez część środowiska akademickiego, w tym przez analizowanych przez nas gdzie indziej szczegółowo młodych naukowców (Kwiek 2015a).

Polskie uniwersytety w okresie transformacji po 1989 r. znalazły się w tymczasowej normatywnej, społecznej i kulturowej próżni. Niespodziewanie musiały mierzyć się z wielkimi, wcześniej nieznanymi wyzwaniem organizacyjnymi i finansowymi, nie mając żadnych wskazówek dotyczących tego, jak postępować w nowej sytuacji.

W latach 90. w szkolnictwie wyższym nie było czytelnej krajowej polityki edukacyjnej czy jasnej strategii narodowej w obszarze szkolnictwa wyższego. O uczelniach myśleli przede wszystkim uczeni, również na poziomie ministerialnym. Odziedziczone akademickie tożsamości, normy i zachowania, wzorce myślenia i wzorce działania, instytucjonalne procedury, praktyki i etos akademicki okazywały się jedynie częściowo użyteczne dla instytucjonalnych strategii przetrwania. Podążanie za tradycyjnymi, odziedziczonymi po okresie komunistycznym zasadami przez półtorej dekady nie sprawdzało się, ponieważ zasady te uważano powszechnie za przestarzałe, autorytarne i antydemokratyczne. Zewnętrzny szok związany z „postkomunistyczną transformacją” w gospodarce oraz z finansową polityką zaciskania pasa przez całe lata 90. sterował dynamiką zmiany instytucjonalnej (polskie uczelnie poznały, co to *austerity* dwie dekady wcześniej niż uczelnie Europy Zachodniej, a skala tej polityki była w Polsce nieporównywalnie większa). Uniwersytety orientowały się zatem instytucjonalnie na zjawiska związane z ekspansją, a instytucje akademickie (oraz sama kadra) odpowiadały na znaczne niedofinansowanie w sposób, którego oczekiwałyby od nich tradycyjne modele zależności od zasobów: poszukiwały sposobów na przetrwanie w procesie interakcji między organizacjami a ich otoczeniem (Pfeffer i Salancik 2003: 258-262), zarówno na poziomie mikro (jednostek), jak i mezo (instytucji).

Jednakże nowa kultura akademicka, która pojawiła się w latach 90., niestety wciąż w dużym stopniu określa charakter akademickich zachowań na polskich uczelniach. Pojawiły się wówczas nowe, tymczasowe wzorce akademickich zachowań, a instytucjonalne procedury i praktyki, które zakorzeniały się stopniowo w polskich instytucjach, coraz bardziej oddalały się od tych obowiązujących wcześniej (a także od tych obowiązujących na dobrych uczelniach Europy Zachodniej). Badania naukowe przestały być cenione zarówno na indywidualnym, jak i instytucjonalnym poziomie w wewnętrznej polityce głównych uniwersytetów. Wyjątków nie było: żadna polska instytucja, jak pokazują instytucjonalne dane statystyczne oraz dane dotyczące kadry akademickiej, nie oparła się deinstytucjonalizacji misji badawczej. W całej Polsce kadra, zwłaszcza w miękkich obszarach, funkcjonowała w taki sam sposób. Sposób funkcjonowania najstarszych badaczy (mentorów) determinował sposób funkcjonowania najmłodszych badaczy (ich uczniów). Dzisiaj najstarsi tracą moc określania, czym jest praca akademicka i jakie są jej najważniejsze parametry – ich uczniowie są zaś radykalnie nowym pokoleniem tylko do pewnego stopnia, jak pokazują przeprowadzone przez nas rozbudowane wywiady pogłębione (z lat 2011, 2014 i 2015). Nowe pokolenie akademickie, jak się wydaje, dopiero zaczyna się formować pod wpływem nowych zasad wprowadzanych przez ostatnią falę reform (oraz pod wpływem stopniowego zanikania dodatkowego kształcenia w sektorze prywatnym jako niemal naturalnego akademickiego punktu odniesienia).

W sposób szczególny tymi zmianami dotknięta jest kadra w „miękkich” dyscyplinach akademickich, która wciąż nie może otrząsnąć się z potrójnego szoku: prawnego, finansowego i demograficznego. Usankcjonowane przez dwie dekady działania – dodatkowe kształcenie w sektorze prywatnym – stają się jednocześnie coraz bardziej prawnie skomplikowane, finansowo nieatrakcyjne, a z powodów demograficznych coraz mniej dostępne. Nowe reguły pokazują zaś nowe podejście do ściśle definiowanych w polskim systemie grantowym „młodych naukowców” (do 35. roku życia) i wymagają udokumentowanej dekady publikacyjnego *track record* dla starszej kadry. Powstaje więc pułapka straconej dekady (lub nawet dwóch), którą najlepiej widać po dramatycznie niskiej konkurencyjności międzynarodowej polskiej kadry, ujmowanej przez dane bibliometryczne i współczynniki sukcesu w międzynarodowych konkursach grantowych, zwłaszcza indywidualnych (np. granty z European Research Council: 17 na 5000 do połowy 2015 r.).

Środkowoeuropejska kadra naukowa oraz politycy i ustawodawcy odpowiedzialni za reformy szkolnictwa wyższego nie powinni nadal wierzyć w trzy powiązane ze sobą mity, wciąż popularne w regionie. Po pierwsze, nie powinni wierzyć w mit, jakoby postkomunistyczne uniwersytety ze względu na swoją historię były wyjątkowe w skali Europy (jeśli już, to byłyby wyjątkowe w nastawieniu głównie na swoje potrzeby, oddzielone w dużej mierze od potrzeb społeczeństwa i gospodarki) i ze względu na swoją wyjątkowość powinny zostać zachowane w niezmienionej lub minimalnie tylko zmieniającej się formie. Po drugie, nie powinni wierzyć w mit głoszący, że postkomunistyczne uniwersytety jako instytucje sektora publicznego są zasadniczo odmienne od pozostałych instytucji tego sektora i odporne na wpływ jego globalnych i europejskich reform. I wreszcie po trzecie, nie powinni ulegać mitowi głoszącemu, że produkcja wiedzy może być wyraźniej dostrzegana w kontekstach międzynarodowych w zreformowanych (pod względem sposobów finansowania i sposobów rządzenia) systemach szkolnictwa wyższego nawet w ramach aktualnie niskich nakładów publicznych na badania i rozwój. Te trzy mity paraliżują dzisiaj produkcję wiedzy w regionie, a wiara w nie jest od 25 lat podzielana w różnym stopniu przez kadre naukową, polityków i ustawodawców. Każda poważna próba reform systemowych musi się z nimi zmierzyć (nie przypadkiem reformy wprowadzane w ostatnich latach w Polsce, Czechach i na Węgrzech uderzają w pierwsze dwa dość silnie, natomiast podtrzymują trzeci, o możliwości niskokosztowego funkcjonowania zreformowanej nauki; por. Curaj, Deca i Egron-Polak 2015).

Wnioski

Przedstawiono tutaj ostatnie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce w szerszym kontekście stworzonym przez analizę nadmiernej koncentracji na kształceniu oraz dewaloryzacji badań naukowych, a zatem braku równowagi między głównymi mi-

sjami uniwersytetu. Polskie uniwersytety są w związku z rosnącą presją na międzynarodowe porównania ujmowane przez ustawodawców coraz szerzej, przez pryzmat instrumentalnej (a nie instytucjonalnej) wizji polityki szkolnictwa wyższego. Jednym z powodów tego stanu jest wyraźna porażka wizji instytucjonalnej (a szczególnie perspektywy uniwersytetu jako „rządzącej się zasadami wspólnoty badaczy” Olsena) w widzialnej międzynarodowo (i międzynarodowo mierzalnej) produkcji wiedzy. Polska nauka jako „republika uczonych” i tradycyjna „wspólnota badaczy” (Kwiek 2012b; 2015d) nie sprawdza się z europejskiej perspektywy porównawczej.

Podobnie jak reformy w innych miejscach Europy Zachodniej, polskie reformy podejmują się racjonalizacji uniwersytetów jako organizacji i prowadzą do ich stopniowego konstruowania właśnie jako coraz bardziej formalnych organizacji (zamiast zakorzenionych społecznie, tradycyjnych i odrębnych instytucji). Reformy dokonują rewaloryzacji misji badawczej na najbardziej prestiżowych uczelniach publicznych, masowo porzucanej w epoce ekspansji (1990-2005), szczególnie w ramach dyscyplin miękkich, na których było skoncentrowane prywatne szkolnictwo wyższe. W epoce implozji (w której według szacunków do 2025 r. liczba studentów spadnie o 30% w porównaniu z 2006 r.) spodziewamy się powrotu do tradycyjnej równowagi między kształceniem a zaangażowaniem badawczym na najlepszych uczelniach (ponieważ w całym systemie równowaga taka jest niemożliwa i niepożądana, system będzie się pod tym kątem coraz bardziej stratyfikował, dzięki koncentracji środków opartych na wynikach parametryzacji i wynikach indywidualnych konkursów na granty na badania).

Reforma, jak się wydaje, otwiera szansę na pożegnanie procesów deinstytucjonalizacji zaangażowania badawczego polskich uczelni i na pokierowanie najlepszych z nich tak, by stały się coraz bardziej zaangażowane w badania (*research-intensive*). Z perspektywy dwóch dekad zmiany są tutaj interpretowane jako przechodzenie z jednego porządku normatywno-instytucjonalnego do drugiego, nowego. Dane empiryczne pokazują, że we współcześnie podzielonej akademii przejście do nowego porządku, zapoczątkowane przez nowe ustawodawstwo, może okazać się dużo trudniejsze dla wspólnoty akademickiej w miękkich dziedzinach nauki. Podobnie jak w przypadku wszelkich reform sektora publicznego, pojawią się instytucjonalni (oraz indywidualni, np. zespoły badawcze) zwycięzcy i przegrani w procesie przywracania wagi aktywności badawczej na uniwersytetach przez nowe mechanizmy zarządzania i finansowania. Trudno jednak przewidzieć efekty reform, ocenić skalę zmian w praktyce, wiedząc to, co prawie dwie dekady temu w badaniach nad organizacjami zaobserwował Olsen (1998: 322), a mianowicie:

[...] decyzje o zmianie bardzo często nie prowadzą do zmiany albo prowadzą do dalszej nieprzewidzianej lub mimowolnej zmiany. Reformy instytucjonalne raczej rodzą nowe zapotrzebowanie na reformy, niż sprawiają, że stają się one zbędne.

Oznacza to, że Polska zrobiła wprawdzie pierwsze kroki w kierunku, na który patrzymy bardzo życzliwie, ale wymagają one kroków kolejnych – bardziej stanowczych i bardziej skoordynowanych, opartych na fundamencie zmian już wprowadzanych w życie, a nie zmian od nich oderwanych – którym będzie towarzyszyła przekonująca wizja przyszłości, a także (w nieunikniony sposób) adekwatne do skali przewidywanych zmian publiczne nakłady finansowe³.

Wspólnota akademicka, a przede wszystkim jej najmłodsze pokolenie, musi wiedzieć, na jakich mechanizmach ma opierać swą akademicką przyszłość i czy jest w stanie się w niej odnaleźć. Trzeba jasno powiedzieć młodej kadrze, że pojawiają się z czasem różne typy instytucji o różnych możliwościach i różnych zadaniach, realizujące różne misje i oferujące rozmaite możliwości awansowe i finansowe; że niezbędne – ale i możliwe – będą indywidualne migracje w ramach różnicującego się systemu w zależności od zdolności, umiejętności, pracowitości i naukowych osiągnięć; że profesja akademicka nie daje równych szans wszystkim, ale daje duże szanse najlepszym; że w najlepszych ośrodkach naukowych badawczy wymiar kariery akademickiej, tak jak w rozwiniętym świecie zachodnim, jest najważniejszy; że z czasem wzorce pracy akademickiej i wzorce akademickich zarobków – w wybranych miejscach i dla wybranych badaczy – będą przypominać wzorce znane z najlepszych systemów zachodnich; i wreszcie, że w tych wybranych miejscach, zwanych uniwersytetami badawczymi, uprawianie nauki nie będzie jednostkowym, częściowo niezrozumiałym i częściowo jedynie tolerowanym, trochę niegroźnym dla otoczenia, hobby.

Tylko taka wizja jest w stanie powstrzymać ucieczkę najzdolniejszych umysłów albo od nauki w ogóle, albo od nauki akademickiej uprawianej w Polsce. Wierzmy, że taka wizja szkolnictwa wyższego jest możliwa, ponieważ obserwujemy i analizujemy różne jej elementy w różnych częściach Europy. Najnowsza książka (Kwiek 2015b), a zwłaszcza jej druga część, chociaż niebezpośrednio, prezentuje spójną wizję przyszłości szkolnictwa wyższego w Polsce. I nie jest to wizja oparta na naszej wyjątkowości, o której chcielibyśmy jak najszybciej zapomnieć, ale raczej na izomorfizacji trendów i homogenizacji kierunków zmian zachodzących w Europie Zachodniej, do której w obszarze nauki (chcemy bardzo wierzyć) nieodmiennie aspirujemy. Nie wymyślajmy od nowa naszych uniwersytetów w sytuacji, w której świat zachodni już je – również dla nas – wymyślił i nadal wymyśla. Nie wiermy w moc polskiej kreacji w tym obszarze (w przeciwieństwie do wielu innych obszarów) i nie wiermy w moc własnych rozwiązań, ponieważ właśnie taka wiara doprowadziła do

³ Jak pisał w podobnym duchu Maciej Żylicz (2012: 20), „plan reformy polskiej nauki można próbować realizować w ramach obecnie dostępnych środków, ale w ten sposób najwyżej spowolni się tempo oddalania się jej od poziomu »nauki światowej« i badań prowadzonych w najbardziej rozwiniętych krajach Europy. Potrzebne jest przynajmniej zbliżenie (a najlepiej zrównanie lub przewyższenie) poziomu finansowania polskiej nauki do poziomu występującego w państwach i gospodarkach, które pod względem rozwoju naukowego chcemy dogonić”.

zapaści polskiego systemu nauki akademickiej w latach 1990-2010. Konceptualizujemy i szeroko dyskutujemy transformacje europejskie – oraz przyjmujemy takie, które nie są z nimi sprzeczne⁴.

Podziękowania

Wyrażam niniejszym podziękowanie za wsparcie Narodowemu Centrum Nauki, które otrzymałem w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Jestem również bardzo wdzięczny za tłumaczenie wykonane przez dr. Krystiana Szadkowskiego pierwszej, krótszej wersji tego tekstu, która ukazała się jako „Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities” w *Science and Public Policy* (Vol. 39, Issue 5, 2012, ss. 641-654). Dłuższa wersja tego tekstu znajduje się w druku jako jeden z rozdziałów w mojej najnowszej monografii przygotowanej dla Wydawnictwa Naukowego PWN: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*.

Literatura

- Aghion, Ph., Dewatripont, M., Hoxby, C., Mas-Colell, A., Sapir, A. (2008). *Higher aspirations: An agenda for reforming European universities*. Brussels: Bruegel.
- Bonaccorsi, A., Daraio C. (red.) (2007). *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bonaccorsi, A., Daraio, C., Simar, L. (2007). Efficiency and Productivity in European Universities: Exploring Trade-offs in the Strategic Profile. W: A. Bonaccorsi, C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe* (144-207). Cheltenham: Edward Elgar.
- Clark, B.R. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. (red.) (2015). *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. Dordrecht: Springer.
- Deephouse, D.L., Suchman, M. (2008). Legitimacy in Organizational Institutionalism. W: R. Greenwood, Ch. Oliver, R. Suddaby, K. Sahlin (red.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (49-77). London: Sage.
- Dill, D.D., Vught, F.A. van (red.) (2010). *National Innovation and the Academic Research Enterprise*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Djelic, M.-L., Quack, S. (2008). Institutions and Transnationalization. W: R. Greenwood, Ch. Oliver, R. Suddaby, K. Sahlin (red.), *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism* (299-323). London: Sage.
- Gómez-Núñez, A.J., Vargas-Quesada, B., Moya-Anegón, F. de, Glänzel W. (2011). Improving SCImago Journal and Country Rank (SJR) subject classification through reference analysis. *Scientometrics*. 89: 741-758.

⁴ Amerykański model organizacji, zarządzania i finansowania uniwersytetu jest bowiem dzisiaj, jak się wydaje, niemożliwy do wdrożenia w Polsce.

- Kwiek, M. (2012a). Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*. 39: 641-654.
- Kwiek, M. (2012b). Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 40(2): 71-101; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/3294>.
- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*. 57(3): 553-575.
- Kwiek, M. (2015a). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88; <http://www.portalwiedzy.pan.pl/index.php/88-publikacje-kancalaria-pan/menunauki/912-nauka-5-2015>.
- Kwiek, M. (2015b). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2015c). Academic Generations and Academic Work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education*. 40(8): 1354-1376.
- Kwiek, M. (2015d). The Unfading Power of Collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development*. 43: 77-89.
- Kwiek, M. (2015e). The European Research Elite. A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries. *Higher Education*. 71(3): 379-397; <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9910-x>.
- Kwiek, M. (2015f). Umiejdzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 39-74; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4506>.
- Kwiek, M. (2015g). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-308; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4541>.
- Lepori, B., Benninghoff, M., Jongbloed, B., Salerno, C., Slipersaeter, S. (2007). Changing Models and Patterns of Higher Education Funding: Some Empirical Evidence. W: A. Bonaccorsi, C. Daraio (red.), *Universities and Strategic Knowledge Creation. Specialization and Performance in Europe* (85-111). Cheltenham: Edward Elgar.
- Maassen, P., Olsen, J.P. (red.) (2007). *University dynamics and european integration*. Dordrecht: Springer.
- March, J., Olsen, J.P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- March, J., Olsen, J.P. (2006a). The Logic of Appropriateness. W: M. Moran, M. Rein, R.E. Goodin (red.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (689-708). Oxford: Oxford University Press.
- March, J., Olsen, J.P. (2006b). Elaborating the “New Institutionalism”. W: R.A.W. Rhodes, S.A. Binder, B.A. Rockman (red.), *The Oxford Handbook of Political Institutions* (3-20). Oxford: Oxford University Press.

- Neave, G., Vught, F.A. van (red.) (1991). *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Europe*. Oxford – New York: Pergamon Press.
- Neave, G., Vught, F.A. van (red.) (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents. The Winds of Change*. Oxford – New York: Pergamon Press.
- Oliver, Ch. (1992). The Antecedents of Deinstitutionalization. *Organization Studies*. 13(4): 563-588.
- Olsen, J.P. (1998). Institutional Design in Democratic Contexts. W: N. Brunsson, J.P. Olsen (red.), *Organizing Organizations* (319-349). Copenhagen: Fagbokforlaget.
- Olsen, J.P. (2010). *Governing through Institution Building. Institutional Theory and Recent European Experiments in Democratic Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Palfreyman, D., Tapper, T. (1999). *Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition*. New York: Routledge.
- Peters, B.G. (2005). *Institutional Theory in Political Science. The "New Institutionalism"*. London – New York: Continuum.
- Pfeffer, J., Salancik, G.R. (2003). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Stanford: Stanford University Press.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and Organizations. Ideas and Interests*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tandberg, D.A. (2010). Politics, Interest Groups and State Funding of Public Higher Education. *Research in Higher Education*. 51(5): 416-450.
- Wolszczak-Derlacz, J., Parteka, A. (2010). *Scientific Productivity of Public Higher Education Institutions in Poland. A Comparative Bibliometric Analysis*. Warszawa: Ernst & Young.
- Żylicz, M. (2012). Potrzebujemy dalszych zmian. *Nauka*. 3: 15-22.

The divided university. From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities

ABSTRACT. This paper analyzes changing higher education policies in Poland in the last two decades. It argues that top Polish public universities became divided institutions, with different individual academic and institutional trajectories in the academic fields in which educational expansion occurred (social sciences) and in fields in which it was much less pronounced (natural sciences). Using the concepts drawn from new institutionalism in organizational studies, this paper views the 1990s as the period of the deinstitutionalization of traditional academic rules and norms in public universities, with growing uncertainty about the core of the academic identity. In the expansion era (1990-2005), prestigious public research universities became excessively teaching-oriented. In the period of educational contraction, their currently teaching-oriented segments are expected to become research-intensive. New legislation grounded in an instrumental view of higher education is interpreted as a return to a traditional academic normative consensus, with increased emphasis on, and funding for, the research mission of the university.

KEYWORDS: university research mission, deinstitutionalization, normative institutionalism, higher education reforms, knowledge production, Poland

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2015). Podzielony uniwersytet. Od deinstytucjonalizacji do reinstytucjonalizacji misji badawczej polskich uczelni. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 41-74. DOI:10.14746/nsw.2015.2.2.

Krystian Szadkowski

Teza o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym oraz jej konsekwencje. Próba krytyki

STRESZCZENIE. W niniejszym tekście wskazujemy na problematyczność wysuwanej przez badaczy szkolnictwa wyższego tezy o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w kontekście współczesnych przemian tego sektora. W pierwszej części pochodząca ze słownika liberalnej teorii polityki i klasycznej ekonomii politycznej para pojęciowa tego, co publiczne i tego, co prywatne została przedstawiona i sproblematyzowana w odniesieniu do rzeczywistości szkolnictwa wyższego. W drugiej, zgodnie z metodą analizy globalnej zarysowanej przez Simona Marginsona i Garry'ego Rhoadesa, przedstawiono globalne, krajowe i lokalne procesy przyczyniające się według badaczy głównego nurtu tej problematyki do hybrydyzacji porządków tego, co prywatne i tego, co publiczne we współczesnych systemach szkolnictwa wyższego. Część trzecia, stanowiąca podsumowanie artykułu i zawierająca wnioski z analizy, odnosi się krytycznie do wysuwanej przez badaczy szkolnictwa wyższego tezy o hybrydyzacji oraz wskazuje na jej analityczne i praktyczne ograniczenia.

SŁOWA KLUCZOWE: hybrydyzacja, szkolnictwo wyższe, prywatne, publiczne, badania nad szkolnictwem wyższym

Wprowadzenie

Dualizmy bywają niebezpieczne. Poddając się im, ograniczamy naszą zdolność widzenia i poznawania, często upraszczamy obraz złożonych systemów, uniemożliwiając sobie dostrzeżenie i rozumienie hybryd czy zjawisk, które nie mieszczą się w zarysowanym przez nie polu. Przede wszystkim jednak utrudniają przeprowadzenie produktywnej zmiany. Ich niewielką użyteczność dostrzegamy zwłaszcza wtedy, gdy chcemy zająć się badaniem tego, co rozciąga się pomiędzy tworzonymi przez nie ideologicznymi biegunami (Marginson 2007a: 310). Wsparte na różnorodnych dualizmach założenia przyjmowane w wielu dziedzinach nauki utrudniają produk-

tywną konfrontację z niedualistyczną rzeczywistością społeczno-gospodarczo-polityczną (Dow 1990: 146). Byśmy jednak mogli je przekroczyć, powinniśmy najpierw nakreślić granice pola wyznaczanego przez zajmujące nas pary pojęć. W niniejszym tekście interesować nas będzie obszar, w którym toczy się znaczna część współczesnych dyskusji dotyczących szkolnictwa wyższego.

Analizowana tu para prywatne – publiczne jest bez wątpienia jedną z najczęściej dyskutowanych opozycji pojęciowych w świecie nauk społecznych. Od dawna wzbudza spory na gruncie filozofii społecznej, teoretycznej socjologii, ekonomii czy nauk politycznych. Nas interesuje jednak opozycja między tym, co publiczne a tym, co prywatne, tak jak problematyzowana jest współcześnie w głównym nurcie badań nad szkolnictwem wyższym. Ograniczenie się do tej dziedziny pozwoli z jednej strony na zachowanie zwięzłości wywodu, z drugiej zaś na przypuszczenie, że przeprowadzona w tych wąskich ramach analiza opozycji prywatne – publiczne będzie kompleksowa i możliwie wyczerpująca.

Sposób, w jaki dokonywana jest konceptualizacja opozycji prywatne – publiczne w odniesieniu do współczesnego szkolnictwa wyższego ma poważne konsekwencje nie tylko dla samych badań naukowych, ale także dla oficjalnej praktyki politycznej dotyczącej tego sektora i – co najważniejsze – strategii oporu tworzonych i realizowanych w jego obrębie.

Choć badania nad szkolnictwem wyższym to wciąż niesamodzielna dziedzina nauki, a która w wielu swoich rozstrzygnięciach posiłkuje się pojęciami, ustaleniami czy teoriami wywodzącymi się z innych dyscyplin¹, uważamy, że można potraktować je jak swego rodzaju laboratorium. Od kilku dekad testuje się w ich ramach różne sposoby wyjaśniania oparte na nowoczesnej opozycji prywatne – publiczne, próbując w ten sposób uchwycić dynamiczne zmiany, jakim podlega sektor szkolnictwa wyższego, a więc także ład społeczno-gospodarczy, w ramach którego sektor ten funkcjonuje. Wydaje się, że z niepowodzeń, jakie tego rodzaju próby odnoszą na tym polu, pozostałe dziedziny nauk społecznych i humanistycznych mogą wyciągnąć niejedną lekcję.

Problemy, jakich przysparzają badaczom próby objaśnienia złożonej rzeczywistości za pomocą dualistycznego modelu tego, co prywatne oraz tego, co publiczne, omówione zostaną szczegółowo w dalszej części tekstu, niektóre z nich jednak warto zasygnalizować już na wstępie. Obszar współczesnych badań nad szkolnictwem wyższym zostanie potraktowany w taki sam sposób, w jaki Marks traktował dziedzinę klasycznej ekonomii politycznej – jego analiza będzie stanowić punkt wyjścia do rozwinięcia projektu krytycznego².

¹ O problemach powstających w procesie instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym pisze Dominik Antonowicz (2011).

² Rozważania zawarte w niniejszym tekście zostały w pełni rozwinięte w książce *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym* (Szadkowski 2015), która ukaże się nakładem Wyd. Naukowego PWN.

Niniejszy tekst składa się z trzech części. W pierwszej z nich para pojęciowa tego, co publiczne i tego, co prywatne została przedstawiona i sproblematyzowana w odniesieniu do rzeczywistości szkolnictwa wyższego. W drugiej części, zgodnie z metodą analizy glonakalnej zarysowanej przez Simona Marginsona i Garry'ego Rhoadesa (2002), przedstawiono globalne, krajowe i lokalne procesy przyczyniające się według badaczy głównego nurtu tej problematyki do hybrydyzacji porządków tego, co prywatne i tego, co publiczne we współczesnych systemach szkolnictwa wyższego. Część trzecia, stanowiąca podsumowanie artykułu i zawierająca wnioski z analizy, odnosi się krytycznie do wysuwanej przez badaczy szkolnictwa wyższego tezy o hybrydyzacji oraz wskazuje jej analityczne i praktyczne ograniczenia.

1. To, co prywatne i to, co publiczne w szkolnictwie wyższym

Podział na to, co publiczne i to, co prywatne stanowi z pewnością jeden z najważniejszych punktów odniesienia dla wszystkich, którzy zajmują się instytucją uniwersytetu czy systemami szkolnictwa wyższego. Jest „fundamentalnym rozróżnieniem stosowanym w badaniach szkolnictwa wyższego, jak również jednym z tych, które przede wszystkim stanowią punkt orientacyjny w analizach instytucji i krajowych systemów oraz ich ekonomii politycznej” (Enders i Jongbloed 2007: 9). O słuszności przywołanej konstatacji może świadczyć długa lista artykułów naukowych poświęconych temu zagadnieniu oraz liczne monografie (np. Nixon 2011a; Barnett 2012) czy opracowania zbiorowe omawiające konsekwencje oparcia analiz szkolnictwa wyższego na rozróżnieniu prywatne – publiczne (np. Nowotny, Scott i Gibbons 2001; Weber i Bergan 2005; Tierney 2006; Enders i Jongbloed 2007; Rhoten i Calhoun 2011; Pusser, Kempner, Marginson i Ordorika 2012; Filippakou i Williams 2015).

Mimo pokaźnej liczby opracowań trudno mówić o dużym zróżnicowaniu prezentowanych w nich stanowisk. Powszechne rozumienie podziału na to, co prywatne i to, co publiczne czerpie przede wszystkim z neoklasycznej ekonomii oraz liberalnej filozofii politycznej i obciążone jest wszystkimi słabościami właściwymi konceptualizacjom tej opozycji dokonany na ich gruncie. Sposoby pojmowania tego, co publiczne i tego, co jednostkowe czy prywatne obecne w badaniach nad szkolnictwem wyższym są pojęciową ekspresją „przekształceń przestrzeni uniwersytetów charakterystycznych dla okresu nowoczesności” (Scott 2015: 43), ta zaś, jak wiemy, jest czymś fundamentalnie „dwoistym” (Hardt i Negri 2012: 157) i ambiwalentnym. Badacze i badaczki szkolnictwa wyższego rzadko jednak zwracają uwagę na charakterystyczne dla nowoczesności pęknięcie opisywane przez jej filozoficznych krytyków (Latour 2011).

Najczęściej przyjmuje się, że podejmowane na całym świecie decyzje dotyczące różnych elementów systemu szkolnictwa wyższego, najogólniej rzecz biorąc, oparte są na zestawach założeń co do tego, czy mają one sprzyjać (czy też już w istocie sprzyjają) w pierwszej kolejności dobru prywatnemu, czy dobru publicznemu, czy mają przyczyniać się przede wszystkim do rozszerzania korzyści prywatnych, których zabezpieczeniem jest indywidualna własność i koordynacyjne mechanizmy rynkowe, czy też dóbr publicznych, którym sprzyjać ma własność publiczna i koordynacja biurokratyczno-państwowa.

To, co prywatne i to, co publiczne tworzą ontologiczną ramę szkolnictwa wyższego, nad którą w kolejnych procesach społecznych, politycznych i ekonomicznych nadbudowuje się to, czego doświadczamy, jako rzeczywistość tego sektora. Nie sposób oczywiście przyjąć, że tak złożony system, jak nauka i szkolnictwo wyższe, realizuje w jednym czasie pojedynczą, jednotorową strategię. Człony opozycji tego, co publiczne i tego, co prywatne stanowią bieguny konkretnego pola sił, pomiędzy którymi rozciąga się codzienność systemów szkolnictwa wyższego i decyzji podejmowanych w ich ramach.

1.1. Poziomy analizy

Zastanówmy się, w jakich obszarach ta opozycja może mieć znaczenie i konsekwencje. Jednym ze sposobów uporządkowania problematyki tego, co publiczne i tego, co prywatne w kontekście szkolnictwa wyższego jest zaproponowany przez Olimpię Filippakou (2015: 3) podział na trzy obszary analizy: sferę idei dotyczących instytucji uniwersytetu (poziom ontologiczny), modele zapewniania dostępu do wyższego wykształcenia (poziom dystrybucji) oraz strategii polityczne (*policy*) (poziom polityczny). Taki podział jest jednak niewystarczający. Nie tylko wydaje się ograniczać rozumienie dynamiki między tym, co prywatne a tym, co publiczne do realiów kształcenia i studiów wyższych realizowanych w instytucji uniwersytetu, ale również sztucznie rozdziela dwa ostatnie poziomy.

Z kolei Jürgen Enders i Ben Jongbloed (2007) wyróżniają cztery podstawowe obszary, w których można analizować dynamikę między tym, co prywatne, a tym, co publiczne w szkolnictwie wyższym. Choć tym razem z pola widzenia znika najbardziej ogólny poziom ontologiczny, to podział zaproponowany przez tych badaczy wydaje się bardzo pomocny, gdy chcemy uchwycić interesującą nas opozycję w jej możliwie najbardziej konkretnym wymiarze.

Po pierwsze, wskazują oni na konieczność analizy aspektów związanych z finansowaniem szkolnictwa wyższego i jego instytucji (Salerno 2005; Jongbloed 2007). Jest to obszar, w którym poszukuje się odpowiedzi na pytania: Skąd i dlaczego w systemie biorą się pieniądze? Kto opłaca możliwość codziennego funkcjonowania

kadry akademickiej i personelu technicznego czy infrastruktury, takiej jak biblioteki, laboratoria, akademiki czy ośrodki sportowe? Zakładając, że szkolnictwo wyższe i nauka przyczyniają się przede wszystkim do rozwoju dobra publicznego, źródłem ich finansowania są przede wszystkim środki rządowe pochodzące z podatków. Tego rodzaju rozwiązania tracą popularność, choć są jeszcze, szczególnie w Europie, stosunkowo powszechne³. Zaczyna jednak dominować przekonanie o istotnym znaczeniu prywatnych korzyści płynących z wykształcenia wyższego. Wynika z tego zazwyczaj dążenie do oparcia finansowania szkolnictwa wyższego na opłatach za studia (częściowych lub pełnych, wprowadzanych w części sektora publicznego lub powszechnie). W konsekwencji niewystarczającego wsparcia publicznego, często przy zachęcie ze strony władz, uniwersytety sięgają również po różnego rodzaju źródła przychodów zewnętrznych, jak komercjalizacja przynależnej im przestrzeni, świadczenie usług badawczych lub dydaktycznych na rzecz lokalnych czy krajowych wspólnot czy przedsiębiorstw. Finansowanie jest jednak tylko jednym z aspektów rozróżnienia na funkcję prywatną i publiczną w szkolnictwie wyższym i to, jak wskazuje Peter Scott (2015: 51), być może nie najważniejszą z nich.

Drugim obszarem, którego badanie postulują Enders i Jongbloed są sposoby koordynacji i ładu instytucjonalnego czy też modelu rządzenia (*governance*) stosowane w danym systemie szkolnictwa wyższego (Holley 2006; Tierney 2006). Szuka się tu odpowiedzi na pytania o to, kto i w jaki sposób podejmuje decyzje, a także o procedury, na podstawie których są one podejmowane. Innymi słowy, chodzi o stwierdzenie, kto faktycznie rządzi systemem szkolnictwa wyższego. Kto i za pomocą jakich mechanizmów koordynuje jego działanie? Kto i w ramach jakich procedur wyznacza cele i zadania dla zebranych w danym krajowym systemie szkolnictwa wyższego instytucji? Można powiedzieć, że o ile finansowanie systemu szkolnictwa wyższego stanowi jego krwiobieg, o tyle ład instytucjonalny tworzy kościec, na którym wspiera się cała konstrukcja.

Trzecim obszarem analizy jest sfera własności, to znaczy zarówno układ stosunków własnościowych w sektorze szkolnictwa wyższego (Aaviksoo 2005), czyli to, kto kontroluje instytucje i jak w danym systemie szkolnictwa rozkładają się jego sektory (prywatny i publiczny), jak również podejście do własności wytworów powstających w ramach systemu. Kto ma prawo własności intelektualnej do powstających w sektorze innowacji i wiedzy? Czy są one własnością pojedynczych naukowców, uczelni, na których są oni zatrudnieni, czy może, gdy są opłacane z publicznych pieniędzy, przechodzą do domeny publicznej? W dużej mierze od tego, w jakich warunkach wytwarza się i dystrybuuje wiedzę, zależy charakter danego systemu szkolnictwa wyższego.

³ Dynamikę zmian w latach 1995-2008 w źródłach finansowania europejskich systemów szkolnictwa wyższego analizują Jongbloed i de Boer (2012).

Napięcia powstające w tych obszarach można wyjaśnić, przyglądając się sposobom rozumienia i interpretacji ostatniego spośród wskazanych przez Endersa i Jongloeda wymiaru analizy tego, co prywatne i tego, co publiczne w szkolnictwie wyższym, mianowicie sposobu rozumienia korzyści z wyższego wykształcenia i nauki czy też tego, jakiego rodzaju dobra powstają w ich ramach. Kto zatem korzysta z systemu szkolnictwa wyższego? Kto powinien korzystać? Wydaje się, że rozstrzygnięcia dokonane na tym ostatnim poziomie rzutują na wszystkie pozostałe obszary. Dokonuje się ich jednak zawsze w atmosferze konfliktu i ścierania się przeciwstawnych sił.

Kategorie tego, co prywatne i tego, co publiczne zawsze mają charakter historyczny, przez co z jednej strony zawsze są już wynikiem negocjacji, z drugiej zaś pozostają dalej podatne na polityczny spór. Jak zauważają badacze, to właśnie wokół znaczenia tego, co publiczne w szkolnictwie wyższym od lat ma miejsce nieprzerwany konflikt (Enders i Jongbloed 2007: 12; Marginson 2007a; Filippakou i Williams 2015). Nie są to bowiem raz na zawsze ustalone pojęcia, będące naturalnymi określeniami cechującymi różne aspekty nauki i szkolnictwa wyższego. Strony tego sporu przedstawia się często jako zideologizowane typy idealne – na jednym krańcu tworząc obraz neoliberalnych zwolenników wolnego rynku i deregulacji, na drugim stawiając propanstwowych, liberalnych demokratów opowiadających się za budową masowej klasy średniej za pomocą szerokiego dostępu do szkolnictwa wyższego (Newfield 2008).

Simon Marginson (2007a: 309) uważa, że część problemów ze zrozumieniem dynamiki w ramach opozycji prywatne – publiczne wynika z tego, że „konwencjonalny język tego, co publiczne/prywatne zaprojektowany został bardziej dla perswazji i symbolicznego politykierstwa niż dla badań i analizy”. W ramach konwencjonalnego rozróżnienia daną instytucję uznaje się za publiczną, gdy powiązana jest z rządem, to znaczy gdy jest własnością państwową, jej finansowanie odbywa się ze środków publicznych, a w procesie koordynacji systemu, którego jest częścią, stosowane są mechanizmy nierynkowe. Natomiast dana instytucja uznawana jest za prywatną, gdy powiązana jest z sektorem przedsiębiorczym, rodziną czy organizacjami społeczeństwa obywatelskiego lub religijnymi, stanowiąc w ten sposób własność prywatną, oraz jest regulowana według zasad rynkowych. Marginson twierdzi jednak, że próba definiowania uniwersytetów w odniesieniu do rozróżnienia na to, co prywatne i to, co publiczne wyłącznie poprzez prawny stosunek ich własności, finansowania bądź rządzenia jest nietrafna i przestarzała (Marginson 2007a: 309). Takie ujęcie, w jego ocenie, nadmiernie upraszcza instytucjonalny obraz szkolnictwa wyższego, bowiem zarówno w prywatnym, jak i w publicznym sektorze wytwarza się dobra publiczne i dobra prywatne, a zrozumienie ich charakteru rzutuje na sposoby finansowania, rządzenia i stosunki własności w szkolnictwie wyższym.

1.2. Hybrydyzacja porządków tego, co publiczne i tego, co prywatne

Enders i Jongbloed stwierdzają, że podział między sferami publiczną i prywatną stał się dziś „niejako niewyraźny, podobnie jak miało to miejsce w innych sektorach społeczeństwa, które uprzednio znajdowały się pod ścisłą publiczną kontrolą” (Enders i Jongbloed 2007: 9). Dwa procesy, w ramach których dokonuje się to zacieranie granic, to 1) daleko idąca delegacja zadań, za które do tej pory odpowiedzialne było państwo i jego agendy, do różnych instytucji trzeciego sektora, 2) postępujący proces włączania elementów właściwych regulacji sfery prywatnej (jak choćby konkurencja, cena czy zdecentralizowane podejmowanie decyzji) w obręb sektora publicznego. „Atrybuty tradycyjnie powiązane z tym, co »publiczne« i tym, co »prywatne« w szkolnictwie wyższym stały się niejasne i kwestionowane, podczas gdy »prywatny« aspekt szkolnictwa wyższego rozszerza swój zasięg i znaczenie” (Enders i Jongbloed 2007: 11). Dla autorów nie tylko rozróżnienie na prywatne/publiczne stało się niejasne, ale także idea uniwersytetu publicznego została poddana w wątpliwość. Stwierdzają oni wręcz, że „uniwersytety stają się dziś hybrydami” (Enders i Jongbloed 2007: 20). Na skutek nieustannych zmian zachodzących na poziomie państwa, społeczeństwa i szkolnictwa wyższego elementy rozróżnienia na to, co publiczne i to, co prywatne w szkolnictwie wyższym stają się coraz bardziej „niestabilne, wieloznaczne i niejasne” (Marginson 2007b: 200).

Już Clark Kerr, analizując powstanie multiwersytetu, wskazywał w 1963 r. na właściwą mu hybrydyczność. Wydaje się, że przyglądając się historii, dostrzeżlibyśmy, że nie tyle na przestrzeni lat doszło do zmieszania porządków tego, co publiczne i tego, co prywatne w instytucji uniwersytetu, ale że w samą naturę tej nowoczesnej opozycji wpisana jest nieredukowalna niestabilność i niejasność. Jeśli rację ma Bruno Latour (2011) i „nigdy nie byliśmy nowoczesni”, a nasze binarne opozycje nie radziły sobie z wyjaśnianiem pełnej hybryd rzeczywistości, to dlaczego rozróżnienie na to, co publiczne i to, co prywatne w najważniejszej nowoczesnej instytucji, czyli uniwersytecie, miałyby kiedykolwiek trafnie opisywać sytuację? Jakie są wobec tego przyczyny coraz powszechniejszego przekonania o głębokim pomieszaniu tych dwóch porządków? Czy jest to stan pożądany? Czy istnieją sposoby, by się z tej kłopotliwej sytuacji wydobyć? Próba znalezienia odpowiedzi na te pytania to jedno z zadań niniejszego tekstu, a kolejne jego części będą poświęcone realizacji tego zadania.

Poniżej przyjrzymy się materialnym i empirycznym procesom przyczyniającym się do – diagnozowanego w ramach głównego nurtu badań nad szkolnictwem wyższym – zjawiska zacierania się granic między jasno wyodrębnionymi porządkami tego, co publiczne i tego, co prywatne. Trudno jednak szczegółowo przedstawić wszystkie obszary, w których zachodzą te przemiany. Interesować nas będą zatem

sposoby przejawiania się hybrydyzacji porządków tego, co prywatne i tego, co publiczne przede wszystkim w odniesieniu do mechanizmów finansowania instytucji szkolnictwa wyższego, ładu instytucjonalnego w obrębie którego funkcjonują, praktyk instytucjonalnych oraz zachowań indywidualnych akademików, jak również mechanizmów wpływających na status własnościowy wytworów sektora szkolnictwa wyższego. Przyjrzymy się tym procesom na trzech poziomach. Najpierw analizie zostaną poddane procesy hybrydyzacji zachodzące na poziomie globalnym. Następnie przyjrzymy się zjawiskom o charakterze krajowym, ograniczonym ramami narzucanymi przez państwo narodowe w zakresie regulacji i koordynacji danego krajowego sektora szkolnictwa wyższego. Wreszcie, zejdziemy na poziom lokalny, gdzie analizowane przekształcenia bezpośrednio wpływają na funkcjonowanie instytucji i są doświadczane na co dzień przez poszczególnych akademików. Badane zjawiska i procesy nie ograniczają się jednak swoim oddziaływaniem tylko do jednego z tych poziomów, lecz przenikają się i współkształtują. Relacje zależności zachodzą więc nie tylko z „góry na dół” (od globalnego, przez krajowy, do lokalnego poziomu), ale we wszystkich możliwych kierunkach (o globalnym sprawstwie zob. Marginson i Rhoades 2002).

2. Hybrydyzacja tego, co publiczne i tego, co prywatne na poziomie globalnym

Szanse na generowanie dodatkowych przychodów otwarte przed instytucjami szkolnictwa wyższego w ramach postępującej globalizacji sektora nie ograniczają się wyłącznie do podmiotów komercyjnych i nastawionych na zysk. Po pierwsze, wzmacniają całe krajowe systemy (wraz z ich publicznym sektorem), jak ma to miejsce choćby w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii czy innych krajach anglosaskich, gdzie przyjmuje się rocznie setki tysięcy studentów, którzy opłacają swoją naukę poprzez czesne. W przypadku wskaźnika PKB Australii poprzez rozwinięte i aktywnie działające w obszarze Azji Wschodniej instytucje szkolnictwa wyższego, zabiegające o opłacających swoją naukę międzynarodowych studentów, wypracowywane jest ponad 22 mld dolarów rocznie. Sytuacja taka nie byłaby z pewnością możliwa, gdyby nie głębokie reformy zrealizowane w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego, które zrealizowano w tych krajach w latach 80. i 90. XX wieku. Po drugie, uczelnie publiczne z krajów i systemów ulokowanych centralnie w ramach globalnego podziału pracy prowadzą w ustanowionej porozumieniem GATS sferze wolnego handlu usługami edukacyjnymi aktywną politykę nastawioną na generowanie zysku. W sferach tego rodzaju aktywności, szczególnie w kampusach zamiejscowych, warunki pracy pracowników akademickich nie są regulowane przez krajowe prawo pracy, co prowadzi często do nadużyć i postępującej prekaryzacji stosunków pracy (Ross 2011). Obszar globalnej i transnarodowej

aktywności w ramach kapitalizmu akademickiego (Kauppinen 2012: 547; Slaughter i Cantwell 2012), podobnie jak towarzyszący jego powstaniu wzrost znaczenia transnarodowych organizacji ukierunkowanych na regulowanie i standardyzowanie rzeczywistości szkolnictwa wyższego z poziomu globalnego, czy powstanie globalnych rankingów uniwersytetów są zatem sferami, w których zachodzą procesy przyczyniające się do hybrydyzacji porządków tego, co publiczne i tego, co prywatne (Kwiek 2006: 126; Leslie i Slaughter 1998; Marginson 2007b; Enders i Jongbloed 2007; Musiał 2013: 108).

Coraz większe zaangażowanie w różnego rodzaju globalne rynki edukacyjne oraz presja związana z konkurencją globalną z pewnością mogą stanowić zagrożenie dla cieszących się niegdyś jasno określoną tożsamością publicznych instytucji szkolnictwa wyższego. Z tego właśnie względu niektórzy badacze szkolnictwa wyższego postulują ich „ponowne upublicznienie” (*republicizing*) (Slaughter i Rhoades 2004: 56-57; Calhoun 2006; Marginson 2006). Taka perspektywa nie jest jednak wolna od ograniczeń, zakłada bowiem, że zatarte granice między tym, co prywatne a tym, co publiczne można przywrócić w dawnej formie. O tym jednak, jak trudny w realizacji jest ten postulat, może przekonać uważna analiza procesów hybrydyzacji postępujących na dwóch pozostałych poziomach organizacji szkolnictwa wyższego.

2.1. Hegemonia

Wydaje się, że na posłużenie się w analizie typami idealnymi procesów i dyskursów pozwala potwierdzić założenie o hegemonicznej pozycji zajmowanej w sektorze szkolnictwa wyższego nieprzerwanie od lat 60. XX wieku przez system amerykański czy mówiąc ogólniej: anglosaski. W krajobrazie globalnego, krajowego i lokalnego szkolnictwa wyższego możemy dostrzec hegemoniczne normy, wartości czy języki, jak również formy instytucjonalne, w których owe normy są realizowane. Podobnie jak Simon Marginson i Imanol Ordorika (2011; por. Marginson i van der Wende 2007: 22), hegemonię w kontekście szkolnictwa wyższego rozumiem za Antoniem Gramscim (1961a: 531) jako „kompromisową równowagę”, nieustannie powstający i przewyciężany „stan niestałej równowagi (w granicach prawa) pomiędzy interesami grupy zasadniczej i grup zależnych, stany równowagi, w których interesy grupy panującej przeważają, ale tylko do pewnego stopnia, a nie aż do zupełnej wyłączności interesów ekonomiczno-korporacyjnych” (Gramsci 1961a: 534). W obszarze szkolnictwa wyższego i nauki tego typu równowaga zachowywana jest choćby w ramach dyskursu o uniwersytecie jako motorze gospodarek opartych na wiedzy. Korzyści czerpane z dynamicznego rozwoju nauki i edukacji wyższej dokonującego się we wszystkich krajach na świecie nie są w skali globalnej dzielone sprawiedliwie. Dominujące systemy i kraje nie tylko przyciągają najwybitniejszych badaczy i najzdolniejszych studentów, lecz są również w stanie sprawnie wykorzy-

stywać czy prywatyzować wiedzę i osiągnięcia wytwarzane niekiedy „przypadkiem” w systemach zależnych. Oczywiście nie podważa to faktu, że niektóre korzyści płynące z rozwoju opartego na wiedzy nie dają się oddzielić od obszaru, w którym się on dokonuje. Ponadto w ramach tej kompromisowej równowagi zbudowanej wokół rozwoju gospodarek opartych na wiedzy „grupa panująca” jest w stanie dostarczać artykułów wiedzy i technologii wytwarzania wiedzy „grupie zależnej”, wzmacniając w ten sposób swoją pozycję i przedłużając panowanie w obrębie systemu. Jak twierdzi Gramsci:

[...] niewłaściwie jest interpretowanie konkretnego stawiania kwestii hegemonii tak, jakby miało ono oznaczać podporządkowanie grupy hegemonicznej. Samo istnienie hegemonii zakłada z góry liczenie się z interesami i dążeniami grup, nad którymi owa hegemonia się rozciąga, oraz wytworzenie pewnej kompromisowej równowagi, znaczy to, że grupa kierownicza ponosi pewne ofiary w dziedzinie ekonomiczno-korporacyjnej. Oczywiście ofiary te i ten kompromis nie mogą jednak dotyczyć spraw zasadniczych, chociaż bowiem jest to hegemonia etyczno-polityczna, nie może nie być zarazem hegemonią ekonomiczną i musi opierać się na decydującej roli, jaką grupa kierownicza odgrywa w ośrodku dyspozycji gospodarczej (Gramsci 1961a: 531-532).

Interes hegemonicznych systemów szkolnictwa wyższego, czy też amerykańskiego systemu-hegemonu, dominującego w polu akademickim wraz z grupą swych anglosaskich sojuszników, jest w pełni zabezpieczony. Jednocześnie właściwy procesom akumulowania przewagi w nauce efekt św. Mateusza (Merton 1968), polegający na tym, że już uposażeni będą się jeszcze bardziej bogacić, a biedni jeszcze bardziej ubożeć, sprawia, że trudno sobie dziś wyobrazić, zrodzoną na gruncie logiki rządzącej polem naukowym, sposób na położenie kresu amerykańskiej hegemonii.

Gramsci w latach 20. XX wieku sceptycznie podchodził do „amerykanizmu” (1961b), traktując go jako jedynie przedłużenie oraz intensyfikację kultury i cywilizacji europejskiej, nieniosącą w sobie szczególnie oryginalnej formy i treści. Jednak Marginson i Ordorika są przekonani, że mimo ogłaszanego przez wielu teoretyków i badaczy upadku amerykańskiego unilateralizmu i hegemonii (Hardt i Negri 2012: 316-321), sam „amerykanizm” jako hegemoniczna formacja kulturowa, wzmacniana niegdyś dzięki kulturze masowej, obecnie zaś coraz bardziej bazująca na elitarnych uczelniach Ligi Bluszczowej (Ivy League), nabral dziś swoistej treści. Co więcej, w sektorze szkolnictwa wyższego jego hegemonia globalna jest szczególnie wyraźna i trudna do podważenia, a czołowe instytucje sektora są napędzane przez amerykański imperializm i reprodukują jego podstawy. Jak piszą:

[...] biorąc pod uwagę fakt, że edukacja jest kluczowa dla wszystkich projektów hegemonicznych, budowanie globalnej hegemonii w sektorze szkolnictwa wyższego jest zdecydowanie wysoką stawką w tej grze (Marginson i Ordorika 2011: 89).

Tego rodzaju hegemonia realizowana jest w ramach i poprzez instytucje, w tym formy instytucjonalne, na których opiera się szkolnictwo wyższe. Hegemoniczne stosunki władzy w globalnym szkolnictwie wyższym kształtowane są zatem w trzech domenach wyodrębnionych przez Stevena Lukeasa (2005). Pierwszą jest instytucjonalny obszar centralności, siły i prestiżu. Jak piszą Marginson i Ordorika, w globalnym krajobrazie szkolnictwa wyższego istnieją instytucje i całe systemy, które poprzez łatwiejszy dostęp do środków finansowych, zakumulowane zasoby finansowe i kadrowe czy wreszcie kontakty z ośrodkami globalnej władzy dominują nad innymi. Drugą domeną hegemonii jest władza sprawowana w obrębie dyskusji dotyczących globalnej polityki czy kształtowania strategii politycznych. Trzecią domeną hegemonii są procesy kształtowania pola szkolnictwa wyższego i konstruowania dominujących w nim wartości, figur instytucjonalnych czy projektowania wzorcowych modeli reform (Marginson i Ordorika 2011: 79-111). Niezaprzeczalnym faktem jest to, że w globalnym krajobrazie szkolnictwa wyższego większość krajów jest raczej „ustawobiorcą” (*policy-takers*) niż „ustawodawcą” (*policy-makers*) (King 2009: 86). Hegemonia jeszcze wyraźniej widoczna jest w takich kwestiach, jak standaryzacja języka, stylów pisanie czy centralizacja samych obszarów cyrkulacji wiedzy. Formami zinstytucjonalizowanej hegemonii w sektorze szkolnictwa wyższego, odpowiedzialnymi za proces zacierania granic między tym, co prywatne a tym, co publiczne w uniwersytetach publicznych są – jak wskazują Marginson i Ordorika – z jednej strony procesy powstawania państwa ewaluacyjnego i wdrażania powiązanych z nim reform w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego, z drugiej zaś – wzorcowa forma współczesnego uniwersytetu badawczego, a więc publiczny uniwersytet przedsiębiorczy. Warto zaznaczyć, że nie sposób oddzielić hegemonii w szkolnictwie wyższym od tej sprawowanej przez kraje anglosaskie w globalnej sferze polityki i gospodarki, a najważniejsze procesy zachodzące w interesującym nas sektorze wiążą się ze znacznie głębszym kryzysem, który w układzie sił między klasami rozpoczął się wraz z narodzinami globalnej dominacji doktryny neoliberalnej.

2.2. Neoliberalizm i globalizacja

Choć rosnącą problematyczność rozróżnienia na to, co publiczne i to, co prywatne można sprowadzić do fundamentalnych sprzeczności wpisanych w sam program nowoczesności, to przyznać należy, że w ostatnim czasie hybrydyzacja porządków w realiach szkolnictwa wyższego stała się problemem odczuwalnym szczególnie dotkliwie. Zdają z tego sprawę choćby, przywoływani wcześniej badacze i badaczki współczesnych przemian systemu szkolnictwa wyższego. Jedno ze źródeł destabilizacji granicy przebiegającej między tym, co publiczne a tym, co prywatne tkwi

w zmianach, jakie zachodzą w obrębie instytucji nowoczesnego państwa. Opierając się na opracowaniach poświęconych relacji między uniwersytem a zmieniającym się sposobem działania administracji państwowej (Kwiek 2001; 2006; 2010; 2014; Powell i Hendricks 2009; Rhoads i Torres 2006; King 2007; Bleiklie 1999; Neave 1998; 2012; Marginson 1997), można przyjąć założenie, że to przede wszystkim przemiany i potrzeby skonfliktowanej sfery gospodarczej wyznaczają rytm zmian struktur państwowych, a zarazem determinują kształt wyzwań, z którymi musi się mierzyć współcześnie instytucja uniwersytetu. Można zatem stwierdzić, że państwo, czy też będące jego przedłużeniem instytucje ponadnarodowe, pełnią dziś w znacznej mierze rolę służebną wobec potrzeb kapitalistycznej gospodarki (Harvey 2008) i w ramach projektowanych reform sektora publicznego sprzyjają procesom stopniowego podporządkowywania go interesom klas posiadających (Dumenil 2009: 25).

Najpowszechniejszym określeniem, które stosowane jest przy wyjaśnianiu istoty tych zmian, jest „neoliberalizm”, tj. „hegemoniczny projekt koncentracji władzy i bogactwa w rękach elit” (Saad-Filho i Johnston 2009: 14), który nie będąc określonym sposobem produkcji, wyznacza ramę ideologiczną dla działań zarówno w sferze polityki i gospodarki, jak kultury czy edukacji. Jak twierdzi David Harvey (2008), neoliberalizm jest narzędziem przywracania władzy klasowej kapitalistów. Początki jego długo przygotowywanego triumfu (Peck 2010; Mirowski 2013) sięgają okresu załamania powojennego „keynesowskiego kompromisu”, odstępstwa od porozumień z Bretton Woods, i wiążą się z momentem wejścia zachodnich gospodarek w stan kryzysu. Symboliczną inaugurację okresu hegemonii neoliberalizmu stanowi przejęcie władzy w Wielkiej Brytanii przez rząd Margharet Thatcher w 1979 r. i objęcie prezydentury w USA przez Ronalda Reagana rok później.

Neoliberalizm jest kategorią powszechnie używaną zarówno w dyskursie nauk społecznych, jak i w prasowej publicystyce. Nie jest ona jednak wolna od wieloznaczności. Terry Flew (2014) wyróżnił sześć sposobów wykorzystywania pojęcia „neoliberalizm” w naukach społecznych i analizach dotyczących ostatnich przekształceń sfery społeczno-gospodarczej. Po pierwsze, pojęcie to, często w tonie moralnego oburzenia, stosuje się w krytyce dzisiejszych przemian. Po drugie, stanowi ono kategorię deskryptywną, dotyczącą tego, „jak się dziś rzeczy mają” na styku państwa i kapitalistycznej gospodarki. Po trzecie, określa ramę instytucjonalną lokalnej postaci kapitalizmu. Po czwarte, służy jako pojęcie oddające istotę „dominującej ideologii globalnego kapitalizmu” (Harvey 2008; Saad-Filho i Johnston 2009). Po piąte, w ujęciu Foucaulta i Gramsciego jest pewnym sposobem urządzania oraz formą hegemonii (Olssen i Peters 2005). Po szóste, za jego pomocą można wyróżnić pewien wariant teorii i dyskursu ustawodawczego w szerokiej ramie liberalizmu (Flew 2014). Powyższa lista nie wyczerpuje z pewnością znaczeń pojęcia „neoliberalizm”, pozwala jednak naświetlić podjęte w tym artykule decyzje analityczne.

Pamiętając o różnych znaczeniach przypisywanych tej kategorii w naukach społecznych, będziemy rozumieć neoliberalizm jako ogólną ideologiczną ramę wyznaczającą współrzędne i kierunek przemian w relacjach między kapitalistycznym państwem a szkolnictwem wyższym. Posłużymy się wobec tego teoriami, których autorzy, jak stwierdza Flew (2014: 56), wyszli z analitycznie najsilniejszą dotąd definicją neoliberalizmu, czyli teoriami marksistowskimi (Smith 2006). Neoliberalizm widziany oczami marksistów jest przed wszystkim „teorią praktyk polityczno-ekonomicznych, która głosi, że ludzkiemu dobrobytowi najlepiej służyć będzie uwolnienie przedsiębiorczości w ramach instytucjonalnych, których cechy charakterystyczne to: mocne prawo własności prywatnej, wolne rynki i wolny handel” (Harvey 2008: 9, 90). Jednym z głównych założeń neoliberalizmu jest zatem nie tylko przekonanie o tym, że praca jest sprzedawana na rynkach za swoją wartość (w ten sposób dochodzi do przesłonięcia i wyparcia jakichkolwiek znamion antagonistycznego charakteru stosunków produkcji), ale również przekonanie, że to rynki są najefektywniejszym i optymalnym mechanizmem, za pomocą którego można nie tylko zorganizować rzeczywistość gospodarczą, ale również każdą inną sferę życia społecznego.

Szczególne funkcje w marksistowskich analizach neoliberalizmu przypisuje się, wbrew oficjalnej doktrynie neoliberalistów, instytucji państwa i jego agendom (Wacquant 2012). To pierwsze w tym ujęciu rozumiane jest jako aparat, „którego zasadniczą misją będzie ułatwianie zyskowej akumulacji kapitałowi krajowemu i zagranicznemu” (Harvey 2008: 16). W podobny sposób można rozumieć współczesną funkcję państwa w stosunku do sektora szkolnictwa wyższego. Instytucje sektora publicznego uznaje się natomiast, z jednej strony, za obszar „konstruowania przyzwolenia” (Harvey 2008: 54-90) na neoliberalny kapitalizm, to znaczy za instytucje, które wciąż pełnią kluczową funkcję „aparatu ideologicznego państwa” (Althusser 2000). Z drugiej zaś strony traktuje się je jako przestrzeń lokalizacji kolejnych rynków, przekształcaną w sposób umożliwiający najswobodniejsze pomnażanie wartości przez kapitał. Mitem okazuje się więc neoliberalny dogmat minimalnego państwa sprowadzonego do roli stróża nocnego, a „pod ideologicznym płaszczkiem nieingerowania państwa w gospodarkę [neoliberalizm – K.Sz.] dokonuje szeroko zakrojonych i drastycznych ingerencji we wszystkie obszary życia społecznego” (Saad-Filho i Johnston 2009: 19). Jak twierdzi Ronaldo Munck (2009: 104), „interwencje rządu odgrywają decydującą rolę w tworzeniu rynków”, nie omijając przy tym oczywiście sfery nauki i szkolnictwa wyższego. Istotą doktryny neoliberalnej jest bowiem pragnienie, aby „poddać każdy aspekt życia społecznego logice rynku i przekształcić wszystko w towar, który może być posiadany oraz kupowany i sprzedawany dla zysku” (Callinicos 2006: 6).

Na poziomie globalnym i transnarodowym możemy zidentyfikować neoliberalne hegemoniczne dyskursy polityczne dotyczące gospodarki wiedzy, szkolnictwa

wyższego i ich wzajemnych relacji. Stanowią one albo efekt rozważań nad pionierskimi przedsięwzięciami reform w krajach kapitalistycznego centrum (Stany Zjednoczone, Wielka Brytania, Australia, Francja, Holandia) (Neave 2012), albo punkt wyjścia do reformowania systemów szkolnictwa wyższego w krajach półperyferyjnych i peryferyjnych. Uwzględnienie ich w analizie umożliwi nam zrozumienie zmian, jakie poprzez translacje tych dyskursów dokonały lub dokonują się na poziomie systemów i gospodarek narodowych.

W obliczu rozwoju projektu neoliberalnego mamy w ostatnich dekadach do czynienia z coraz intensywniejszym poszerzaniem zakresu funkcji szkolnictwa wyższego. Na każdym z poziomów: globalnym (OECD), transnarodowym/ponadnarodowym (np. Komisja Europejska; KE 2006; 2011) i krajowym/lokalnym podkreśla się, że uniwersytet publiczny zajmuje jedno z najważniejszych miejsc w budowie i rozwoju kapitalistycznych gospodarek opartych na wiedzy. Wraz z tym zainteresowaniem zmieniają się relacje, w jakie uwikłane są uniwersytet, gospodarka i państwo, a renegecji poddany zostaje tradycyjny kontrakt, zawarty w czasach dominacji zachodniego modelu państwa dobrobytu między państwem a instytucjami szkolnictwa wyższego (Kwiek 2005). W polityce realizowanej wobec uniwersytetów przez państwa Zachodu od lat 80., a więc od początku rządów neoliberalów, następuje przejście od bezpośredniej kontroli państwowej nad systemami szkolnictwa wyższego do kontroli państwowej sprawowanej za pośrednictwem mechanizmów rynkowych i rynkopodobnych (Paradeise, Reale, Bleiklie i Ferlie 2009; Paradeise, Reale i Goastellec 2009; McLaughlin, Osborne i Ferlie 2002; Antonowicz 2004). Mamy tu do czynienia z dwoma trendami – z jednej strony z coraz większą presją na wzmacnianie autonomii instytucji szkolnictwa wyższego (autonomii rozumianej przede wszystkim jako swoboda prowadzenia działań przedsiębiorczych), z drugiej strony – w ramach nieustających reform z projektowaniem roli uniwersytetów jako instrumentów realizacji krajowych polityk (rozumianych najczęściej jako sprzyjanie wzrostowi gospodarczemu; Gornitzka i Maassen 2007). Neoliberalna globalizacja stanowi najogólniejszą ramę dla analizowanych procesów.

2.3. Globalizacja i szkolnictwo wyższe

W ciągu kilkunastu lat, które minęły od czasu, gdy Simon Marginson i Garry Rhoades (2002) czy Sheila Slaughter (2001), podkreślali, że w badaniach nad szkolnictwem wyższym zbyt wielką wagę przykładano do poziomu krajowego i narodowego, natomiast zbyt mało analiz poświęca się specyfice wpływów procesów powiązanych z globalizacją na dwa powyższe poziomy, wiele się zmieniło. Literatura dotycząca tego zagadnienia (King, Marginson i Naidoo 2011; 2013), skupiona jest zwłaszcza na takich problemach, jak: globalne rządzenie w szkolnictwie wyższym (King 2009), rola transnarodowych organizacji w regulowaniu pola szkolnictwa wyższego (van der Wende 2011), globalne rankingi uniwersytetów (Hazelkorn

2008; 2011; Locke 2013; Lo 2014) czy kwestia transnarodowego kapitalizmu akademickiego (Cantwell i Kauppinen 2014). W innych analizach akcent jest położony głównie na to, w jaki sposób konkretne instytucje szkolnictwa wyższego radzą sobie z różnymi wyzwaniem globalizacji (Münch 2014). Wydawać by się zatem mogło, że globalne pole szkolnictwa wyższego jest dzisiaj w badaniach głównego nurtu dobrze rozpoznane.

Jak pisze jednak Peter Scott, choć nie wszystkie uniwersytety podejmują aktywności na skalę międzynarodową czy globalną, wszystkie poddane są presji ze strony procesów związanych z globalizacją i głównych aktorów działających w ich ramach (Scott 1998: 122; Marginson i van der Wende 2009: 26). W toku formowania się globalnego obszaru szkolnictwa wyższego relacje zawiązywane pomiędzy jego indywidualnymi, lokalnymi i krajowymi składnikami pogłębiają się, a procesy zachodzące z ich udziałem ulegają znaczącemu przyspieszeniu. Odnosi się to zarówno do rzeczywistości przeżywanej przez instytucje będące aktywnymi graczami umiędzynarodowienia, jak i tej będącej udziałem instytucji poddanych jedynie presjom związanym z globalizacją. Pomimo tego, że socjologowie, politologowie czy filozofowie wyróżniają wiele społecznych form globalizacji, badacze głównego nurtu usiłują zachować ostrożność przy otwartym deklarowaniu własnych stanowisk czy sposobów ujmowania tych procesów. Przykładu takiej praktyki dostarczają Simon Marginson i Marijk van der Wende, starający się analizować zjawisko globalizacji w oderwaniu od „ideologicznego bagażu”, traktując ją jako „geoprzestrzenny proces rosnącej współzależności i konwergencji, w którym wzmocnieniu ulegają światowe i ponadregionalne obszary” (Marginson i van der Wende 2009: 19). W takim ujęciu szkolnictwo wyższe odgrywa istotną rolę w wielu procesach powiązanych z globalizacją, a piętno odciskają na nim nie tylko jej gospodarcze aspekty, ale również te dotyczące zmian związanych z kulturą i mobilnością siły roboczej (Sassen 2007). Globalizacja czy szerzej: wytwarzanie globalnego reżimu szkolnictwa wyższego nie powinno być oczywiście traktowane jako zjawisko o uniwersalnym oddziaływaniu, coś na kształt homogenicznego pasa transmisyjnego określonych hegemonicznych treści. Procesy te wywierają zróżnicowany wpływ, zależny od instytucji, której się przyjrzymy, krajowego kontekstu czy akademickiej tradycji, w ramach której dana instytucja funkcjonuje. Trudno jednak nie zauważyć, że krajowe systemy w ostatnim czasie coraz bardziej się do siebie upodabniają. Przywołani wyżej Marginson i van der Wende wyróżniają trzy rodzaje globalnych transformacji w szkolnictwie wyższym. Pierwszym z nich są globalne przekształcenia o charakterze „integracjonistycznym”, to znaczy takie sposoby spajania systemów szkolnictwa wyższego, które zarówno odróżniają się od krajowych procesów, jak i nie dają się na tym poziomie kontrolować, zatrzymać czy uniknąć (Marginson i van der Wende 2009: 24). Tego typu zjawiska to np. globalna integracja i koncentracja najbardziej prestiżowego obiegu naukowego czy globalna mobilność najlepiej wykwalifikowanej kadry, przyjmująca często formę „drenażu mózgów”. Drugim rodzajem przekształceń

są globalne transformacje „krajowo-konwergencyjne”, promujące określone zestawy wartości i technologii społecznych, a skutkujące wytworzeniem „wzorca wspólnych zmian w krajowych systemach szkolnictwa wyższego, prowadząc tym samym do ich konwergencji i integracji” (Marginson i van der Wende 2009: 24). Wśród procesów o takim charakterze można wskazać choćby współczesne upowszechnianie się języka angielskiego jako globalnego języka wymiany naukowej czy coraz bardziej zbliżone do siebie krajowe modele kształcenia na poziomie doktoranckim. Trzecim trendem są zmiany krajowe o charakterze równoległym do transformacji globalnych, przez co należy rozumieć np. krajową translację modelu reform z paradygmatu Nowego Zarządzania Publicznego w sektorze szkolnictwa wyższego. Procesom tym towarzyszy tendencja do stopniowego „wykorzenia” niektórych instytucji szkolnictwa wyższego z krajowych ram rządzenia (Marginson, van der Wende 2009), przejawiająca się m.in. w obszarach finansowania pochodzącego z czesnego opłacanego przez zagranicznych studentów (najwyraźniej tę tendencję widać w systemach krajów anglosaskich), w finansowaniu badań (w ramach dużych regionalnych programów finansowania badań, jak np. w Unii Europejskiej) czy w ponadgranicznym kształceniu podlegającym decyzjom zapadającym na poziomie międzynarodowym.

Aby jak najlepiej przedstawić zachodzące obecnie procesy odpowiedzialne za porządkowanie globalnego poziomu szkolnictwa wyższego, należałoby wskazać na dwie, pozornie przeciwstawne tendencje. Z jednej strony byłaby to postępująca standaryzacja, z drugiej zaś – coraz większe różnicowanie się i hierarchizowanie zarówno globalnego pola jako takiego, jak również wewnętrznej struktury krajowych systemów szkolnictwa wyższego (Marginson 2011: 409-410). Są to procesy analogiczne do dyskutowanej często w odniesieniu do postfordyzmu, postmodernizmu czy późnej nowoczesności dialektyki homogenizacji i heterogenizacji. David Harvey (1990) postrzega ją jako następstwo kompresji czasoprzestrzennej. Obie te tendencje zbiegają się w tym, co Roger King określa mianem regulacji. Jak pisze w swojej książce *Governing Universities Globally*:

Regulacja [...] posiada rozległe źródła i tryby, a obejmuje swoim działaniem zarówno prywatne, jak i publiczne instytucje. Składa się z procesów zamierzonej standaryzacji, internalizacji norm, hierarchii w dowodzeniu polem oraz wprowadzania rynków jako rozwiązań dla problemów powiązanych z koordynacją i zbiorowym działaniem (King 2009: 1).

Mechanizmy te działają na czterech poziomach: 1) międzyrządowym, 2) transrządowym, tj. obejmującym działania odpowiednich ministerstw z różnych krajów, 3) ponadnarodowym, czyli w obszarze funkcjonowania instytucji międzynarodowych, 4) transnarodowym, a więc koordynowanym przez niepaństwowych aktorów instytucjonalnych (King 2009). Krajowy system szkolnictwa wyższego, jak również

pojedyncze instytucje mogą zostać poddane wpływow procesów zachodzących na którymkolwiek z tych poziomów, jak również na wszystkich jednocześnie.

W regulowanym i rządonym z poziomu globalnego szkolnictwie wyższym funkcjonują trzy wzorce, które replikowane są na poziomie krajowym (King 2009). Pierwszym z nich jest promowane od lat przez Bank Światowy (2002) przekonanie, że uniwersytety i szerzej: systemy szkolnictwa wyższego jako siły napędowe gospodarek opartych na wiedzy stanowią kluczową instytucję dla rozwoju ekonomicznego. Drugim jest dążenie do wewnętrznego różnicowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Trzecim, być może najważniejszym, wzorcem jest zestaw reform dokonywanych według zasad Nowego Zarządzania Publicznego, to znaczy zastosowanie do regulacji publicznego sektora mechanizmów pochodzących przede wszystkim z sektora prywatnego. Marginson i van der Wende (2007) uważają, że w ostatnich dwóch dekadach to właśnie te reformy były najsilniejszym pojedynczym czynnikiem zmiany w publicznym szkolnictwie wyższym. Dla Kinga jest to jeden z nielicznych zalegitymizowanych i zinstytucjonalizowanych globalnie modeli rządzenia dla szkolnictwa wyższego, w dodatku taki, który „dostarcza normatywnego systemu znaczeń, który legitymizuje upadek akademickich i kolegialnych form władzy na uniwersytetach na rzecz tej sprawowanej przez wspieranych przez państwo menadżerów” (King 2009: 58). Powyższe wzorce mają potężny, choć nie bezwarunkowy wpływ na krajowe rozwiązania z zakresu polityki szkolnictwa wyższego.

Choć, historycznie rzecz biorąc, najczęściej mieliśmy do czynienia raczej z krajowymi postaciami izomorfizmu instytucjonalnego, to dzisiaj, przy dużym udziale takich ciał, jak OECD czy Komisja Europejska, stopniowo dokonuje się światowa konwergencja polityk (Martens i Weymann 2007), a „największy wpływ na różne formy ujednoczenia i regulowania sektora ma rozpowszechnienie się i idące za tym oddziaływanie globalnych standardów i globalnych punktów odniesienia” (King 2009: 3). Pod nieobecność globalnego suwerennego bytu czy też globalnego państwa (Marginson 2011a) regulacja i rządzenie systemami szkolnictwa wyższego z tego poziomu odbywa się głównie poprzez sieci, kierowanie na odległość, upowszechnianie ekspertyz i podobne działania globalnej merytokracji. Monopol rządowy na regulację obszaru szkolnictwa wyższego został obecnie w wielu krajach na świecie albo przełamany, albo przynajmniej mocno podważony.

Sukces na tym polu w ostatnich dekadach odniosły za to organizacje międzynarodowe (King 2009: 118). Globalne standardy „formułowane są dziś raczej przez międzyrządowe, jak również prywatne ciała” (King 2009: 100). To, co robi np. OECD, można określić mianem „rządzenia za pośrednictwem porównań” (Martens 2007), co oznacza koordynowanie zmian w szkolnictwie wyższym poprzez rozbudowane procesy kształtowania dyskursów i tworzenie benchmarków. Tego rodzaju instytucje, nazywane przez Kinga (2009: 92) „standaryzatorami”, tworzą wskaźniki i na ich podstawie przeprowadzają oceny krajowych systemów szkolnic-

stwa wyższego (King 2009: 123). Dzięki temu zdolne są do formułowania kodeksów „najlepszych praktyk”, które następnie z mniejszą lub większą skutecznością wdrażane są na poziomie regionalnym przez metaorganizacje (2009: 89) zajmujące się promowaniem ustanowionych standardów lub na poziomie krajowym przez ministerstwa krajów członkowskich zrzeszonych w OECD. Oczywiście, mamy tu do czynienia z różnicami zachodzącymi między ogólną akceptacją pewnych wzorców globalnych, a ich wdrożeniem na poziomie krajowym i lokalnym. Choć wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego w mniejszym lub większym stopniu poddane są oddziaływaniu sił globalnych, to wszystkie obciążone są również lokalnymi tradycjami i poddane specyficznie krajowym regulacjom.

Istotną funkcję w globalnej regulacji instytucji uniwersytetu pełnią obecnie globalne rankingi uniwersytetów (Hazelkorn 2008; por. krytyczne ujęcie: Szadkowski 2015). Warto jednak odnotować za Kingiem, że:

[...] globalne i krajowe rankingi uniwersytetów starają się sprawić by świat szkolnictwa wyższego w większym stopniu dawał się poznać, by był bardziej uporządkowany na wzór konkurencyjnych rynków oraz by w coraz większym stopniu podlegał wzorcowi rządzenia właściwemu urynkowionej, konkurencyjnej oraz coraz bardziej transnarodowej organizacji (King 2009: 162).

Kluczem do uzyskania wysokiej pozycji w rankingach są, mierzone konkretnymi wskaźnikami, osiągnięcia badawcze. Wydawać by się mogło więc, że mamy do czynienia z kryterium wewnętrznym względem pola naukowego. Simon Marginson (2004) uważa jednak, że konkurencja o status, czyli proces, w który wpisują się krajowe i globalne rankingi, jest w szkolnictwie wyższym znacznie bardziej powszechna, a także znacznie bardziej niebezpieczna dla publicznych interesów niż konkurencja rynkowa w sensie ekonomicznym. Pościg za statusem określanym w ramach globalnych porównań jest również jednym z istotnych elementów składających się na proces globalnego izomorfizmu instytucjonalnego.

Nawet jeśli uniwersytety w coraz większym stopniu biorą udział w globalnej konkurencji, to wciąż walczą przede wszystkim o regionalne, krajowe i lokalne finansowanie ze środków publicznych i prywatnych. Zatem mimo postępującej regulacji z poziomu globalnego nie doszło do całkowitego wypchnięcia państwa narodowego poza globalny obraz szkolnictwa wyższego. Co więcej, to państwa narodowe wciąż w głównej mierze finansują i regulują ten sektor. Nikt raczej nie traktuje poważnie postulatów likwidacji publicznego krajowego finansowania uniwersytetów. Powszechnie uważa się, że tylko ono może być środkiem podtrzymywania zdolności do – konkurencyjnej w skali globalnej – naukowej innowacji. Nawet wielki biznes i transnarodowy kapitał nie mają nic przeciwko szczodremu finansowaniu nauki ze środków publicznych, o ile mogą ustawić się na końcu łańcucha finansowania i bez przeszkód korzystać z wypracowanych przez krajowe instytucje naukowe wytworów. Nie zamierzają się jednak w żaden nieprzymuszony sposób do tego dokładać.

3. Hybrydyzacja tego, co publiczne i tego, co prywatne na poziomie krajowym

W dalszej części będziemy się zajmować procesami, dzięki którym zmienia się współczesne państwo, a wraz z nim relacje instytucji państwowych i elementów sektora publicznego oraz rozumienie odpowiedzialności za dobro publiczne. Jest to niezwykle szerokie zagadnienie, w związku z czym skoncentrujemy się na jednym z przejawów tych zmian, tj. na przekształceniach dokonujących się w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego. Jak już wspomniano, powszechnie uważa się, że to właśnie te procesy w decydujący sposób wpłynęły na kształt zmian w obrębie sektora szkolnictwa wyższego w krajach anglosaskich, wobec czego stanowią obecnie promowany w skali globalnej wzorzec regulacji publicznego szkolnictwa wyższego. Marginson i van der Wende (2009: 21) piszą, że translacja reform w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego „podlega kontroli na poziomie krajowym i przez to jest zniuansowana [...]. Kraje selektywnie wykorzystują wzorce reform w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego, filtrując je przez własną historię i właściwe sobie mechanizmy”. Mimo to sam wzór czy swoisty „typ idealny” tych reform stanowi dobry punkt wyjścia do zrozumienia procesów zachodzących obecnie w krajowych systemach szkolnictwa wyższego. Przyjrzymy się wobec tego jednemu z najważniejszych aspektów tych reform. Przeprowadzimy zatem analizę sposobów, w jakie ustanawia się procedury ewaluacji i kryteria pomiaru efektywności pracy oraz dokonań w ramach sektora. To na ich podstawie bowiem, w sposób konkurencyjny czy też quasi-rynkowy, rozdzielane są dzisiaj publiczne finanse, zarówno na kształcenie, jak i na badania naukowe. Procesy te są jednym z najważniejszych przejawów dostrzeganej przez badaczy szkolnictwa wyższego hybrydyzacji porządków tego, co prywatne i tego, co publiczne. To one również umożliwiają nadbudowanie się koordynacyjnych mechanizmów rynkowych i pozwalają na uchwycenie istoty krajowych procesów stymulujących dalszą hybrydyzację w obrębie sektora.

3.1. Państwo ewaluacyjne i reformy w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego

W celu wskazania źródła najważniejszych przekształceń, jakie miały miejsce na poziomie zachodnich systemów szkolnictwa wyższego, należy cofnąć się nieco w przeszłość. Lata 80. XX wieku były dla szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej okresem burzliwych zmian, kryzysu, ale jednocześnie znaczącego przełomu (Neave i van Vought 1991). Doszło wówczas do szeroko zakrojonych zmian w relacjach między państwem a sektorem szkolnictwa wyższego (Neave i van Vought 1994), na czele ze zmianą „społecznego kontraktu między państwem a uniwersytetem” (Kwiek

2005: 324-328), ale również z neoliberalnymi przekształceniami samej instytucji państwa i sposobu jego funkcjonowania (Harvey 2008). Innymi słowy, doszło do przejścia od koncepcji „dużego państwa” do państwa silnego i skutecznego (Tononen 2007: 42), od państwa dyscypliny do państwa kontroli i nadzoru. Marginson (1997b) pisze o modelu państwa sterującego sektorem publicznym na odległość, zaś King (2009) używa określenia „państwo regulacyjne”. Innym jeszcze sformułowaniem, które oddaje istotę współczesnych przemian, jest „państwo ewaluacyjne”; terminem tym będziemy się posługiwać w dalszej części tekstu.

Za bezpośrednią przyczynę powstania państwa ewaluacyjnego uważa się kryzys, jakiego w latach 80. XX wieku na Zachodzie doświadczyła sfera wydatków publicznych. Był to rezultat wdrażania polityki neoliberalnej. W przypadku sektora szkolnictwa wyższego istotne znaczenie miał również dokonujący się równolegle proces umasowienia dostępu. W konsekwencji przekształceń sektora publicznego zmieniły się postulaty formułowane pod adresem uniwersytetu. W nowych warunkach miał on stać się narzędziem realizacji zadań przede wszystkim gospodarczych, nie zaś – jak to było wcześniej – społecznej misji.

Wyzwania związane z wkraczaniem większości gospodarek Zachodu w okres późnego kapitalizmu czy stadium gospodarki opartej na wiedzy wymagały powołania nowych instytucji sprawujących władzę nad systemami szkolnictwa wyższego. Konieczne było również wypracowanie takich mechanizmów zarządzania, które byłyby bardziej efektywne i elastyczne niż dotychczasowe formy ścisłej kontroli biurokratycznej. Chociaż różne formy ewaluacji od zawsze były częścią sprawowania władzy i ustawodawstwa, to wraz z przejściem do realizacji modelu państwa ewaluacyjnego zmieniła się zarówno jej postać, jak i cele (Neave 1998: 273). Za Guyem Neavem (2012: 15) można wskazać trzy główne problemy systemowe, które nowy model państwa ewaluacyjnego miał rozwiązać. Po pierwsze, należało zastąpić stare mechanizmy administracyjne stosowane w obrębie sektora takimi, które będą łatwiej przystosowywać się do sytuacji rosnącego wpływu na system szkolnictwa wyższego czynników zewnętrznych, przede wszystkim rynkowych. Po drugie, sektor miał zostać objęty kontrolą pozwalającą na wypracowanie kryteriów i procedur, które pozwoliłyby na jego nieustanny monitoring i bieżące diagnozowanie zachodzących w nim procesów. Po trzecie, chodziło o przyspieszenie działania administracji i umożliwienie interwencji o bardziej zindywidualizowanym charakterze, lepiej odpowiadających na potrzeby i problemy konkretnych instytucji.

Najogólniej rzecz ujmując, zmiany te doprowadziły do zwiększenia swobody podejmowania decyzji przez władze poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. Założenie władz publicznych w tym kontekście jest stosunkowo proste: im skuteczniejsze, bardziej pewne (oparte na kryterium ilościowym) i szybciej reagujące są mechanizmy kontroli, tym na więcej można pozwolić instytucjom funkcjonującym w danym sektorze. W związku z tym w obrębie dyskursów reformatorskich dokonało się przejście od pojmowania kwestii uniwersyteckiej autonomii w kategoriach

jednostkowej i indywidualnej wolności akademickiej do autonomii rozumianej wyłącznie w kategoriach swobodnego działania instytucji. Wraz ze wzrostem znaczenia zewnętrznych procesów oceny pojedynczych instytucji zmalała też ranga procedur typu *peer-review* (Neave 1998: 277-278).

W kontekście rozwoju praktyk ewaluacji w sektorze szkolnictwa wyższego Neave pisze o rosnącym poziomie „skomplikowania statystycznego” (Neave 2012: 21) tych procesów. Oznacza to wprowadzenie na linii państwo – sektor szkolnictwa wyższego/instytucje szkolnictwa wyższego wielu skomplikowanych miar określających zarówno dynamikę kształtowania się populacji włączonej w sektor, jak i poziomy produktywności naukowej kadry akademickiej czy też liczby wypromowanych absolwentów. Zjawisku temu towarzyszy postępująca kontraktualizacja relacji między władzami publicznymi a uniwersytetami (przede wszystkim tych dotyczących publicznego finansowania instytucji akademickich). Monitoring dynamiki zmian w sektorze daje państwu większą możliwość poddawania tych kontraktów ciągłym negocjacjom. Nie są one zatem zawierane na dłuższy okres, lecz mają charakter warunkowy i cały czas pozostają otwarte na renegocjacje.

Ciągła ewaluacja przeprowadzana przez państwowe agencje nadzoru czy ciała pośredniczące (*intermediary bodies*) dokonująca się za pomocą różnorodnych audytów, wskaźników produktywności itd., dużo głębiej przenika instytucje szkolnictwa wyższego, niż czyniła to wcześniej kontrola biurokratyczna (Neave 1998: 266). Jednak kontrola nad sektorem ze strony państwa nie kończy się na tego rodzaju praktykach. Jak pisze Neave (1998: 281), „państwo ewaluacyjne kieruje również poprzez bezpośrednie oddziaływanie na owe ciała pośredniczące lub dostosowując sam poziom sprawowanej przez nie odpowiedzialności, w niektórych przypadkach zaś przez niszczenie czy tworzenie agencji nadzoru”. Okazuje się więc, że państwo ewaluacyjne wcale nie jest mniej natarczywe niż dawna biurokracja. Co więcej, dzięki operowaniu różnorodnymi wskaźnikami ilościowymi ma możliwość objęcia kontrolą sfer niedostępnych dla tradycyjnej biurokracji.

Pojawienie się na horyzoncie europejskiego szkolnictwa wyższego form aktywności wykraczających poza standardowe kształcenie i badanie, jak również uformowanie się państwa ewaluacyjnego było i jest ściśle powiązane z reformami realizowanymi w obrębie tego sektora według zasad Nowego Zarządzania Publicznego. Początkowo wprowadzano je w takich krajach, jak Wielka Brytania, Francja czy Holandia, obecnie również wdraża się je w krajach peryferyjnych, takich jak Polska (Czarnecki 2013). Neave uważa, że „reformy w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego funkcjonują jako podzbiór – środki operacjonalizacji – państwa ewaluacyjnego” (Neave 2012: 22). Ich głównymi celami było podniesienie efektywności publicznych instytucji szkolnictwa wyższego oraz rozciągnięcie i utrzymanie publicznej kontroli nad coraz bardziej autonomizującymi się uniwersytetami. Tego rodzaju kontrola nie jest już jednak sprawowana w sposób bezpośredni czy scentralizowany, lecz realizuje się za sprawą bardziej subtelnych mechanizmów otwartej

koordynacji. Ewan Ferlie i jego współpracownicy (2008) opisują kilka konsekwencji reform przeprowadzonych w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego. Najważniejsze wśród nich jest stworzenie w obrębie sektora rynków czy *quasi*-rynków (Teixeira, Jongbloed, Dill i Amaral 2004; Jongbloed 2003) poprzez stymulowanie ogólnokrajowej konkurencji między instytucjami czy badaczami o zasoby (pochodzącymi zarówno ze źródeł prywatnych, jak i publicznych). Rola państwa i władzy publicznej sprowadza się w tym kontekście do „rozwijania wąskiego rynku szkolnictwa wyższego; akcent strategiczny położony jest raczej na różnorodność i wybór niż integrację i planowanie” (Ferlie, Musselin i Andresani 2008: 335). Pojawia się również dążenie do ustanowienia lub rozwinięcia systemu cen rynkowych za kształcenie i badanie, które umożliwiają lub umacniają produkcję opartą na formie towarowej oraz wymianę na zasadzie rynkowej. Rezultatem jest choćby dążenie do wprowadzenia lub zwiększenia czesnego za studia bądź ustanowienie różnych opłat za usługi świadczone przez uniwersytety publiczne na rzecz studentów. Ma to na celu rozwijanie i sprzyjanie kształtowaniu zachowań rynkowych wśród klientów instytucji. W obrębie sektora dochodzi też do ustanowienia i zaostrzenia podziału pracy między instytucjami publicznymi. Następuje wobec tego „koncentracja funduszy w instytucjach szkolnictwa wyższego o najlepszych wynikach” (Ferlie i in. 2008: 338), zaś „opuszczanie rynku przez usługodawców publicznych, którzy poniosą porażkę, jest akceptowane” (Ferlie i in. 2008: 337). Porażka w tej sytuacji jest rozumiana przede wszystkim jako niedopasowanie do zasad konkurencji rynkowej i przejawia się po prostu bankrutem lub wysokim poziomem zadłużenia.

Nie można jednak mówić o jednym, reprodukowanym w różnych krajach modelu reform w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego, w ten sposób bowiem zatarłoby się lokalną specyfikę ich realizacji (Naschold 1996; Hood 1996). Jak słusznie wskazują Ferlie i współpracownicy (2008), kiedy przechodzimy od analizy modeli do analizy rzeczywistych systemów szkolnictwa wyższego, okazuje się, że zaprezentowane przez autorów narracje mieszają się i występują w stadiach hybrydalnych, będąc wypadkową licznych kompromisów między samymi narracjami, jak również efektem zastanych warunków lokalnych (*path dependency* – zależność od ścieżki; Krücken 2003).

Wszystkie te zmiany redefiniują stosunki władzy w instytucjach szkolnictwa wyższego na korzyść kierownictwa czy odpowiednich ministerstw zajmujących się alokacją budżetów i odpowiedzialnych za ustalanie warunków zatrudnienia na uczelniach. Tworzą też nowe podziały i napięcia między kadrą akademicką a kierownictwem poszczególnych instytucji, jak również między samymi pracownikami. Stosunek między uniwersytetem publicznym i jego administracją a zatrudnianą w jego ramach siłą roboczą staje się w wielu aspektach coraz bardziej podobny, choć nie identyczny, do stosunku między kapitałem a pracą. Jednym z jego wyrazów jest nie tyle forma pracy najemnej, ustanawiana w ramach relacji między władzami uniwersytetu a kadrą akademicką, ile mechanizmy kontroli i pomiaru efektywności pracy.

3.2. Kultura audytu i performatywność

Opisując proces rozszerzania zakresu ewaluacji sektora publicznego, stanowiącego konsekwencję postępującej neoliberalnej dominacji klasowej nad społeczeństwem i gospodarką, którego częścią były reformy z klucza Nowego Zarządzania Publicznego, wielu autorów mówi o powstaniu „kultury audytu” (Shore i Wright 1999, 2015b; Strathern 2000) czy wręcz „społeczeństwa audytu” (Power 1997; Shore i Wright 2004). Jak zauważają badacze i badaczki tej problematyki, różnego rodzaju procedury oceny czy mierzenia efektywności pracy lub efektywności instytucjonalnej, wypracowane w sektorze prywatnym kapitalistycznych gospodarek, rozlały się po sektorze publicznym. W sektorze szkolnictwa wyższego doprowadziło to do przekształcenia uniwersytetu we wspólnotę audytowanych (Kruszelnicki 2010). „Kultura audytu” to sformułowanie określające sytuację, w której „zasady, techniki oraz uzasadnienia finansowej księgowości stały się głównymi zasadami organizacyjnymi we wszystkich aspektach społeczeństwa” (Shore i Wright 2015a). Wraz z jej pojawieniem się w szkolnictwie wyższym warunkiem publicznego finansowania publicznego szkolnictwa wyższego stała się nieustanna ścisła kontrola efektów pracy tego sektora. Skuteczne zestandaryzowane systemy ewaluacji pracy naukowej i dydaktycznej całych instytucji oraz poszczególnych pracowników miały dostarczać informacji o produktywności i wydajności, te zaś miałyby służyć podnoszeniu jakości instytucji i pracy zatrudnionych w nich naukowców. „Doskonałość” w badaniach czy kształceniu w obrębie „kultury audytu” ściśle łączy się z przejrzystością, wskaźnikami skuteczności, rozliczalnością i staje się częścią szerszego podejścia do sektora publicznego, który można podsumować jako *value for money*, oznaczający wymóg otrzymywania wartościowych usług za wnoszone do sektora publicznego pieniądze (Power 1997; Wright i Shore 2004).

Jak twierdzi Michael Power (1994), przyczyną eksplozji audytu były przekształcenia w sposobach pojmowania procesów administracji i organizacji, które „zdemontowały podział na to, co prywatne i to, co publiczne” (1997: 10). Dla Shore’a i Wright (1999: 558) proces „audytowania” stanowi jedną z technologii politycznych w szkolnictwie wyższym i wiąże się z wprowadzaniem nowych stosunków władzy w obrębie sektora. Audyt przyczynił się do przekształcenia sposobu, w jaki ludzie z tego sektora odnoszą się do swojej pracy, władzy i współpracowników, ale przede wszystkim do samych siebie (Shore i Wright 1999: 561). Bycie podmiotem nieustannej oceny i porównań (zarówno na poziomie indywidualnym, jak i instytucjonalnym) dyscyplinuje, formatuje i ukierunkowuje na łatwo dające się przewidzieć przez administrację bądź instytucję władzy działania (Bruno 2011; Morrisay 2013).

Audyt ma charakter politycznej technologii (Shore i Wright 1999: 568; Ball 2003) dyscyplinującej pracę akademicką. Tworzy instytucjonalną kulturę uległości, przyczyniając się do przekształcenia tożsamości samego zawodu akademika. Ewalu-

acja i porównania służą na współczesnych uniwersytetach do wytwarzania nowych podmiotów pracowniczych (Morrisay 2015), są przykładem neoliberalnych technologii politycznych umożliwiających zarządzanie w warunkach niepewności i regulowanie, nieprzewidywalnego z natury, obszaru, jakim jest kształcenie i nauka. Trzeba też pamiętać o powstawaniu antagonizmu między tymi, którzy oceniają, a ocenianymi oraz między kadrami zarządzającą instytucją czy krajowym systemem a pracownikami naukowymi i dydaktycznymi (Brenneis, Shore i Wright 2005: 7). Procedury ewaluacyjne są formą ponownej regulacji sektora szkolnictwa wyższego, a więc nie tyle „porzuceniem kontroli przez państwo, ile ustanowieniem nowej formy kontroli” (Ball 2003: 217). Wyrazem tego jest swego rodzaju „przymus wymierności” czy „tyrania liczb”, to znaczy „przymus redukcji złożonych społecznych czynności do prostych wyrażonych liczbowo punktów i klasyfikacji, by w ten sposób mogły być monitorowane, oceniane, przedstawiane i w sposób konkurencyjny hierarchizowane” (Brenneis, Shore i Wright 2005: 3). Miara jest narzędziem nieodłącznym zarówno od procesów neoliberalnego formatowania sektora publicznego, jak również od procesu rozciągania władzy i dominacji kapitału na nowych obszarach. Stanowi zatem narzędzie nie tylko politycznej, ale również ekonomicznej kontroli.

Problemy, jakich następcza kategoria miary, uchwycił kiedyś, z właściwą sobie błyskotliwością, Albert Einstein w często cytowanym stwierdzeniu, że „nie wszystko, co się liczy, daje się zmierzyć, nie wszystko, co daje się zmierzyć, się liczy”. W szkolnictwie wyższym zdominowanym przez neoliberalne technologie audytu niezdolność procedur (i wynikające z tego faktu niebezpieczeństwa) do uwzględniania całego spektrum aktywności akademickich wydają się dostrzegalne gołym okiem. To, co nie jest uwzględniane w ramach ewaluacji, przestaje być w ogóle widzialne i przestaje się liczyć dla funkcjonujących w ramach systemu podmiotów (Münch 2014: 73). Zwróćmy uwagę, że jednostki naukowe są dziś coraz częściej oceniane i porównywane niemal wyłącznie na podstawie osiągnięć badawczych, co prowadzi do coraz wyraźniejszego podziału pracy na uczelniach na dydaktykę i badania. Jedną z negatywnych konsekwencji tego stanu jest fakt, że napływający do systemu studenci, kształceni w większości przez pracowników specjalnie oddelegowanych do zadań dydaktycznych, mają dostęp do najnowszych wyników badań dopiero na późniejszych etapach kształcenia. Tendencja do standaryzowania oceny poprzez abstrakcyjną miarę ma również negatywne konsekwencje dla samego procesu rozwoju wiedzy i nauki. Jak pisze Richard Münch (2014: 75), „tam gdzie tendencja do standaryzowania jest szczególnie silna, wiedza będzie znajdować się w stanie stagnacji. Wszystko bowiem, co zaskakujące i odbiegające od powszechnie akceptowanej wiedzy, będzie odsiewane i wykluczane na gruncie metodologicznym”. Interesujące wydaje się też to, w jaki sposób i dlaczego scentralizowane procedury ewaluacji osiągnięć badawczych jednostek naukowych (szczególnie te promowane w ramach paradygmatu Nowego Zarządzania Publicznego), tworzą a następnie konsolidują i reprodukują różnice między instytucjami (Münch 2014: 68).

Znaczenie miary i presji na wyniki jako form kontroli widoczne jest jeszcze na innej płaszczyźnie. Jean-François Lyotard już w 1979 r. w *Kondycji ponowoczesnej* wskazywał, że wraz przejściem do gospodarki opartej na produkcji wiedzy kluczowego znaczenia nabiera „terror performatywności”. Stephen J. Ball zdefiniował to zjawisko w kontekście reform dokonanych w polu brytyjskiej edukacji, stwierdzając, że performatywność to:

technologia, kultura oraz sposób regulacji, które obejmują sądy, porównania oraz formy reprezentacji, będące środkami zachęty, kontroli, zużycia i zmiany – oparta jest ona na nagrodach i sankcjach (zarówno materialnych, jak i symbolicznych). Wyniki (*performances*) (pojedynczych podmiotów lub organizacji) służą za miary produktywności oraz wydajności czy reprezentacje „jakości” lub „momenty” promocji albo kontroli. Jako takie przedstawiają, zawierają czy reprezentują cenę, jakość czy wartość jednostki lub organizacji w polu oceny. Kwestia tego, kto kontroluje pole oceny, jest tutaj kluczowa (Ball 2003: 216).

Z tak rozumianą performatywnością wiąże się upowszechnienie konkurencji, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i instytucjonalnym. Często jednak naiwnie zakłada się, że konkurencja w modelu performatywnym skutkuje całkowitym zastąpieniem organizacyjnej kooperacji oraz form współpracy (Ball 2003: 219). Jednak miara nadpisuje się raczej nad kolektywnymi formami produkcji w nauce i edukacji, których (o ile produkcja ma być skuteczna i dawać wyniki) nie sposób wyeliminować czy zastąpić. Wytworzone w ten sposób napięcie między kolektywną i kooperatywną podstawą naukowej produkcji a zindywidualizowaną i konkurencyjną miarą narzucaną w ramach reżimu performatywności można uznać za jedną ze sprzeczności powstających współcześnie w obrębie systemu szkolnictwa wyższego.

Ball zwraca jednak uwagę na jeszcze inne napięcie, wcześniej diagnozowane przez Lyotarda jako „prawo sprzeczności”. Performatywność zakłada bowiem zwiększenie intensywności i ogólne przyspieszenie najistotniejszych działań podejmowanych w obrębie systemu co wymaga coraz więcej energii, czasu i pieniędzy na rozrastające się wciąż procedury ewaluacyjne. Z naszej perspektywy najważniejsza jest jednak sprzeczność między miarą i nieprzystającą do niej kolektywną rzeczywistością produkcji naukowej.

4. Hybrydyzacja tego, co publiczne i tego, co prywatne na poziomie lokalnym/instytucjonalnym

Instytucja uniwersytetu, w ramach której rozwijana jest od wieków nauka i prowadzone są procesy kształcenia, odznacza się specyfiką niedającą się zredukować ani do jednej z wielu części sektora publicznego, ani do zwykłego kapitalistycznego przedsięwzięcia realizowanego na rynkach. Z tego powodu wszystkie ingerencje

i próby włączenia uniwersytetu w logikę któregośkolwiek z tych porządków muszą skutkować licznymi kompromisami. Choć relacje łączące współczesne państwo narodowe i jego administrację z instytucjami sektora publicznego wydają się coraz luźniejsze i zapośredniczone w mechanizmach rynkowych i rynkopodobnych, to jednocześnie dzięki realizacji modelu państwa ewaluacyjnego kontrola sprawowana nad uniwersytetami publicznymi jest coraz silniejsza. Państwo dysponuje nie tylko narzędziami oceny i audytu, lecz określa również parametry sukcesu w finansowanej ze środków publicznych nauce, kreując i definiując to, co uważa się za „doskonałość”. Aktywność publicznych instytucji szkolnictwa wyższego w ramach krajowych rynków również nie jest wolna od ambiwalencji. Konkuruje one nieustannie o status i uznanie, dążąc do wzmocnienia swojej przewagi konkurencyjnej właśnie poprzez zdobycze na tym polu. W szkolnictwie wyższym przedsięwzięcia o profilu wyłącznie kapitalistycznym i nastawionym na zysk najczęściej rezygnują z wyścigu o prestiż. Dlatego w czystszej postaci stanowią wciąż jedynie jego marginesy.

4.1. Przedsiębiorczy uniwersytet publiczny

Ceniony badacz sektora szkolnictwa wyższego Guy Neave twierdzi, że wraz z opisanymi powyżej zmianami organizacyjnym, modelem odniesienia dla instytucji uniwersytetu, w miejsce średniowiecznej gildii, stało się „duże przedsiębiorstwo korporacyjne” (Neave 2011: 17). Myliłby się jednak ten, kto założyłby, że na gruncie głównego nurtu badań nad szkolnictwem wyższym jest to diagnoza jednoznacznie negatywna. Uniwersytet przedsiębiorczy to dla wielu badaczy figura ambiwalentna, łącząca tradycję akademicką oraz założenia uniwersyteckiej autonomii i kolegialności z rynkową skutecznością. Jest on też dziś z pewnością podstawą hegemonicznej normy, na realizację której ukierunkowane są procesy izomorfizmu instytucjonalnego uniwersytetów badawczych na całym świecie.

Pod koniec swojej pracy *The Higher Education System* Burton R. Clark podejmuje kwestię zmiany instytucjonalnej w sferze systemów szkolnictwa wyższego, wychodząc od tzw. paradoksu Hesburgha, głoszącego, że uniwersytet jako jedna z najstarszych instytucji społecznych świata zachodniego, jest bardzo odporny na zmiany i konserwatywny, a równocześnie znajduje się w awangardzie transformacji, które zaszły w społeczeństwie, będąc często również ich inicjatorem lub inspiratorem (Clark 1983: 182). Kreśląc trajektorię zmian w szkolnictwie wyższym, Clark zauważył, że zarówno dyscypliny, jak i instytucje składające się na dany system zmierzają w kierunku coraz większej złożoności (*complexity*) i zróżnicowania (*differentiation*). Dziesięć lat później stwierdził, że ta rosnąca złożoność jest po prostu podstawowym aspektem dynamiki współczesnych systemów szkolnictwa wyższego (Clark 1993). Wobec uniwersytetów wysuwa się coraz więcej oczekiwań związanych z procesami umasowienia, a próby nacisku na ten sektor dokonywane są przez niemal wszystkie grupy społeczne. Rozszerzone zostały również oczekiwania wzglę-

dem warunków i trybu kształcenia. Jak zauważa Clark, w obrębie systemów pojawiły się zróżnicowane kohorty studentów, a powrót do modelu kształcenia 3-5% danej populacji w odpowiednim przedziale wiekowym wydaje się niemożliwy w żadnym z systemów szkolnictwa wyższego. We wszystkich dyscyplinach mamy bowiem do czynienia z coraz większym zapotrzebowaniem na wytwarzanie wiedzy i wyspecjalizowanych badań, jak również z coraz bardziej rozwiniętymi systemami ich produkcji. Następuje daleko posunięta specjalizacja i wyodrębnianie się nowych, coraz bardziej interdyscyplinarnych dziedzin wiedzy.

Na podstawie tak zarysowanej trajektorii przemian strukturalnych autor *The Higher Education System* wyodrębnia dwie ścieżki wzrostu, którymi mogą kroczyć instytucje szkolnictwa wyższego. Pierwszą z nich jest wzrost niezależny (*substantive growth*), często przeciwstawiany przez Clarka umasowieniu, drugą zaś wzrost reaktywny (*reactive growth*), koncentrujący się na rozroście kadr, infrastruktury czy rozmiarów systemu w odpowiedzi na rosnącą liczbę studentów. Jak pisze:

[...] niezależny wzrost prowadzi do wyłonienia się bardziej ezoterycznych specjalności akademickich, które organizacyjnie stają się enklawami elit; reaktywny wzrost wymaga struktur masowych oraz wielkiej ekspansji wprowadzającego i średniozaawansowanego kształcenia. Niezależny wzrost zachęca do rozwijania kształcenia na poziomie doktoranckim i programów studiów doktoranckich; wzrost reaktywny opiera się na wielkim rozszerzeniu kształcenia na niższych poziomach. Niezależny wzrost staje się naczelnym „wymogiem” w ramach jednego zbioru instytucji w zróżnicowanym systemie krajowym, podczas gdy reagowanie na konsumencki popyt staje się podstawowym czynnikiem w innym zbiorze (Clark 1996: 424).

Jak jednak w praktyce uniwersytety reagują na te strukturalne przemiany? W jaki sposób są w stanie opierać się wzrostowi reaktywnemu i wspierać wzrost niezależny?

W *The Higher Education System* Clark przypisuje czterem typom koordynacji systemu⁴ różne tryby dokonywania udanych przekształceń. W ten sposób zmiana dokonywana w systemie z dominantą koordynacji biurokratycznej odbywa się odgórnie, poprzez planowanie i administrację. Najczęściej przeprowadzana jest małymi krokami. W przypadku oligarchii akademickiej wpływ na system re-

⁴ W rozdziale V książki Clark (1983: 137-181) przedstawia „trójkąt koordynacji” systemów szkolnictwa wyższego. Jest to typ idealny układu sił w systemie szkolnictwa wyższego, mający obrazować procesy integracji i koordynacji systemów szkolnictwa wyższego na świecie. Jego krańce tworzone są przez państwo i aparat biurokratyczny, rynek i mechanizmy konkurencji oraz oligarchię akademicką i siły właściwe dla samoregulacji wspólnoty uczonych. Sytuacja między nimi jest dynamiczna, a instytucje szkolnictwa wyższego w ramach całych krajowych systemów rozgrywane są (i rozgrywają) w ramach tak zarysowanego pola sił. Raz podążają w stronę tego, następnym razem w stronę innego bieguna, nigdy jednak nie dochodzi do sytuacji, by ich położenie można było jednoznacznie przypisać do jednego z nich. Trójkąt koordynacji poddany został w literaturze licznym interpretacjom, krytykom i modyfikacjom.

alizowany jest poprzez jednostkowe inicjatywy (np. dokonania wielkich rektorów) czy planowanie kolegialne. W ramach politycznej koordynacji zmiany dokonywane są poprzez walki grup interesu lub dominujący wpływ ciał politycznych w postaci partii, związków zawodowych czy urzędników państwowych. Siły rynkowe forsują natomiast zmiany przez wdrażanie zasad konkurencji między instytucjami oraz umożliwianie luźnych powiązań pozwalających instytucjom i sektorom poruszać się samodzielnie w różnych kierunkach (Clark 1983: 201-203).

Clark, chcąc wyjść poza tak rozumianą dynamikę zmiany, poszukuje praktyk, w których to instytucje szkolnictwa wyższego stałyby się prawdziwymi podmiotami własnej transformacji, samodzielnie określającymi zestawy własnych celów i służących im środków. Tego typu poszukiwania wynikają m.in. z założenia, które przyjęte zostało już w *The Higher Education System*, w podrozdziale poświęconym niezwykle złożoności szkolnictwa wyższego jako systemu społecznego (Clark 1983: 276). Clark nazywa takie ujęcie „perspektywą organizacyjną”, wskazując, że wychodzi ono ze środka danego systemu społecznego i skupia się na tym, w jaki sposób on „działa i jak odpowiada na bodźce z zewnątrz, w jaki sposób utrzymuje stabilność oraz jak wdraża zmiany, jak również w jaki sposób podąża ścieżkami określonymi przez zewnętrznych aktorów” (Clark 1984: 106). Podobna perspektywa została przyjęta również w analizach składających się na książkę *Creating Entrepreneurial Universities* (Clark 1998), gdzie stawia tezę, że w warunkach rosnącej złożoności przedsięwzięcia akademickiego zdolne do rozwijania się w ramach niezależnego modelu wzrostu będą właśnie uniwersytety przedsiębiorcze. Zaproponowane przez niego pojęcie uniwersytetu przedsiębiorczego zrobiło wielką karierę (zarówno w dyskursach ustawodawczych, jak i naukowych) i, choć abstrakcyjne, posiadało jednak mocną empiryczną podstawę. Warto pokrótce przyjrzeć się elementom, które się na nią złożyły⁵.

Clark twierdzi, że samo przyznanie autonomii instytucjonalnej, do której prowadzą różne reformy sektora szkolnictwa wyższego, nie gwarantuje jeszcze, że zajdzie proces samookreślenia tworzących go instytucji. Zauważa, że „autonomiczne uniwersytety stają się aktywnymi instytucjami, gdy decydują, że muszą eksplorować i eksperymentować ze zmianami dotyczącymi tego, w jaki sposób są złożone i jak mają reagować na wewnętrzne i zewnętrzne żądania” (Clark 1998: 5). Uniwersytet przedsiębiorczy jest zatem – w ujęciu Clarka – instytucją mającą „zdolność do zmiany”. Jego istotą jest posiadanie zróżnicowanego portfela źródeł przychodów, pozwalającego uniezależnić się nie tylko od subwencji publicznych, firm i ich komercyjnego wpływu, ale również od czesnego studenckiego (Clark 2005: 2). Jak już ponad 50 lat temu pisali Homer Babbidge i Robert Rosenzweig (1962: 158), „dwudziestowieczna definicja autonomii instytucjonalnej to nieobecność zależno-

⁵ Idea uniwersytetu przedsiębiorczego Clarka jest tu omówiona skrótowo. W polskiej literaturze, w kontekście empirycznym, wyczerpująco przedstawił ją Marek Kwiek (2010: 244-281).

ści od jednej lub wąskiej bazy wsparcia”. Według Clarka w praktyce oznaczałoby to, że samosterowne i autonomiczne instytucjonalnie uniwersytety przedsiębiorcze powinny bilansować przychody z trzech podstawowych źródeł finansowania (dotacji publicznej, przychodów z działalności z sektorem prywatnym i uniwersyteckich sposobów generowania zysków oraz czesnego studenckiego) mniej więcej na poziomie 1/3 globalnej sumy przychodów. Ta równowaga stanowi przepis na efektywne zarządzanie instytucją uniwersytecką, które „zdaje się nie zależeć od państwa czy »rynku«, ale od uniwersyteckiego samokierowania się oraz samookreślenia” (Clark 2005: 3). To jednak sytuacja idealna i rzadko występuje w rzeczywistości.

Pojawia się jednak pytanie, jakie elementy instytucjonalne składają się na uniwersytet przedsiębiorczy? Zdaniem Clarka nieredukowalne minimum tworzy pięć składników. Po pierwsze, wzmocniony rdzeń kierowania (*strengthened steering core*), obejmujący centralne kierownictwo oraz wiodące wydziały nadające ton danej instytucji. Posiadanie tego rdzenia w przebadanych przez Clarka instytucjach było warunkiem ich rozwoju. Po drugie, poszerzone peryferia rozwojowe (*expanded developmental peripheries*), to znaczy takie jednostki uniwersytetu, które wchodzi w komunikację z zewnętrznymi organizacjami i grupami, stykają się z sektorem prywatnym i przedsiębiorstwami, zajmują się transferem wiedzy, kontaktem z przemysłem, rozwojem własności intelektualnej czy fundraisingiem. W skład tych poszerzonych peryferii rozwojowych mogą też wchodzić centra badawcze nastawione na pozyskiwanie funduszy w ramach szeroko zakrojonych projektów grantowych. Większość tego rodzaju wewnętrznych instytucji uniwersyteckich ukierunkowana jest na rozwiązywanie problemów praktycznych podsuwanych przez podmioty zewnętrzne, niezależnie od tego, czy są to firmy, czy agencje rządowe. Po trzecie, zdywersyfikowana podstawa finansowa (*diversified funding base*). Po czwarte, stymulujący rdzeń akademicki (*stimulated academic heartland*), który podtrzymuje wartości akademickie i akademicką kulturę. Zdaniem Clarka jest to właściwy podmiot stymulujący zmianę instytucjonalną na uniwersytecie. Po piąte, instytucjonalna kultura przedsiębiorczości (*integrated enterpreneurial culture*) (Clark 2005: 8).

Przedsiębiorczy uniwersytet publiczny jawi się w świetle rozważań Clarka jako figura ambiwalentna. Z jednej strony można w nim widzieć ratunek dla uniwersyteckiej autonomii (sprowadzanej przede wszystkim do autonomii od generowania przychodów i decydowania o formach tych przychodów) i mechanizm umożliwiający bardziej zdynamizowany rozwój instytucjonalny. Z drugiej strony ta autonomia ma wymiar przede wszystkim finansowy i może kierować instytucje w stronę przyjęcia rynkowej racjonalności jako podstawy stosunków z własnymi pracownikami. Choć formalnie nienastawione na zysk, instytucje tego typu są wyraźnie zainteresowane generowaniem przychodów – najczęściej rozumianym jako tworzenie wartości dodatkowej z pracy dydaktycznej i usług podległych pracowników lub jako transfer wiedzy pod postacią własności intelektualnej. Należy również zwrócić uwa-

gę, że przemieszczeniu w ramach uniwersytetu przedsiębiorczego podlegają procedury demokratyczne i kolegialne, a wzmocniony rdzeń kierowania danego uniwersytetu, składający się z władz uczelni, administracji oraz przedstawicieli najbardziej dynamicznych wydziałów, narzuca ton i kierunek jego rozwoju. W tym przypadku mamy do czynienia z postępującym podziałem pracy i zadań w ramach instytucji.

Analizując słabości ujęcia Clarka, warto wspomnieć również o głosach krytycznych, zwracających uwagę na dobór przykładów empirycznych do stworzonej wcześniej ramy teoretycznej (Deem 2001). Krytyka ta nie zmienia jednak faktu, że Clarkowi udało się stworzyć narzędzie teoretyczne o potężnym wpływie i oddziaływaniu, które, bez względu na jego empiryczną podstawę, stało się niemal matrycą współczesnych form zapośredniczonego ustawodawczo i politycznie instytucjonalnego izomorfizmu.

4.2. Kapitalizm akademicki

Innego, jeszcze szerszego, porównawczego podejścia do lokalnego rozwoju zjawisk przyczyniających się do hybrydyzacji porządków tego, co prywatne i tego, co publiczne w szkolnictwie wyższym dostarczyli teoretycy kapitalizmu akademickiego. Kapitalizm akademicki to zarówno przedmiot badania, jak i określona teoria, która, jak twierdzą Brendan Cantwell i Ilkka Kauppinen (2014: 6), oferuje z jednej strony ramę konceptualną, z drugiej zaś – narzędzia metodologiczne pozwalające na radzenie sobie z interesującymi nas zmianami. Możemy wyróżnić przynajmniej dwa elementy kapitalizmu akademickiego: 1) strukturalny – obejmujący zestawy neoliberalnych polityk w stosunku do sektora szkolnictwa wyższego i „sposoby organizowania go poprzez regulację, strumienie finansowania oraz wiązanie akademii z państwem i rynkiem”, 2) behawioralny – czyli „różnorodne zachowania rynkowe i rynekopodobne podejmowane przez polityków, administratorów, kadre i studentów” (Cantwell i Kauppinen 2014: 5).

Począwszy od książki *Academic Capitalism*, Larry Leslie i Sheila Slaughter (1998) prowadzą badania nad zmianami, jakie zaszły w warunkach wykonywania pracy akademickiej na uniwersytetach publicznych w latach 1970-1995 w czterech krajach anglosaskich: Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Australii i Kanadzie. We wszystkich tych krajach lata 80. i zachodząca wówczas neoliberalna transformacja (w dwóch głównych – Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii – związana z działaniami administracji Ronalda Reagana i Margaret Thatcher), oparta na cięciach w budżetach publicznych, reformach ukierunkowujących instytucje publiczne praktycznie, produkcyjnie i prorynkowo, oznaczała wiele zmian i zmniejszenie zasobów dostępnych dla systemów szkolnictwa wyższego jako całości, oraz dla poszczególnych tworzących go instytucji. Mieliśmy w tym czasie do czynienia z połączeniem rządowego planowania z ukierunkowaniem instytucji publicznych na sprzyjanie rozwojowi gospodarczemu (Ferlie i in. 2008). Autorzy

twierdzą, że podobnie jak rewolucja przemysłowa w XIX wieku zmieniła warunki pracy na uniwersytetach, wzmagając rozwijanie misji badawczej uniwersytetów, profesjonalizację kadry i zapewniając zasoby umożliwiające rozrost szkolnictwa wyższego (głównie w Stanach Zjednoczonych), tak globalizacja (i kształtowanie się gospodarki opartej na wiedzy) jest siłą, która napędza kolejną rewolucję akademicką. Proces ten przyczynia się według Lesliego i Slaughter przede wszystkim do rozkładu profesji akademickiej⁶ [*professionals*, do grona których zaliczać się miała również kadra akademicka, w okresie rewolucji przemysłowej w Stanach Zjednoczonych starali się ulokować poza opozycją kapitał/praca (Ehrenreich i in. 1979), wyraźnie podkreślając, że ich działania są ukierunkowane na dobro publiczne oraz niemotywowane zyskiem]. Procesy te w sferze szkolnictwa wyższego doprowadziły do narodzin kapitalizmu akademickiego. Zaproponowane przez Slaughter i Leslie'ego pojęcie miało kluczowe znaczenie dla możliwości wykształcenia się naukowych i krytycznych dyskursów w ramach badań nad szkolnictwem wyższym.

Najogólniejsza definicja kapitalizmu akademickiego⁷, która pojawia się w wielu pracach tych badaczy, brzmi następująco: „kapitalizm akademicki to instytucjonalne oraz profesjonalne działania rynkowe i rynkopodobne mające na celu zapewnienie środków zewnętrznych” (Leslie i Slaughter 1998: 8)⁸. Należy od razu wyjaśnić, że działania rynkopodobne odnoszą się do konkurowania instytucji i kadry akademickiej o pieniądze od zewnętrznych dostawców zasobów (czy to prywatnych, czy publicznych), natomiast działania rynkowe – do aktywności *stricte* ukierunkowanych na zysk (*for-profit*), bez względu na to, czy są one bezpośrednio związane z którąś z podstawowych misji uniwersytetu, czy też ze zwykłą sprzedażą produktów na kampusie bądź wynajmowaniem przestrzeni.

Badając kształtowanie się kapitalizmu akademickiego, Leslie i Slaughter (1998: 9) zwracają uwagę na postępujące równoległe z tym procesami zacieranie się granicy między tym, co publiczne, a tym, co prywatne, w kontekście szkolnictwa wyższego przejawiające się włączeniem motywu zysku w działania kadry akademickiej czy prywatyzacji zysków z badań (kadra stająca się współwłaścicielami spółek typu *spin-off* czy firm *capital venture* niezależnych od uniwersytetów, na których podejmowała długotnie i opłacane z publicznych pieniędzy badania), jak również upublicznianiu strat. Ze statystyk, na które powołują się autorzy, wynika, że przeciętnie jedno na dziesięć przedsiębiorczych działań typu *spin-off* przynosi korzyści finansowe w krótkim okresie, reszta nie przynosi go wcale lub jedynie w długim

⁶ W tym samym okresie Garry Rhoades (1997) opublikował równie ciekawą książkę dotyczącą konsekwencji nowych form zarządzania uniwersytetami dla uzwiązkowanej kadry akademickiej.

⁷ Jak piszą autorzy, pojęcie kapitalizmu akademickiego jest dużo starsze niż ich propozycja. Genealogicznie rzecz ujmując, można je wyprowadzić już z tekstu Maxa Webera *Nauka jako zawód i powołanie* (1999).

⁸ Identyczną definicję znajdziemy w wielu innych tekstach tych autorów (np. Slaughter i Rhoades 2004; 2006).

okresie (Leslie i Slaughter 1998: 135)⁹. Kadra akademicka, będąc częścią sektora publicznego, otrzymując wysokie i najczęściej dające poczucie bezpieczeństwa wynagrodzenie, ma zatem możliwość działania niczym „subsydiowani przez państwo przedsiębiorcy” (Leslie i Slaughter 1998: 9). Warto przy tym zauważyć, że chociaż znaczna część dyskusji dotyczących uniwersytetów przedsiębiorczych czy zaangażowania w kapitalizm akademicki posługuje się retoryką rynkową, to większa część środków finansowych umożliwiających tę działalność w długiej perspektywie dostarczana jest przez państwo (Slaughter i Rhoades 2004: 306-309). Na podstawie procesów transferu technologii za pośrednictwem patentów zjawisko to omówili Jacob Rooksby i Brian Pusser, stwierdzając zarazem, że choć przedsięwzięcia określone jako „kapitalizm akademicki” mają z pewnością charakter akademicki, to „biorąc pod uwagę trwały brak zysku [po stronie instytucji akademickich – K.Sz.], można stwierdzić, że transfer technologii jest bardziej zbliżony do subsydiowania prywatnego rozwoju gospodarczego niż do wkroczenia organizacji szkolnictwa wyższego w kapitalizm” (Rooksby i Pusser 2014: 80). W załączkowej formie mamy tu do czynienia z jednym z istotniejszych rozpoznań teorii kapitalizmu akademickiego dotyczących relacji między kapitałem a rzeczywistością szkolnictwa wyższego.

Wśród elementów postindustrialnych przekształceń szkolnictwa wyższego Leslie i Slaughter wyliczają m.in.: konkretne zmiany organizacyjne uczelni wyższych i powiązane z nimi zmiany w sposobach wewnętrznej (zarówno wobec systemu, jak i danych instytucji) alokacji zasobów; konkretne zmiany w podziale pracy, przede wszystkim jeśli chodzi o podział na badanie i kształcenie; ustanowienie nowych struktur administracyjnych na uniwersytetach. Motywacja, która stoi za podejmowaniem działań ukierunkowanych na tego rodzaju przekształcenia, bierze się z wpływu „globalizacji” (autorzy tym pojemnym terminem określają wszystkie czynniki związane z przekształceniami społeczno-polityczno-gospodarczymi) na szkolnictwo wyższe, manifestującego się: 1) ograniczeniem funduszy z budżetów krajowych przeznaczanych na szkolnictwo wyższe; 2) rosnącym znaczeniem technonauki i obszarów wiedzy ściśle związanych z rynkiem; 3) zacieśnianiem więzi między korporacjami a agencjami rządowymi skupionymi na rozwijaniu produktów i innowacji; 4) coraz większą uwagę rozwiniętych krajów i korporacji kierowaną na prawa własności intelektualnej (Leslie i Slaughter 1998: 39).

W każdym z badanych przez Lesliego i Slaughter krajów zestaw rozwiązań ustawowych związanych z zachęcaniem do podejmowania działań w ramach kapitalizmu

⁹ Choć dane podawane przez amerykańskich badaczy pochodzą sprzed niemal 20 lat, to podobne wnioski, oparte na współczesnych danych statystycznych, przedstawia Elisabeth Popp Berman (2012: 94-118). Rooksby i Pusser (2014: 87) piszą w tym kontekście o „niechętnym kapitalizmie akademickim”. Podobne spostrzeżenia pojawiają się już we wczesnych tekstach autorów teorii kapitalizmu akademickiego (Slaughter i Rhoades 1993; 1996).

akademickiego „zmierzał do zwiększenia krajowej konkurencyjności gospodarczej; troszczył się o wytwór i proces innowacji, przekierowując studentów i zasoby do dobrze przygotowanych programów, które potrafią sprostać wymogom globalnego rynku, trenując większą liczbę studentów dla postindustrialnych miejsc pracy, mniejszym kosztem, oraz starając się zarządzać kadrą i pracą instytucjonalną w bardziej wydajny i efektywny sposób” (Leslie i Slaughter 1998: 63).

W swoich badaniach Leslie i Slaughter posługiwali się przede wszystkim teorią zależności od zasobów, rozwiniętą przez Jeffrey'a Pfeffer'a i Geralda Salancika (2003), aby sprawdzić, czy instytucje szkolnictwa wyższego przystosowywały się do nowych ograniczeń finansowych, wypracowując źródła przychodów oparte na zaangażowaniu w kapitalizm akademicki. Mamy tu do czynienia ze spostrzeżeniem, które poczynił w tym samym czasie Burton Clark: im mniej źródeł zasobów, tym większą władzę nad instytucją sprawuje ich główny dostarczyiciel. Dostawcy zasobów sprawują pośrednią i bezpośrednią władzę nad wewnętrznymi zachowaniami organizacyjnymi i to właśnie zmiany trybu i modeli finansowania oraz zmniejszenie nakładów na szkolnictwo wyższe są przyczyną pojawienia się kapitalizmu akademickiego (Leslie i Slaughter 1998: 79). Jednocześnie tego typu działania nie zwiększają, lecz zmniejszają autonomię publicznych instytucji szkolnictwa wyższego.

Omawiając problemy i konflikty generowane przez przesunięcie się z reżimu wiedzy/kształcenia jako dobra publicznego do reżimu kapitalizmu akademickiego, Slaughter i Rhoades (2004: 329) zauważyli, że doszło do zatarcia granicy między sektorem publicznym i prywatnym, przy jednoczesnym zachowaniu istotnego finansowania publicznego przedsięwzięć i aktywności rynkowych oraz rynekopodobnych instytucji akademickich i zatrudnionej w nich kadry. Częścią tego zjawiska jest postępująca redefinicja przestrzeni publicznej na uniwersytetach, która coraz częściej przyjmuje cechy przestrzeni komercyjnej. Co więcej, jak wskazują Slaughter i Rhoades, przedsięwzięcia związane z kapitalizmem akademickim rzadko, jeśli w ogóle, generują dla instytucji wysoki przychód netto. Poza tym ograniczenie celów instytucji do poszukiwania dodatkowych przychodów, szczególnie gdy ukierunkowane jest na działania na poziomie globalnym, redukuje zaangażowanie instytucji na rzecz wspólnot lokalnych, w ramach których na co dzień funkcjonują.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że teoretykom kapitalizmu akademickiego dość precyzyjnie udało się ukazać przejście od bezpośredniej kontroli państwowej nad systemami szkolnictwa wyższego do kontroli państwowej zapośredniczonej w mechanizmach rynkowych (Leslie i Slaughter 1998: 228). Ich perspektywa wydaje się jednak ograniczona, ponieważ zakłada, że zatarte przez kapitalizm akademicki granice między tym, co prywatne a tym, co publiczne można przywrócić w dawnej formie. Diagnozując nową formę sprawowania władzy (obecną nie tylko w sektorze szkolnictwa wyższego), autorzy reprezentujący tę perspektywę dochodzą do wniosku, że odpowiedzi na rosnące problemy należy szukać w powrocie do tego, co publiczne.

Trzeba jednak zauważyć, że rozwijana przez teoretyków kapitalizmu akademickiego krytyczna perspektywa podejmująca kwestie zawitych relacji związanych z urynkowieniem uniwersytetów, rozumianym nie tylko jako interwencja zewnętrznego porządku (rynku/korporacji/kapitału), ale również jako działalność funkcjonujących w obrębie uniwersytetu podmiotów, stanie się punktem wyjścia do rozwijania zarówno badań w obrębie interesującego nas nurtu krytycznego, jak i projektu problematyzacji porównawczych badań nad szkolnictwem wyższym głównego nurtu.

Podobnie jak Simon Marginson (2015), europejski teoretyk kapitalizmu akademickiego Richard Münch (2014) wychodzi z założenia, że reformy w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego, odpowiedzialne za upowszechnienie się kapitalizmu akademickiego w Europie nie doprowadziły (i nie mogły doprowadzić) do uformowania się w systemach szkolnictwa wyższego rynków w sensie kapitalistycznym. Co więcej, tworzenie quasi-rynków w szkolnictwie wyższym, zamiast zwiększyć konkurencyjność i zróżnicować systemy, sprzyja przede wszystkim praktykom monopolowym. Münch, inaczej niż Sheila Slaughter i Larry Leslie, twierdzi, że za powstanie i upowszechnienie się kapitalizmu akademickiego odpowiedzialne jest nie względne zmniejszenie dostępnych środków publicznych związane z postępującym umasowieniem szkolnictwa wyższego, lecz globalna hegemonia neoliberalna sprawowana w sferze dyskursu reform (Münch 2014; podobnego zdania są również Filippakou i Williams 2014: 81). Tym jednak, co najbardziej wyróżnia analizy tego autora, jest wskazanie na znaczenie procesów akumulacji i pomnażania kapitału społecznego i symbolicznego w rzeczywistości kapitalizmu akademickiego. Uniwersytety przedsiębiorcze nie robią „po prostu” pieniędzy – nie zajmują się przede wszystkim równoważeniem swoich budżetów, lecz równoważeniem relacji między pomnażaniem kapitału symbolicznego (poprzez zwiększanie swojej widzialności i zlokalizowanego w instytucji prestiżu) a pomnażaniem kapitału ekonomicznego (korzystania z wynikłych ze zwiększenia prestiżu szans pozyskiwania środków publicznych na badania, współpracy z biznesem czy przyciągania najlepszych, kształcących się odpłatnie studentów; por. Marginson i Considine 2000: 3-12; 233-255).

Teoria kapitalizmu następcza jeszcze wielu innych problemów. Sheila Slaughter, podsumowując blisko 20 lat rozwoju tego paradygmatu stwierdziła, że największym paradoksem związanym z jego wypracowywaniem i recepcją było to, że „liczni czytelnicy przegapili zawartą w książce [*Academic Capitalism* – K.Sz.] krytykę, traktując ją jak podręcznik wdrożeniowy” (Slaughter 2014: viii). Nie inaczej twierdzi Garry Rhoades (2014: 114), zauważając, że „kapitalizm akademicki, podobnie jak kapitalizm w ogóle, dotyczy władzy zakorzenionej w społecznych stosunkach produkcji. Dotyczy nie tylko »rozszerzonej zdolności menedżerskiej«, ale również wysiłków mających na celu rozszerzanie kontroli menedżerskiej oraz kolektywnych walk prowadzonych przeciwko tym staraniom”.

5. Ograniczenia tezy o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym

Czy zatem, jak zdaje się sugerować Robert Zemsky (2004: B7), pod naciskiem przekształconych w klientelę studentów oraz władz różnego szczebla, a także globalną presją, by zmienić uniwersytety w motory wzrostu gospodarczego w epoce gospodarki opartej na wiedzy, to, co publiczne, zostało dziś bezpowrotnie utracone? Opisane wyżej przemiany, zarówno w relacjach między państwem a sektorem szkolnictwa wyższego, jak również te dotyczące włączania się publicznych instytucji szkolnictwa wyższego w rozwijające się rynki i quasi-rynki, a także wzmagająca się presja wywierana różnymi sposobami na instytucje, by stawały się coraz bardziej przedsiębiorcze, sprawiają, że coraz więcej badaczy podziela niepokój Zemsky'ego. Jednocześnie podkreśla się ambiwalentny charakter podziału na to, co publiczne i to, co prywatne w kontekście współczesnych instytucji szkolnictwa wyższego (Marginson 2007b: 187). W pewnym bowiem sensie, jak pisze Marek Kwiek (2010: 247), możemy dziś mówić o „połączeniu trajektorii zmian instytucji prywatnych i publicznych”. Za Peterem Maassenem i Johanem P. Olsenem (2007) można zauważyć, że na poziomie dyskursywnym konstrukcja współczesnych instytucji szkolnictwa wyższego rozpięta jest między wizją „uniwersytetu jako przedsiębiorstwa usługowego wcielonego w konkurencyjne rynki” a modelem „uniwersytetu jako narzędzia realizacji zmieniających się agend politycznych”, najczęściej zresztą ukierunkowanego na ekonomiczny rozwój.

W tym miejscu konieczne jest przedstawienie, konkretyzacja i przekroczenie stawianej przez niektórych przedstawicieli głównego nurtu badań szkolnictwa wyższego hipotezy o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w tym sektorze.

Ceniony badacz prywatnego sektora szkolnictwa wyższego Daniel Levy (1980) słusznie wskazuje, że rozróżnianie na instytucje prywatne i publiczne na podstawie ich formalnego statusu często bywa mylące. Zresztą sama kwestia ambiwalencji między tym, co publiczne a tym, co prywatne nie jest wyłącznie domeną sektora szkolnictwa wyższego. Levy uważa, że w celu oszacowania, czy dana instytucja jest publiczna, czy prywatna, musielibyśmy posłużyć się biegunowo różnymi typami idealnymi jednej i drugiej, aby możliwe było dokonanie oceny, do której kategorii jej bliżej (Levy 1980: 15). Swoją typ idealny instytucji prywatnej/publicznej Levy buduje w odniesieniu do trzech kategorii: finansów, rządzenia (*governance*) i funkcji. Instytucja jest zatem prywatna w takim stopniu, w jakim źródła jej finansów są inne niż pochodzące od państwa, publiczna natomiast – jeśli musi polegać przede wszystkim na środkach publicznych (Levy 1980: 16). Kryterium dotyczące rządzenia wskazuje, że dana instytucja jest prywatna w stopniu, w którym zarządza nią niepaństwowy personel, a publiczna w stopniu, w którym kieruje nią państwo. Jeśli

zaś idzie o funkcje, czyli to, co uniwersytet czy instytucja szkolnictwa robi lub to, czym jest w tych działaniach ograniczona, to rozróżnienie na prywatne i publiczne dokonywane jest w odniesieniu do tego, jakim klientom służy instytucja, jakie wartości oraz ideologie szerzy i realizuje w procesie kształcenia itd.

Jednak jeśli przyjrzymy się współczesnym instytucjom szkolnictwa wyższego pod kątem pierwszego kryterium Levy'ego to zobaczymy, że zarówno te, które są całkowicie wolne od publicznego finansowania, jak również te, które zależą w dużej mierze od państwowych środków, powoli zaczynają stanowić mniejszość. Ze statystyk obrazujących strukturę finansowania europejskich uniwersytetów publicznych w 2008 r. wynika, że istnieje wiele systemów, w których blisko połowa lub ponad połowa środków na działanie instytucji pochodzi ze studenckiego czesnego i zdobywanych na konkurencyjnej podstawie środków na badania (publicznych i prywatnych)¹⁰, a publiczne uniwersytety finansujące się niemal wyłącznie poprzez operacyjne finansowanie publiczne stanowią raczej niewielką grupę¹¹. Co więcej, jeśli uwzględnimy procesy włączania w struktury uniwersyteckiego rządu różnego rodzaju interesariuszy, w tym przedstawicieli prywatnych firm i przedsiębiorstw, oraz coraz szerzej zakrojoną profesjonalizację administracji i kierownictwa na uczelniach, wówczas i dwa pozostałe kryteria Levy'ego niewiele nam pomogą. Wszystkie te czynniki sprawiają, że nawet tak ściśle kryteria oceny prywatności/publiczności instytucji, jak te używane przez Levy'ego, okazują się obecnie mało adekwatne w odniesieniu do dużej grupy instytucji lokujących się pośrodku skali rozpiętej między biegunami wyznaczanymi przez zarysowane tu typy idealne.

Co więcej, w kontekście brytyjskim i portugalskim – jak wskazują Alberto Amaral i Antonio Magalhaes (2007: 103)¹² – gdy zmniejsza się finansowanie publiczne i zaostrza rywalizacja o dostępne środki, uniwersytety publiczne zachowują się podobnie jak instytucje prywatne i uczestniczą w „quasi-rynkowym pościgu” za przychodami, bez żalu porzucając wszelkie elementów swojej publicznej misji i związaną z nią dbałość o jakość kształcenia. Rządzoną ich działaniem (jak również instytucjami sektora formalnie prywatnego) zasada „wewnętrznej skuteczności”, głosząca, że należy „wytwarzać odpowiedni pakiet produktów, biorąc pod uwagę potrzeby i pragnienia interesariuszy, przy jednoczesnym minimalizowaniu kosztów produkcji dla danego pakietu” (Massy 2004: 15), odpowiedzialna jest za stopniowe upodabniania instytucji publicznych szkolnictwa wyższego do firm, w których rela-

¹⁰ W takiej sytuacji znajduje się 9 z 27 przebadanych systemów. Średnia europejska dla finansowania z publicznych dotacji operacyjnych wynosi 67% całkowitego budżetu (Jongbloed i de Boer 2012: 134).

¹¹ Jeśli weźmiemy pod uwagę kraje, w których finansowanie uniwersytetów publicznych w postaci grantów operacyjnych płynących ze strony władz publicznych stanowi blisko lub ponad 90% całości budżetów, to w tym gronie znajdują się wyłącznie: Malta (95%), Słowacja (94%), Luksemburg (92%) i Szwecja (88%) (Jongbloed i de Boer 2012: 134).

¹² Testując hipotezę wsuniętą przez Williama Massy'ego (2004: 25-30).

cje pomiędzy kierownictwem a podwładnymi odpowiadają relacjom między pracą a kapitałem.

Czy wobec tego proces hybrydyzacji może napotkać jakąś granicę? Czy to, co publiczne może oprzeć się w jakimś stopniu tendencjom do podporządkowania, urynkowania i komercjalizacji?

W odpowiedzi na negatywne konsekwencje omówionych wyżej procesów badacze formułują różnego rodzaju alternatywy. Marginson (2015) dowodzi niemożliwości (i całkowitej nieskuteczności) kapitalistycznych rynków w sektorze szkolnictwa wyższego, domagając się jednocześnie powrotu do faktycznie publicznego systemu w kontekście funkcjonowania uniwersytetów publicznych. Co taki powrót miałyby jednak w praktyce oznaczać? Ścieżka ścisłej biurokratycznej kontroli wydaje się dzisiaj, w epoce skomplikowanych i umasowionych systemów, zamknięta. Wykształcona wobec niej alternatywa państwa ewaluacyjnego, stosująca w odniesieniu do sektora publicznego quasi-prawo wartości jako prawo koordynacji i zachowywania wewnętrznej równowagi, również nie jest zachęcająca.

Jakkolwiek nie byłyby formułowane, wszystkie postulaty dotyczące ponownego „upublicznienia” publicznych uniwersytetów wydają się o tyle złudne, że mają problem ze wskazaniem podmiotu tej zmiany. Spytajmy otwarcie: skoro przez ostatnie dekady w sektorze publicznym na całym świecie rządy dokonywały reform podporządkowujących ten sektor, a więc również publiczne szkolnictwo wyższe, coraz bardziej potrzebom rynku, przy niemal niezmałonej społecznej akceptacji dla tego faktu, to kto dziś miałby być zainteresowany odwracaniem wektora tych procesów? To kluczowe pytanie na gruncie badań nad szkolnictwem wyższym głównego nurtu pozostaje bez odpowiedzi.

Podsumowując, należy zauważyć, że hybrydyzacja tego, co prywatne i tego, co publiczne jest procesem, w ramach którego formalnie publiczne instytucje zyskują coraz dalej posuniętą autonomię (finansową, organizacyjną, zatrudnieniową). Jednocześnie ze sfery polityki publicznej nieustannie płyną zachęty do zachowań przedsiębiorczych, ukierunkowanych na współpracę ze sferą gospodarczą. Instytucje tworzące publiczną część sektora szkolnictwa wyższego uczestniczą więc jako aktywne podmioty w różnego rodzaju rynkach tworzonych i powstających samorzutnie w ramach sektora, oraz działają według zasady „wewnętrznej skuteczności” nakazującej nieustannie redukować koszty własnej działalności i rozszerzać zakres dostępnych źródeł przychodów. Tak rozumiana hybrydyzacja, nieodcinająca ostatecznie publicznego sektora szkolnictwa wyższego ani od ścisłej kontroli państwowej wyznaczającej mu stale priorytety korzystne dla rozwoju kapitalistycznej gospodarki, ani od publicznego finansowania umożliwiającego amortyzację ryzyka właściwego inwestycjom w sferze innowacji i rozwoju, jest zjawiskiem funkcjonalnym wobec procesów pomnażania kapitału w sferze produkcji wiedzy. Co więcej, jest to zjawisko przez kapitał jak najbardziej pożądane. Hybrydyzacja porządków tego, co publiczne i tego, co prywatne to zatem nie tyle stan przejściowy między

ściłą publiczną kontrolą sektora a jego kompletną prywatyzacją i podporządkowaniem rynkowi, ale właściwy, zapośredniczony w instytucji neoliberalnego państwa stan organizacji stosunków między szkolnictwem wyższym a kapitałem, odpowiadający potrzebom jego pomnażania i akumulacji.

Choć w ramach badań nad szkolnictwem głównego nurtu udało się naświetlić to zjawisko z wielu perspektyw i wskazać wiele wynikających z niego negatywnych konsekwencji, to horyzont liberalnej filozofii politycznej i ekonomii neoklasycznej, który wyznacza granice wyobraźni w tym polu badań, nie daje narzędzi umożliwiających rozwiązanie problemów trapiących współczesne szkolnictwo wyższe. Potrzebna jest wobec tego rama analityczna, która pozwoliłaby na przedstawienie tego procesu w innym świetle, być może przyczyniając się w ten sposób do reorganizacji sektora poprzez walkę z podporządkowaniem akademii i wszystkich innych obszarów życia społecznego dyktatowi kapitału. Tylko przez ukazanie procesu hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne jako konsekwencji większego konfliktu między zagrożonym dobrem wspólnym a rozwijającym się na tej podstawie kapitałem możemy doprowadzić do przełomu w relacjach między państwem, rynkiem, uniwersytetem a przecinającą te wszystkie porządki produktywną wielością. Kolejnym krokiem na drodze poszukiwań tej nowej ramy analitycznej mogaby być analiza współczesnych transformacji uniwersytetu w świetle Marksowskiego pojęcia subsumcji pracy kapitałowi. Temat ten jednak zasługuje na osobne rozważania¹³.

Literatura

- Aaviksoo, J. (2005). Public responsibility for research and access to research results. W: L. Weber, S. Bergan (red.), *The Public Responsibility for Higher Education* (163-170). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Althusser, L. (2000). Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań. Tłum. A. Staroń. *Nowa Krytyka*. <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374> [31.08.2015].
- Amaral, A., Magalhaes, A. (2007). Market Competition, Public Good, and State Interference. W: J. Enders, B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education* (89-112). Bielefeld: Transcript.
- Antonowicz, D. (2004). Z tradycji w nowoczesność. Brytyjskie uniwersytety w drodze do społeczeństwa wiedzy. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(23): 111-124.
- Antonowicz, D. (2011). Problem interdyscyplinarności na przykładzie rozwoju oraz instytucjonalizacji badań nad szkolnictwem wyższym. W: A. Chmielewski, M. Dudzikowa,

¹³ Tekst powstał w ramach mojej pracy w projekcie badawczym „Europejskie uniwersytety flagowe: w poszukiwaniu równowagi między doskonałością akademicką a zobowiązaniami wobec społeczeństwa i gospodarki (FLAGSHIP)” finansowanym ze środków Narodowego Centrum Nauki (UMO-2013/10/M/HS6/00561).

- A. Grobler (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między teorią a praktyką* (311-337). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Babbidge, H.D., Rosenzweig, R. (1962). *The Federal Interest in Higher Education*. New York: Literary Licensing.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. 18(2): 215-228.
- Barnett, R. (2012). *Imagining the University*. New York: Routledge.
- Berman, E.P. (2012). *Creating the Market University. How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Bleiklie, I. (1999). The University, the State, and Civil Society. *Higher Education in Europe*. 24(4): 509-526.
- Brenneis, D., Shore, C., Wright, S. (2005). Getting the Measure of Academia: Universities and the Politics of Accountability. *Anthropology in Action*. 12(1): 1-10.
- Bruno, I. (2011). Zarządzanie kreatywnością społeczną przez benchmarking. Od menedżmentu Xeroxa do „Innowacyjnej Europy”. Tłum. A. Wojczyńska. W: M. Kozłowski, A. Kurant, J. Sowa, K. Szadkowski, K. Szreder (red.), *Wieczna radość. Ekonomia polityczna społecznej kreatywności* (239-253). Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana.
- Calhoun, C. (2006). The Universities and the Public Sphere. *Thesis Eleven*. 84: 7-43.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a neoliberal world*. London: Socialist Workers Party.
- Cantwell, B., Kauppinen, I. (red.) (2014). *Academic Capitalism in the Age of Globalization*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1984). The Organizational Conception. W: B.R. Clark (red.), *The Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views* (106-131). Berkeley: University of California Press.
- Clark, B.R. (1993). The problem of complexity in modern higher education. W: Sh. Rothblatt, B. Wittrock (red.), *The European and American university since 1800. Historical and sociological essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, B.R. (1996). Substantive Growth and Innovative Organization. New Categories for Higher Education Research. *Higher Education*. 32: 417-430.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: IAU Press.
- Clark, B.R. (2004). *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*. Berkshire: Open University Press.
- Clark, B.R. (2005). The Character of Entrepreneurial University. *International Higher Education*. 38: 2-8.
- Czarnecki, K. (2013). Nowe Zarządzanie Publiczne a reforma szkolnictwa wyższego w Polsce. *Praktyka Teoretyczna*. 1(7): 85-106.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is local dimension still important? *Comparative Education*. 37(1): 7-20.
- Dow, S.C. (1990). Beyond dualism. *Cambridge Journal of Economics*. 14(2): 143-157.

- Dumenil, L. (2009). Neoliberalna (kontr-)rewolucja. Tłum. P. Listwan. W: L. Dumenil, *Neoliberalizm przed trybunałem* (25-40). Warszawa: Książka i Prasa.
- Enders, J., Jongbloed, B. (2007). The Public, the Private and the Good in Higher Education and Research: an Introduction. W: J. Enders, B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Development and Outcomes* (9-36). Bielefeld: Transcript.
- Ferlie, E., Musselin, Ch., Andresani, G. (2008). The Steering of Higher Education Systems. A Public Management Perspective. *Higher Education*, 56(3): 325-348.
- Filippakou, O. (2015). Higher Education As a Public Good: Notes for a Discussion. W: O. Filippakou, G. Williams (red.), *Higher Education as a Public Good. Critical Perspectives on Theory, Policy and Practice* (3-15). New York: Peter Lang.
- Filippakou, O., Williams, G. (2014). Academic Capitalism and Entrepreneurial Universities as a New Paradigm of Development. *Open Review of Educational Research*, 1(1): 70-83.
- Filippakou, O., Williams, G., (red.) (2015). *Higher Education as a Public Good. Critical Perspectives on Theory, Policy and Practice*. New York: Peter Lang.
- Flew, T. (2014). Six theories of neoliberalism. *Thesis Eleven*, 122(1): 49-71.
- Gornitzka, A., Maassen, P. (2007). An Instrument for National Political Agendas. The Hierarchical Vision. W: P. Maassen, J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (81-98). Dordrecht: Springer.
- Gramsci, A. (1961a). Nowoczesny książę. Tłum. B. Sieroszewska. W: A. Gramsci, *Pisma wybrane* (t. 1: 488-626). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gramsci, A. (1961b). Amerykanizm i fordyzm. Tłum. B. Sieroszewska. W: A. Gramsci, *Pisma wybrane* (t. 2: 103-150). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Hardt, M., Negri, A. (2012). *Rzecz-pospolitą. Poza własność prywatną i dobro publiczne*. Tłum. Praktyka Teoretyczna. Kraków: Wyd. Korporacja Ha!art.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harvey, D. (2008). *Neoliberalizm. Historia katastrofy*. Tłum. T. Listwan. Warszawa: Książka i Prasa.
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*, 21: 193-215.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*: Basingstoke: Palgrave.
- Holley, K. (2006). Defining Governance for Public Higher Education in Twenty-First Century. W: W.G. Tierney (red.), *Governance and the Public Good* (199-206). New York: State University of New York Press.
- Hood, C. (1996). Exploring Variations in Public Management Reform of the 1980s. W: H. Bekke, J.L. Perry, T. Thoonen (red.), *Civil Service Systems in Comparative Perspective* (268-287). Bloomington: Indiana University Press.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education. Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*, 57(2): 110-135.
- Jongbloed, B. (2007). Creating Public-Private Dynamics in Higher Education Funding: A Discussion of Three Options. W: J. Enders, B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dyna-*

- mics in Higher Education. Expectations, Development and Outcomes* (113-138). Bielefeld: Transcript.
- Jongbloed, B., Boer, H. de (2012). Higher Education Funding Reforms in Europe and the 2006 Modernisation Agenda. W: M. Kwiek, A. Kurkiewicz (red.), *The Modernisation of European Universities: Cross-National Academic Perspectives* (127-148). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kauppinen, I. (2012). Towards transnational academic capitalism. *Higher Education*. 64: 543-556.
- KE (2006). Delivering on the Modernisation Agenda for Universities. Education, Research and Innovation. Brussels. COM 208 final.
- KE (2011). Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems. Brussels. COM 567.
- King, R. (2007). Governance and accountability in the higher education regulatory state. *Higher Education*. 53: 411-430.
- King, R. (2009). *Governing Universities Globally. Organizations, Regulation and Rankings*. Cheltenham: Edward Elgar.
- King, R., Marginson, S., Naidoo, R. (red.) (2011). *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- King, R., Marginson, S., Naidoo, R. (red.) (2013). *The Globalization of Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Kruszelnicki, M. (2010). Uniwersytet jako wspólnota audytowanych. W: M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle)* (26-37). Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Krücken, G. (2003). Learning the New, New Thing: On the role of path dependency in university structures. *Higher Education*. 46(3): 315-339.
- Kwiek, M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe*. 26(1): 27-38.
- Kwiek, M. (2005). The University and the State in a Global Age. Renegotiating the Traditional Social Contract? *European Educational Research Journal*. 4(4): 324-341.
- Kwiek, M. (2006). *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2014). Reforming European Universities: the Welfare State as a Missing Context. W: P. Zgaga, U. Teichler, H.G. Schuetze (red.), *Higher Education Reform – Looking Back – Looking Forward* (93-118). Rotterdam: Sense.
- Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*. Tłum. M. Gdula. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Leslie, L., Slaughter, S. (1998). *Academic Capitalism. Politics, Policies and Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Levy, D.C. (1980). *University and Government in México. Autonomy in an Authoritarian System*. New York: Praeger Publishers.
- Lo, W.Y.W. (2014). *University Rankings. Implications for Higher Education in Taiwan*. Dordrecht: Springer.

- Locke, W. (2013). The Intensification of Rankings Logic in an Increasingly Marketised Higher Education Environment. *European Journal of Education*. 49(1): 77-90.
- Lukes, S. (2005). *Power. A Radical View*. Houndmills: Palgrave.
- Maassen, P., Olsen, J.P. (2007). European Debates on the Knowledge Institution. The Modernization of the University at the European Level. W: P. Maassen, J.P. Olsen (red.), *University Dynamics and European Integration* (3-23). Dordrecht: Springer.
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. Sydney: Allen and Unwin.
- Marginson, S. (1997b). 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. (2006). Putting Public Back into the Public University. *Thesis Eleven*. 84: 44-59.
- Marginson, S. (2007a). The Public/Private Divide in Higher Education: A Global Revision. *Higher Education*. 53(3): 307-333.
- Marginson, S. (2007b). Five Somersaults in Enschede: Rethinking Public/Private in Higher Education for the Global Era. W: J. Enders, B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Development and Outcomes* (187-219). Bielefeld: Transcript.
- Marginson, S. (2011). Strategising and ordering the global. W: R. King, S. Marginson, R. Naidoo (red.), *Handbook on Globalization and Higher Education* (394-414). Cheltenham: Edward Elgar.
- Marginson, S. (2015). O niemożliwości zaistnienia kapitalistycznych rynków w szkolnictwie wyższym. Tłum. K. Szadkowski *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 11-37.
- Marginson, S., Considine, M. (2000). *The Enterprise University: power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marginson, S., Ordorika, I. (2011). „El central volume de la fuerza”. Global Hegemony in Higher Education and Resaerch. W: D. Rhoten, C. Calhoun (red.), *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research University* (67-129). New York: Columbia University Press.
- Marginson, S., Rhoades, G. (2002). Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: a glonacal agency heuristic. *Higher Education*. 43: 281-309.
- Marginson, S., Wende, M. van der (2007) *Globalization and Higher Education*. Paris: OECD.
- Marginson, S., van der Wende, M. (2009). The New Global Landscape of Nations and Institutions. W: OECD. *Higher Education to 2030, Volume 2: Globalisation* (17-62). Paris: OECD.
- Martens, K. (2007). How to become an influential actor: the comparative turn in OECD education policy. W: K. Martens (red.), *New Arenas of Education Governance: the impact of international organizations and markets on educational policymaking* (40-65) Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Martens, K., Weymann, A. (2007). The internationalization of education policy: towards the convergence of national paths. W: A. Hurrelmann, S. Leibfried, K. Martens, P. Ma-

- yer (red.), *Transforming the Golden Age Nation-State (152-172)*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Massy, W.F. (2004). Markets in Higher Education. Do they promote internal efficiency?. W: P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill, A. Amaral (red.), *Markets in Higher Education - Rhetoric or reality?* (13-36). Dordrecht: Springer.
- McLaughlin, K., Osborne, S.P., Ferlie, E. (red.) (2002). *New Public Management. Current Trends and Future Prospects*. New York: .
- Merton, R.K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science*. 159(3810): 56-63.
- Mirowski, P. (2013). *Never Let a Serious Crisis Go to Waste: How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*. London: Verso.
- Morrisey, J. (2013). Governing the academic subject: Foucault, governmentality and the performing university. *Oxford Review of Education*. 39(6): 797-810.
- Morrisey, J. (2015). Regimes of performance: practices of normalised self in the neoliberal university. *British Journal of Sociology of Education*. 36(4): 614-634.
- Munck, R. (2009). Neoliberalizm a polityka, neoliberalna polityka. Tłum. P. Listwan. W: A. Saad-Filho, D. Johnston (red.), *Neoliberalizm przed trybunałem* (101-116). Warszawa: Książka i Prasa.
- Musiał, K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczne w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. London: Routledge.
- Naschold, F. (1996). *New Frontiers in Public Sector Management. Trends and Issues in State and Local Government in Europe*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Neave, G. (1998). The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*. 33(3): 265-285.
- Neave, G. (2011). The Changing „Vision Thing”: Academia and the Changing Mission of Higher Education. *Educacao, Sociedade, Cultura*. 33: 15-36.
- Neave, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe. The Prince and His Pleasure*. Hampshire: Palgrave.
- Neave, G., Vought, F. van (red.) (1991). *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Neave, G., Vought, F. van (red.) (1994). *Government and Higher Education Relationships Across Three Continents. The Winds of Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Newfield, Ch. (2008). *Unmaking the Public University. The Fourty-Year Assault on the Middle Class*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Nixon, J. (2011a). *Higher Education and the Public Good. Imagining the University*. London: Bloomsbury Academics.
- Nixon, J. (2011b). Re-Imagining the Public Good. W: M. Bailey, D. Freedman (red.), *The Assault on Universities. A Manifesto for Resistance* (59-70). London: Pluto Press.
- Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

- Olssen, M., 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.
- Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., Ferlie E. (red.) (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Paradeise, C., Reale, E., Goastellec, G. (2009). A Comparative Approach to Higher Education Reforms in Western European Countries. W: C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie, E. Ferlie (red.), *University Governance. Western European Comparative Perspectives (197-225)*. Dordrecht: Springer.
- Peck, J. (2010). *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Pfeffer, J., Salancik, G. (2003). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*. Stanford: Stanford University Press.
- Powell, J., Hendricks, J. (red.) (2009). *The Welfare State in Post-Industrial Society. A Global Perspective*. Dordrecht: Springer.
- Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.
- Power, M. (1997). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pusser, B., Kempner, K., Marginson, S., Ordorika, I. (red.) (2012). *Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. New York: Routledge.
- Rhoades, G. (1997). *Managed Professionals. Restructuring Academic Labor in Unionized Institutions*. New York: SUNY Press.
- Rhoades, G. (2014). Extending Academic Capitalism by Foregrounding Academic Labor. W: B. Cantwell, I. Kauppinen (red.), *Academic Capitalism in the Age of Globalization (113-136)*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Rhoads, R.A., Torres, C.A. (red.) (2006). *The University, State, and Market. The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- Rhoten, D., Calhoun, C. (2011). *Knowledge Matters: The Public Mission of the Research University*. New York: Columbia University Press.
- Rooksby, J.H., Pusser, B. (2014). Learning to Litigate. University Patents in the Knowledge Economy. W: B. Cantwell, I. Kauppinen (red.), *Academic Capitalism in the Age of Globalization (74-93)*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ross, A. (2011). Powstanie globalnego uniwersytetu. Tłum. E. Okroy. W: K. Szadkowski, J. Sowa (red.), *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy (31-58)*. Kraków: Wyd. Korporacja Ha!art.
- Saad-Filho, A., Johnston, D. (2009). Wprowadzenie. Tłum. P. Listwan. W: A. Saad-Filho, D. Johnston (red.), *Neoliberalizm przed trybunałem (13-21)*. Warszawa: Książka i Prasa.
- Salerno, C. (2005). Financing higher education: The economics of options, trade-offs ad dilemmas. W: L. Weber, S. Bergan (red.), *The Public Responsibility for Higher Education (181-192)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Sassen, S. (2007). *Globalizacja: Eseje o nowej mobilności ludzi i pieniędzy*. Tłum. J. Tagnerowicz. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Scott, P. (1998). Massification, Internationalization and Globalization. W: P. Scott (red.), *The Globalization of Higher Education* (108-129). Buckingham: Open University Press.
- Scott, P. (2015). Higher Education, the Public Good and the Public Interest. W: O. Filippakou, G. Williams (red.), *Higher Education as a Public Good. Critical Perspectives on Theory, Policy and Practice* (41-58). New York: Peter Lang.
- Shore, C., Wright, S. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of Royal Anthropological Institute*. 5(4): 557-575.
- Shore, C., Wright, S. (2004). Whose Accountability? Governmentality and the Auditing of Universities. *Paralax*. 10(2): 100-116.
- Shore, C., Wright, S. (2015a). Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*. 23(1): 22-28.
- Shore, C., Wright, S. (2015b). Audit Culture Revisited. Rankings, Ratings, and the Reassembling of Society. *Current Anthropology*. 56(3): 1-10.
- Slaughter, S. (2001). Problems in comparative higher education: Political economy, political sociology and postmodernism. *Higher Education*. 41: 389-412.
- Slaughter, S (2014). Foreword. W: B. Cantwell, I. Kauppinen (red.), *Academic Capitalism in the Age of Globalization* (vii-x). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*. 63: 583-606.
- Slaughter, S., Rhoades, G. (1993). Changes in intellectual property statutes and policies at a public university: revising the terms of professional labor. *Higher Education*. 26: 287-312.
- Slaughter, S., Rhoades, G. (1996). The Emergence of a Competitiveness Research and Development Policy Coalition and the Commercialization of Academic Science and Technology. *Science, Technology, & Human Values*. 21(3): 303-339
- Slaughter, S., Rhoades, G. (2004). Academic Capitalism in the New Economy. Challenges and Choices. *American Academic*. 1(1): 37-59.
- Slaughter, S., Rhoades, G. (2006). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Smith, T. (2006). *Globalisation. A Systematic Marxian Account*. Leiden: Brill.
- Strathern, M. (red.) (2000). *Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London: Routledge.
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Dill, D., Amaral, A. (red.) (2004). *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?* Dordrecht: Springer.
- Tierney, W.G. (red.) (2006). *Governance and the Public Good*. New York: SUNY Press.
- Toonen, T., (2007). Public Sector Reform in the Knowledge Economy. W: J. Enders, B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Development and Outcomes* (39-62). Bielefeld: Transcript.
- Wacquant, L. (2012). Trzy kroki w stronę historycznej antropologii faktycznie istniejącego neoliberalizmu. Tłum. K. Szadkowski, A. Kowalczyk. *Praktyka Teoretyczna*. 5: 129-151.
- Weber, L., Bergan, S. (2005). *The Public Responsibility for Higher Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Wende, M. van der (2011). Global institutions: the Organization for Economic Cooperation and Development. W: R. King, S. Marginson, R. Naidoo (red.), *The Globalization of Higher Education* (95-113). Cheltenham: Edward Elgar.
- Zemsky, R. (2004). Have We Lost the Public in Higher Education? *Chronicle of Higher Education*. 49(38): B7.

Thesis on the hybridization of the public and the private in higher education and its consequences. A critique

ABSTRACT. In this text, consists of three separate parts, thesis on the hybridization of the public and the private in the context of contemporary transformation of the higher education sector is presented and problematized. In the first part, the conceptual pair of the public and the private, drawn from the vocabulary of liberal political theory and classical political economy is analyzed in relation with the reality of higher education. In the second, largest section, along with the lines of glonacal method of analysis outlined by Simon Marginsona and Garry Rhoades, the global, national and local processes that contribute to hybridization of the private and the public orders in today's higher education systems are outlined and analyzed in their interrelation. The last part, the summary of the analysis, develops a critique of the thesis on hybridization and points out its analytical and practical limitations.

KEYWORDS: hybridization, higher education, the public, the private, higher education research

CYTOWANIE: Szadkowski, K. (2015). Teza o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym oraz jej konsekwencje. Próba krytyki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 75-120. DOI:10.14746/nsw.2015.2.3.

Aneta Drabek, Ewa A. Rozkosz
Marek Hołowiecki, Emanuel Kulczycki

Polski Współczynnik Wpływu a kultury cytowań w humanistyce

STRESZCZENIE. W artykule omawiamy wzór na nowy polski wskaźnik bibliometryczny, tj. Polski Współczynnik Wpływu, z perspektywy nauk humanistycznych. Badaniom poddaliśmy dwa prestiżowe polskie czasopisma humanistyczne (*Pamiętnik Literacki* i *Diametros – An Online Journal of Philosophy*), aby sprawdzić poprawność założeń przyjętych dla Polskiego Współczynnika Wpływu. Przeanalizowaliśmy wszystkie artykuły opublikowane w latach 2004-2014 (odpowiednio: $N = 850$, $N = 555$) i wszystkie prace w nich zacytowane (odpowiednio: $N = 21805$, $N = 8298$). W interpretacji wyników przyjęliśmy założenie o odmiennej kulturze cytowań w różnych grupach nauk. Wyniki pokazują, że wzór na Polski Współczynnik Wpływu nie bierze pod uwagę najczęściej cytowanych źródeł w humanistyce, tj. książek i rozdziałów. Poza tym wiele cytowań nie zostanie uwzględnionych przy wyliczaniu Polskiego Współczynnika Wpływu ze względu na ich wiek, ponieważ będą brane pod uwagę prace co najwyżej pięcioletnie. Zbadaliśmy wiek cytowanych tekstów i pokazaliśmy, że większość cytowań jest starsza niż 5 lat (odpowiednio: 84,2% i 73,2%). Nasza analiza pokazuje, że Polski Współczynnik Wpływu nie jest odpowiednim narzędziem do bibliometrycznej oceny czasopism humanistycznych w Polsce. Artykuł kończy dyskusja nad możliwościami ulepszenia tego nowego wskaźnika bibliometrycznego.

SŁOWA KLUCZOWE: Polski Współczynnik Wpływu, kultura cytowań, humanistyka, bibliometria, wykaz czasopism punktowanych

Wprowadzenie

Polski Współczynnik Wpływu (PWW) ma być wskaźnikiem bibliometrycznym służącym do ewaluacji polskich czasopism naukowych, która jest przeprowadzana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na potrzeby kompleksowej ewaluacji jednostek naukowych. Założenia oraz wzór na PWW zostały zaprezentowane w komunikacie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 maja

2013 r. w sprawie kryteriów i trybu oceny czasopism naukowych (zwanym dalej Komunikatem MNiSW z 2013 r.). Jerzy Wilkin (2013) pisał, że PWW będzie wykorzystany w ocenie czasopism już w 2013 r. Emanuel Kulczycki (2014) podkreślał, że zaprezentowana konstrukcja PWW – opierająca się na danych wprowadzonych do bazy POL-index, w której nie uwzględnia się cytowań polskich artykułów w monografiach i pracach zwartych oraz uwzględnia się autocytowania z czasopism (bez względu na ich odsetek) – sprawi, że uzyskany wynik PWW będzie trudny do zinterpretowania i da zniekształcony obraz praktyk publikacyjnych polskich badaczy.

Ocena zasadności budowy i założeń PWW nie została do tej pory zbadana. Taka analiza nie jest możliwa bez wykorzystania danych bibliograficznych z polskich czasopism naukowych. Jednocześnie to właśnie brak tych danych był najważniejszym powodem zaproponowania PWW – nie można obliczyć wskaźnika wpływu oparte go na cytowaniach, jeśli czasopismo nie jest indeksowane w bazie bibliograficzno-bibliometrycznej, np. Web of ScienceTM Core Collection (WoS) czy SCOPUS. PWW ma być stosowany do ewaluacji krajowych czasopism naukowych, które w większości publikują artykuły w języku polskim – to natomiast może być jedna z przyczyn nieindeksowania tych czasopism w przywołanych bazach. Oznacza to, że PWW ma być odpowiedzią na problemy związane z ewaluacją czasopism polskich oraz lokalną specyfiką ocenianego przedmiotu. Jednakże o tej specyfice nie decyduje jedynie lokalność, rozumiana jako publikowanie głównie w języku narodowym, ale również kultura cytowań, która także powinna być uwzględniona w założeniach i wzorze na PWW.

Kultura cytowań to termin opisujący strukturę i reguły cytowania, tj. odnoszenia się do innych opublikowanych prac, typowa dla danego obszaru nauki, a czasem nawet czasopism (Wouters 1999). Kultura cytowań oznacza zatem zbiór cech, którymi można opisać najczęściej występujące sposoby cytowań na danym analizowanym poziomie, np. w humanistyce cytuje się przede wszystkim prace jednoautorskie (Hellqvist 2009: 314). Kultura cytowań określa najczęściej: 1) jaki kanał komunikacji odgrywa najważniejszą rolę (Hammarfelt 2012; Konieczna 2002), np. czy są to książki, czy czasopisma; 2) jakim wiekiem charakteryzują się cytowane prace, tj. czy cytuje się głównie prace nowe, czy też starsze (Barnett, Fink i Debus 1989); 3) czy cytuje się prace, aby przywołać fakty, czy raczej dookreślić kontekst (Todd i Ladle 2008); 4) czy używa się przypisów dolnych, czy odwołań w tekście do prac innych autorów (Hellqvist 2009); 5) z jakich krajów oraz publikujących w jakim języku autorów najczęściej się cytuje (Winclawska 1996). Oznacza to, że różnice w kulturze cytowań wyznaczają sposób interpretacji danych bibliometrycznych. Dlatego tak istotne jest uwzględnienie specyfiki obszarów nauki w założeniach PWW.

Celem niniejszego artykułu jest sprawdzenie założeń PWW z punktu widzenia kultury cytowań w polskiej humanistyce. W ten sposób odpowiadamy na pytanie,

czy tak skonstruowany PWW jest użytecznym narzędziem do bibliometrycznej oceny krajowych czasopism naukowych. Nie dokonujemy symulacji wyników PWW, ta bowiem nie jest możliwa bez oparcia się na pełnym zbiorze danych zgromadzonych w bazie POL-index. W związku z tym stawiamy następującą hipotezę badawczą: przedstawiona konstrukcja założeń PWW jest niezasadna z perspektywy bibliometrycznej oceny czasopism z grupy nauk humanistycznych. Wynika to z wykorzystania wyłącznie tych danych, które pochodzą z czasopism, i pominięcia książek, które są dominującym kanałem komunikacji naukowej w humanistyce. W ten sposób PWW, nie uwzględniając kultury cytowań w humanistyce, staje się nieadekwatnym narzędziem do ewaluacji krajowych czasopism naukowych. Brak różnicowania PWW na dyscypliny naukowe jest również niezasadny z uwagi na znaczące różnice pomiędzy wiekiem cytowań w humanistyce a innych grupach nauk.

Przedmiotem naszych analiz są założenia i wzór na PWW oraz cytowania z dwóch polskich czasopism humanistycznych, tj. *Pamiętnika Literackiego* (PL) i *Diametros – An Online Journal of Philosophy* (DOJP), z lat 2004-2014.

Sformułowaliśmy cztery pytania badawcze, które stały się podstawą naszych analiz:

1. Jaki jest rozkład cytowań ze względu na typ publikacji? Czy publikacje z czasopism są cytowane istotnie częściej niż książki i rozdziały?
2. Czy istnieje tendencja do zwiększania się w czasie liczby cytowań publikacji z czasopism?
3. Jaki jest rozkład cytowań ze względu na ich wiek? Jaki jest odsetek cytowań, których wiek wynosi od 1 do 5 lat (cytowania te spełniają kryteria określone we wstępnej definicji PWW)?
4. Jaki jest odsetek autocytowań czasopisma?

Przeprowadzone przez nas analizy pokazują, że wśród cytowań znajdują się cytowania polskich czasopism naukowych. Istnieje zatem możliwość wyliczenia PWW dla polskich czasopism humanistycznych. Jednak tak obliczony PWW nie będzie ukazywać faktycznego wpływu (mierzonego wskaźnikami bibliometrycznymi) tych czasopism, gdyż baza POL-index stanowiąca podstawę obliczeń nie uwzględnia dominujących w humanistyce typów publikacji: książek i rozdziałów. Znaczna część cytowań w humanistyce nie zostanie zaliczona do danych uwzględnianych w PWW ze względu na ich wiek. W ten sposób założenia PWW ignorują kulturę cytowań w humanistyce, która jest zdecydowanie odmienna od kultury cytowań w „twardych” naukach, gdzie dominującym typem są artykuły w czasopismach, a znacząca liczba cytowań ma krótki wiek.

Struktura niniejszego tekstu jest następująca: w części pierwszej prezentujemy podstawowe założenia oraz wzór na Polski Współczynnik Wpływu. W części drugiej omawiamy kryteria doboru analizowanych czasopism oraz sposób zbierania i analizy danych. W części trzeciej prezentujemy wyniki analizy cytowań w humanistyce

na podstawie zebranych danych oraz zaprezentowanego w komunikacie MNiSW z 2013 r. wzoru na PWW. W ostatniej części przedstawiamy dyskusję oraz uwagi końcowe odnoszące się do założeń PWW.

1. Założenia i budowa Polskiego Współczynnika Wpływu

W komunikacie MNiSW z 2013 r. informowano, że PWW zostanie włączony do oceny czasopism z części B „Wykazu czasopism punktowanych” w 2014 r. Jednakże kolejna ocena nie odbyła się w 2014, ale w 2015 r. Wówczas również nie wykorzystano PWW. Ponadto zrezygnowano z publikacji dotychczasowego wzoru na PWW oraz nie zaproponowano nowego w komunikacie MNiSW z dnia 2 czerwca 2015 r. w sprawie kryteriów i trybu oceny czasopism naukowych. Zastosowano jednakże mechanizm („gratyfikację punktową”) zachęcający redakcje do wprowadzenia danych do bazy POL-index będącej podstawą wyliczania PWW (Kulczycki, Rozkosz i Drabek 2016).

W komunikacie MNiSW z 2013 r. określono, że dane pozwalające wyliczyć PWW mają obejmować:

a) pełne rekordy bibliograficzne wszystkich artykułów opublikowanych w czasopiśmie naukowym w okresie dwóch lat poprzedzających rok wypełnienia ankiety zawierające następujące informacje:

- tytuł artykułu,
- tytuł artykułu w innych językach,
- typ artykułu,
- tom/numer,
- rok,
- zakres stron,
- język artykułu,
- imiona i nazwiska autorów,
- wykaz cytowanej literatury (bibliografia załącznikowa lub jej opracowanie na podstawie przypisów dolnych lub końcowych);

b) skrócone rekordy bibliograficzne wszystkich artykułów opublikowanych w czasopiśmie naukowym, od 2007 r., zawierające:

- tytuł artykułu,
- tytuł artykułu w innych językach,
- typ artykułu,
- tom/numer,
- rok,
- zakres stron,
- język artykułu,
- imiona i nazwiska autorów.

Dodatkowo, według komunikatu MNiSW z 2013 r., można było podać informacje fakultatywne¹: w przypadku rekordów pełnych i skróconych – afiliację autorów artykułu; w przypadku rekordów skróconych – wykaz cytowanej literatury. Wzór na PWW określono następująco:

$$PWW = \frac{C^{s}_{(s-5, s-1)}}{N^{(s-5, s-1)}} + \frac{C^{s-1}_{(s-6, s-2)}}{N^{(s-6, s-2)}}$$

gdzie:

s	rok poprzedzający rok wypełniania ankiety czasopisma
$C^{s}_{(s-5, s-1)}$	liczba cytowań, jakie uzyskały w roku s wszystkie artykuły naukowe opublikowane w czasopiśmie w latach od $s-5$ do $s-1$
$N^{(s-5, s-1)}$	liczba cytowanych tekstów opublikowanych w czasopiśmie w latach od $s-5$ do $s-1$
$C^{s-1}_{(s-6, s-2)}$	liczba cytowań, jakie uzyskały w roku $s-1$ wszystkie artykuły naukowe opublikowane w czasopiśmie w latach od $s-6$ do $s-2$
$N^{(s-6, s-2)}$	liczba cytowanych tekstów opublikowanych w czasopiśmie w latach od $s-6$ do $s-2$

Kiedy we wzorze mowa jest o tekstach cytowanych, chodzi o – zgodnie z zasadami budowy „Wykazu czasopism punktowanych” – artykuły naukowe, a nie np. recenzje czy nekrologi. Jednakże o ile w mianowniku uwzględniane są wyłącznie teksty cytowane, to do licznika włączane są również cytowania tekstów niecytowanych.

Warto zauważyć, że zaproponowany wzór na PWW przypomina znany, lecz zmodyfikowany wskaźnik bibliometryczny, tj. pięcioletni Impact Factor (5-year IF), który jest stosowany przez Thomson Reuters (Jacsó 2009) od 2009 r. i który jest obliczany na podstawie danych zgromadzonych w WoS.

Wzór na pięcioletni Impact Factor przedstawiony za pomocą notacji stosowanej dla PWW wygląda następująco:

$$5\text{-year IF} = \frac{C^{s}_{(s-5, s-1)}}{N^{(s-5, s-1)}}$$

W tym wzorze również występuje podział na teksty cytowane (uwzględniane w mianowniku) i teksty niecytowane. Zatem wskaźnik PWW można zinterpretować

¹ Komunikat MNiSW z 2015 r. dał możliwość wskazywania: roli autora w tworzeniu artykułu, języków abstraktów, dziedzin i dyscyplin dotyczących artykułu, słów kluczowych oraz DOI.

wać jako sumę pięcioletnich Impact Factorów obliczanych dla dwóch kolejnych lat na podstawie odrębnego zbioru danych (POL-index), pod warunkiem, że w latach tych ukazała się taka sama liczba tekstów cytowalnych.

Przy określaniu liczby cytowań na potrzeby wyliczenia PWW, aby uniknąć dwukrotnego zaliczania tych samych danych, uwzględnia się jedynie cytowania pochodzące z czasopism naukowych nieindeksowanych w bazach uwzględnianych przy wyliczaniu wskaźnika Predicted Impact Factor (PIF), tj. bazach Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index oraz Arts & Humanities Citation Index. Wskaźnik PIF jest dotychczasowym wskaźnikiem wykorzystywanym przede wszystkim do oceny krajowych czasopism naukowych, lecz właśnie ze względu na jego nieadekwatność do oceny czasopism lokalnych zaproponowano PWW.

W związku z takimi zasadami budowy wskaźnika można wskazać pięć istotnych obszarów ograniczających zasadność i użyteczność PWW.

Po pierwsze, bazowanie jedynie na cytowaniach zawartych w krajowych czasopismach, które chcą być poddane ewaluacji i znaleźć się w „Wykazie czasopism punktowanych”. Zawężenie zbioru danych tylko do czasopism, które chcą być ewaluowane, jest istotnym ograniczeniem, którego uzasadnienia nie można wskazać na gruncie analiz bibliometrycznych, a jedynie w ramach przyjętej i stosowanej polityki naukowej. Nie wiadomo też, czy redakcje będą chciały kontynuować w kolejnych latach wpisywanie danych do POL-indexu bez pewności, że otrzymają za to gratyfikację punktową w ocenie. W tej sytuacji trudno prognozować, w jakim kierunku będzie się rozwijała baza.

Po drugie, zawężenie zbieranych danych jedynie do czasopism, czyli pominięcie innych potencjalnych źródeł cytowań, takich jak książki czy rozdziały. Jest to oczywiście rozwiązanie analogiczne do tego stosowanego przez firmę Thomson Reuters wyliczającą wskaźnik Impact Factor (IF). Jednakże baza ta indeksuje o wiele więcej czasopism niż baza POL-index. Dodatkowo nie jest wyliczany wskaźnik dla czasopism z zakresu humanistyki, co ma swoje źródło m.in. w odmiennym dla tej grupy nauk dominującym kanale komunikacji naukowej.

Po trzecie, założenie dotyczące wieku cytowań – we wzorze na PWW określono sześciolatnie „okienko cytowań”, czyli przy wyliczaniu wskaźnika bierze się pod uwagę cytowania, których wiek wynosi od 1 do 5 lat². Jest to okres dłuższy niż ten przyjęty dla wskaźnika IF, jednak PWW ma służyć również do oceny czasopism humanistycznych, którym – właśnie ze względu na odmienną kulturę cytowań – nie wylicza się wskaźnika IF.

² PWW obliczany w 2016 r. dla przykładowego czasopisma w oparciu o przedstawiony wzór będzie obejmować cytowania artykułów z roczników 2009-2014, a ściśle cytowania, jakie uzyskały w 2015 r. artykuły z roczników 2010-2014, oraz cytowania, jakie uzyskały w 2014 r. artykuły z roczników 2009-2013. Podstawą obliczeń są więc cytowania, które uzyskały artykuły z sześciu roczników, przy czym liczy się odrębnie cytowania uzyskane przez czasopismo w dwóch kolejnych latach, co sprawia, że wiek uwzględnianych cytowań wynosi od 1 do 5 lat, a nie od 1 do 6 lat.

Po czwarte, uwzględnianie we wzorze na PWW autocytowań na poziomie czasopism (cytowanie odnosi się do artykułu opublikowanego w danym czasopiśmie) bez względu na ich odsetek. Może to skutkować niesłusznym docenieniem czasopism posiadających wysoki wskaźnik autocytowań przy braku lub niskiej liczbie cytowań uzyskanych od innych czasopism.

Po piąte, jakość zbieranych danych – dane są wprowadzane przez przedstawicieli redakcji i nie są weryfikowane czy poprawiane przez operatorów bazy. Ponadto polskie czasopisma nie stosują powszechnie identyfikatora DOI w opisach bibliograficznych, co pozwoliłoby na skuteczniejsze tworzenie poprawnych powiązań między rekordami w bazie POL-index. Taki sposób zbierania danych budzi istotne zastrzeżenia ze względu na możliwość zidentyfikowania i połączenia ze sobą publikacji cytujących z cytowanymi. Dodatkowo bardzo różne style cytowań stosowane w polskich czasopismach mogą utrudnić parsowanie danych i tym samym wpłynąć na wielkość PWW.

Zgodnie z celem postawionym w niniejszym artykule przeanalizujemy, czy tak skonstruowany wskaźnik odpowiada na potrzeby, które ma realizować, tj. dostarczyć narzędzie bibliometrycznej oceny krajowych czasopism. Skupimy się na obszarze nauk humanistycznych, gdyż cechują się one odmienną kulturą cytowań od nauk „twardych” (Hammarfelt 2012; Hellqvist 2009; Kolasa 2013), w związku z czym założenia wskaźników bibliometrycznych powinny być dostosowane do tej specyfiki.

2. Materiały i metody

Do naszych badań wybraliśmy dwa humanistyczne czasopisma naukowe, tj. *Pamiętnik Literacki* (PL) i *Diametros – An Online Journal of Philosophy* (DOJP). Są to czasopisma reprezentatywne dla swoich dyscyplin: literaturoznawstwa i filozofii. Analizie poddaliśmy dane bibliograficzne z lat 2004-2014: po 11 kompletnych roczników czasopism. W odniesieniu do PL stanowiło to 44 zeszyty, natomiast w przypadku DOJP – 42 zeszyty.

2.1. Materiały

Przyjęliśmy następujące jakościowe kryteria doboru próby, czyli czasopism PL i DOJP. Wybierając czasopisma, uznaliśmy, że powinny to być:

- czasopisma o jasno określonym profilu tematycznym, wyraźnie związane z wybraną dyscypliną humanistyczną. PL jest czasopismem literaturoznawczym, natomiast DOJP filozoficznym;

- czasopisma uznane za prestiżowe na podstawie eksperckiej oceny autorów będących pracownikami nauki i reprezentującymi dyscypliny: filozofię i literaturo-

znawstwo. Przy wylanianiu czasopism nie zostały uwzględnione te, z którymi autorzy niniejszego artykułu współpracują i/lub w których posiadają publikacje;

– czasopisma naukowe, w których publikowane są przede wszystkim teksty poddane naukowej recenzji;

– czasopisma istniejące od co najmniej 10 lat, a zatem niedebiutujące na rynku naukowym, lecz posiadające już ustabilizowaną pozycję wydawniczą. PL ma 114 lat, ukazuje się niemal nieprzerwanie od 1902 r. (poza przerwą wojenną, 1939-1945). DOJP ma 12 lat, ukazuje się od 2004 r.;

– czasopisma indeksowane w uznanych bazach o zasięgu międzynarodowym, co stanowi potwierdzenie wysokich standardów wydawniczych charakteryzujących te czasopisma. PL jest indeksowane w WoS (we wchodzącej w skład WoS bazie Arts and Humanities Citation Index), natomiast DOJP w bazie SCOPUS;

– czasopisma wydawane przez ważne ośrodki naukowe. PL jest wydawany przez Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, natomiast DOJP przez Instytut Filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego;

– czasopisma ukazujące się regularnie (brak przerw), z wysoką i niezmienną częstotliwością. PL i DOJP są kwartalnikami;

– czasopisma, których pełne zeszyty w wyznaczonym do analizy okresie dostępne są w wersji cyfrowej. Zawartość PL udostępniona jest w bazach: BazHum i Central and Eastern European Online Library (CEEOL). Natomiast DOJP udostępnia pełne zeszyty na własnej stronie internetowej.

2.2. Sposób zbierania danych

Zgromadziliśmy dane bibliograficzne o tekstach opublikowanych w PL i DOJP oraz tekstach przez nich cytowanych, czyli cytowaniach³.

Źródłem danych dla PL były: 1) dla danych z lat 2004-2009: baza Arton Polska Literatura Humanistyczna⁴; 2) dla lat 2010-2014 zeszyty czasopisma w wersji cyfrowej dostępne w bazie BazHum oraz Central and Eastern European Online Library (CEEOL). Źródłem danych dla DOJP były zeszyty czasopisma w wersji cyfrowej.

³ W niniejszym artykule terminu „cytowania” używamy przede wszystkim dla tekstów cytowanych w analizowanych czasopismach, tj. odsyłaczy bibliograficznych. Odpowiednikiem tego terminu w języku angielskim jest *references*. Cytowania w języku angielskim określa się również jako *citations*, jednakże tak rozumiane cytowania (inaczej cytacje) odnoszą się do prac cytujących czasopisma będące przedmiotem analizy.

⁴ Baza Arton była inicjatywą Uniwersytetu Śląskiego i w założeniu miała stać się polskim indeksem cytowań literatury humanistycznej. Baza w latach 1999-2010 indeksowała 24 tytuły polskich czasopism z językoznawstwa, literaturoznawstwa i etnologii, zbierając dane bibliograficzne opublikowanych tam tekstów oraz opisy cytowanych prac (Drabek 2009). Od 2011 r. projekt ten, ze względu na brak dofinansowania, nie jest kontynuowany.

Cytowania podzieliśmy na sześć typów (podstawą przyporządkowania do odpowiedniego typu była analiza opisu bibliograficznego):

- artykuł w czasopiśmie: tekst opublikowany w czasopiśmie naukowym lub nienaukowym (np. czasopiśmie fachowym, tygodniku, dzienniku);
- książka: zarówno monografie naukowe, jak i książki niebędące monografiami naukowymi (np. dzieła literackie), książki autorskie i pod redakcją;
- rozdział: wyodrębniony fragment, zarówno rozdziały w monografiach naukowych, jak i rozdziały w książkach niebędących monografiami naukowymi;
- czasopismo: całe czasopismo lub zeszyt czasopisma;
- archiwalia: np. rękopisy;
- dokument elektroniczny: np. strona internetowa, korespondencja elektroniczna;
- inne.

Wszystkie obliczenia wykonaliśmy za pomocą pakietu IBM SPSS Statistics 23.

3. Analiza kultury cytowań

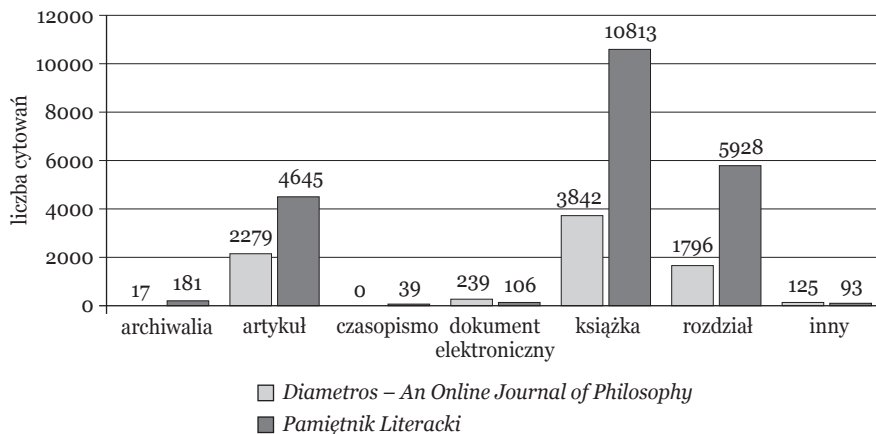
Analizę wykonaliśmy na podstawie danych bibliograficznych z PL i DOJP odnoszące się do: opublikowanych tekstów (odpowiednio: $N = 850$, $N = 555$) oraz cytowań (odpowiednio: $N = 21\,805$, $N = 8298$). Przebadaliśmy te aspekty kultury cytowań, które mają znaczenie dla dyskusji nad założeniami dla PWW. Jednak nie uwzględniliśmy w analizie cech cytowań nieistotnych z punktu widzenia PWW (np. język, autocytowania autorów).

3.1. Typ publikacji

Sprawdziliśmy, jakie typy publikacji były cytowane przez autorów tekstów w analizowanych czasopismach. Chcieliśmy tym samym ustalić, czy artykuły w czasopismach stanowią istotny kanał komunikacji naukowej w humanistyce, tj. czy są one częściej cytowane od książek. Przyjęliśmy, że przewaga książek i rozdziałów wśród cytowań będzie istotnym argumentem za rozszerzeniem indeksu cytowań (POL-indexu) o dane na temat monografii naukowych i ich części.

Wykres 1 pokazuje rozkład cytowań w PL i DOJP ze względu na typ publikacji. Najczęściej cytowanymi typami publikacji okazały się książki (odpowiednio: 49,6% i 46%). Dodaliśmy do siebie cytowania książek i rozdziałów, aby porównać je z cytowaniami artykułów. W PL odsetek cytowań artykułów wynosił 21,3%, natomiast książek i rozdziałów – 76,2%. Podobny wynik uzyskaliśmy w przypadku czasopisma DOJP, w którym odsetek artykułów wynosił 27,3%, a książek i rozdziałów 67,5%. W obu czasopismach książki i rozdziały były cytowane istotnie częściej (dwa lub trzy razy częściej) niż artykuły. Przewaga cytowań książek i rozdziałów potwier-

Wykres 1. Liczba cytowań w czasopismach PL i DOJP odnoszących się do poszczególnych typów publikacji



Źródło: opracowanie własne.

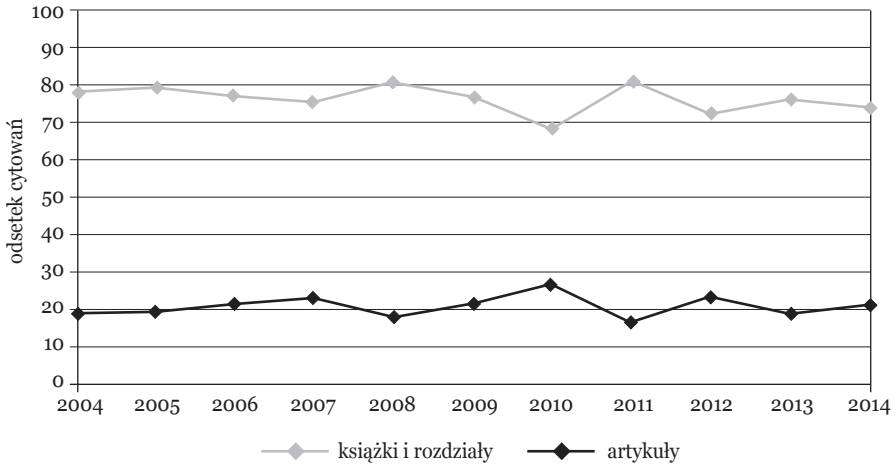
dza tezę o dominacji tego typu publikacji w komunikacji naukowej w humanistyce, co prowadzi do wniosku, że konieczne jest uwzględnienie książek, tj. monografii naukowych i rozdziałów w monografiach naukowych, w bazach bibliograficzno-bibliometrycznych, co pozwoli na większe pokrycie w tych bazach publikacji humanistycznych.

Zbadaliśmy, czy praktyki w zakresie cytowań ulegają zmianie, a zatem czy różnie w czasie odsetek cytowań dla artykułów w czasopismach i jednocześnie maleje odsetek cytowań dla książek i rozdziałów.

Rysunki 2 i 3 pokazują, jak zmieniał się odsetek cytowań dla obu wyróżnionych typów publikacji w latach 2004-2014. Nie odnotowaliśmy w żadnym czasopiśmie tendencji wzrostowej dla odsetka cytowań w artykułach i zmniejszania się w czasie odsetka cytowań dla książek i rozdziałów.

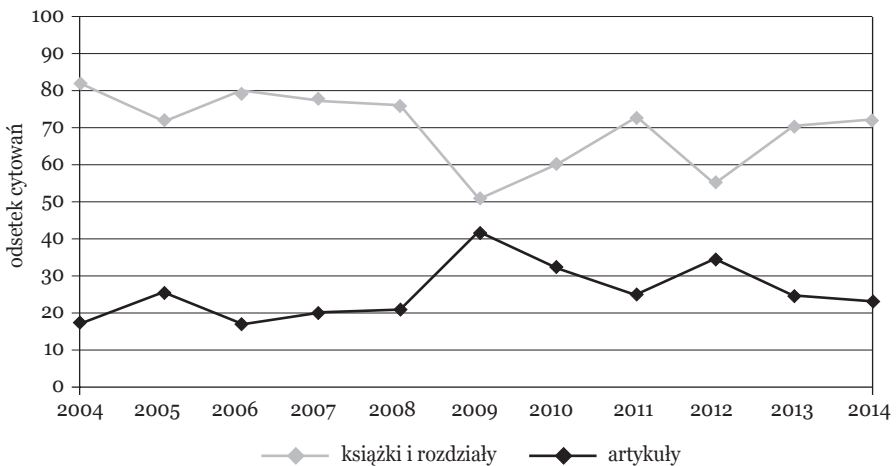
Jednocześnie zauważyliśmy różnice pomiędzy PL i DOJP w zakresie cytowanych w poszczególnych latach typów publikacji. W PL odsetek cytowań książek i rozdziałów był wysoki w całym okresie (2004-2014), znacząco wyższy od odsetka cytowań artykułów, i kształtował się w przedziale 42,3-64,3%. W DOJP odsetek cytowań książek i rozdziałów również był wyższy niż odsetek cytowań artykułów, jednak różnica pomiędzy tymi wartościami ulegała znaczącym zmianom, wahając się od 9,2% do 64,3%. Mniejszą różnicę pomiędzy odsetkiem cytowań artykułów a odsetkiem cytowań książek i rozdziałów wyjaśnia obecność w danym roku dużej liczby artykułów z zakresu bioetyki, np. w 2009 r. ukazał się zeszyt tematyczny *Szpitalne komisje etyczne*, w 2010 r. zeszyt *Prawo do życia*, a w 2012 r. zeszyt *Bioetyka i genetyka*. Lata, w których różnica pomiędzy odsetkami analizowanych

Wykres 2. Odsetek cytowań artykułów oraz książek i rozdziałów w czasopiśmie PL



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 3. Odsetek cytowań artykułów oraz książek i rozdziałów w czasopiśmie DOJP



Źródło: opracowanie własne.

typów publikacji była największa, charakteryzuje brak lub niewielka liczba artykułów interdyscyplinarnych, tj. łączących problematykę filozoficzną z medyczną.

Przedstawione wyniki odpowiadają na dwa pytania badawcze: 1. Jaki jest rozkład cytowań ze względu na typ publikacji? Czy publikacje z czasopism są cytowane

istotnie częściej niż książki i rozdziały? 2. Czy istnieje tendencja zwiększania się w czasie liczby cytowań publikacji z czasopism?

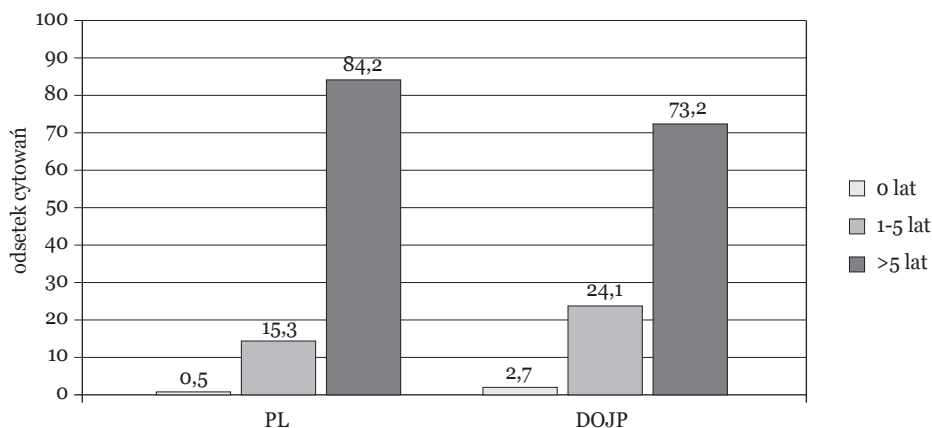
3.2. Wiek cytowań

Ustaliliśmy wiek cytowań określający różnicę między rokiem publikacji tekstu cytującego a rokiem publikacji tekstu cytowanego (cytowania). Sprawdziliśmy średni wiek (M), odchylenie standardowe (SD) i kształt rozkładu wieku cytowań w obu czasopismach. Rozkład wieku cytowań był prawoskośny zarówno w PL ($M = 33,95$; $SD = 47,166$; skośność = $4,337$; błąd standardowy skośności = $0,017$), jak i w DOJP ($M = 19,33$; $SD = 27,3$; skośność = $4,472$; błąd standardowy skośności = $0,027$). Znaczącą większość cytowań stanowiły cytowania o długim wieku. Cytowania te tworzyły na histogramie wyników tzw. długi ogon.

Aby określić, jak duży odsetek cytowań wykracza poza założenia PWW, podzieliśmy je na trzy grupy, tj. cytowania w wieku: 1) 0 lat (rok publikacji pracy cytowanej jest taki sam jak pracy cytującej), 2) od 1 do 5 lat, 3) powyżej 5 lat. Założenia dla wieku spełniały cytowania, których wiek wynosił od 1 do 5 lat, co wynika ze wzoru na PWW. Rysunek 4 prezentuje odsetek cytowań z trzech grup, odrębnie dla PL i DOJP. Założenia dla wieku spełniało zaledwie 15,3% cytowań z PL i 24,1% cytowań dla DOJP.

Do interpretacji wyniku wykorzystaliśmy indeks Price'a (*Price's Index*) określający, jaki odsetek cytowań odnotowanych w zbiorze danych (np. zbiorze czasopism naukowych) stanowiły cytowania tekstów opublikowanych w danym czasopiśmie, dla którego obliczany jest indeks, w okresie minionych 5 lat. Price (1970) poka-

Wykres 4. Odsetek cytowań w czasopismach PL i DOJP, których wiek wynosi 0, od 1 do 5 lat i powyżej 5 lat



Źródło: opracowanie własne.

zał przydatność tego wskaźnika w opisywaniu różnic pomiędzy kulturami cytowań w różnych grupach nauk. Wartość wskaźnika w analizowanym przez Price'a zbiorze danych była znacząco wyższa dla czasopism z nauk „twardych” (fizyka: 60, biochemia: 70) aniżeli „miękkich” (nauki społeczne: ok. 42, humanistyka: ok. 10)⁵. Dane zgromadzone w systemie POL-index będzie można w przyszłości poddać podobnym zabiegom i sprawdzić, jak kształtują się różnice (bądź podobieństwa) między poszczególnymi grupami nauk. Takie analizy pozwolą zmodyfikować PWW, aby wskaźnik ten uwzględniał odmienne kultury cytowań.

Price (1970) zaproponowany przez siebie indeks wykorzystał także do pokazania, jaki odsetek cytowań w obrębie danego czasopisma odnosi się do tekstów, które zostały zacytowane nie później niż 5 lat, licząc od roku ich publikacji. Również w tym przypadku uwidocznili różnice między dyscyplinami, tj. wykazał, że wyższa wartość indeksu charakteryzuje nauki „twarde”, a niższa – nauki „miękkie”. Na przykład wartość indeksu w naukach społecznych dla czasopisma *American Sociological Review* wyniosła 35, a w naukach „twardych” dla czasopisma *Journal of Nuclear Physics* wyniosła 54 (Price 1970).

Wyniki uzyskane przez Price'a dla wybranych czasopism literaturoznawczych i filozoficznych zestawiliśmy z wynikami odnoszącymi się do analizowanych przez nas czasopism, tj. PL i DOJP. Wartość indeksu Price'a wynosi dla PL: 15,8. Czasopisma literaturoznawcze *American Literature* i *Studies in English Literature* analizowane przez Price'a uzyskały wyniki odpowiednio: 4 i 8. Indeks Price'a dla DOJP wynosi: 26,8. Natomiast czasopisma filozoficzne *American Philosophical Quarterly* i *Philosophy of Science* analizowane przez Price'a uzyskały wynik odpowiednio: 18 i 21 (Price 1970). Niski wskaźnik Price'a dla humanistyki jest silnym argumentem za tworzeniem odrębnego rankingu czasopism na podstawie obliczonego wskaźnika bibliometrycznego (np. PWW). Wynika to właśnie z kultury cytowań, która w humanistyce charakteryzuje się o wiele częstszym cytowaniem prac, których wiek wynosi ponad 5 lat, niż w obszarze nauk twardych.

Przedstawione wyniki odpowiadają na pytanie badawcze 3. Jaki jest rozkład cytowań ze względu na ich wiek? Jaki jest odsetek cytowań, których wiek wynosi od 1 do 5 lat (cytowania te spełniają kryteria określone we wstępnej definicji PWW)?

3.3. Autocytowania

Interesowały nas autocytowania, a zatem te cytowania w PL i DOJP, które odnosiły się do artykułów opublikowanych w tychże czasopismach, czyli odpowiednio cytowania PL i DOJP.

⁵ Podobny wynik uzyskał Władysław Kolasa, na podstawie analizy cytowań zgromadzonych w Indeksie Cytowań Historiografii Mediów Polskich. Kolasa nie wskazał wartości indeksu Price'a, ale ustalił, że cytowania, których wiek wynosi od 0 do 3, stanowią 9,66%, natomiast cytowania, których wiek wynosi od 0 do 6, stanowią 22,1% wszystkich cytowań (Kolasa 2013).

Odsetek autocytowań jest niski zarówno w PL (1,8), jak i w DOJP (1,2). Jednakże uzyskany wynik nie pozwala na oszacowanie poziomu autocytowań, jakie uzyskalyby PL i DOJP po analizie danych z POL-indexu (jeżeli baza objęłaby te czasopisma). Przedstawiamy odsetek autocytowań, aby zwrócić uwagę na problem wpływu autocytowań na przyszły wskaźnik PWW. Problem autocytowań został dostrzeżony i jest omawiany w naukometrii. Z jednej strony autocytowania są naturalnym aspektem praktyki cytowania (McVeigh br.), z drugiej – dają możliwość manipulacji wskaźnikami bibliometrycznymi, np. wskaźnikiem Impact Factor firmy Thomson Reuters (Fassoulaki, Paraskeva, Papias i Karabinis 2000; Seglen 1997).

Przedstawione wyniki odpowiadają na pytanie badawcze 4. Jaki jest odsetek autocytowań czasopisma?

4. Dyskusja i uwagi końcowe

Analiza założeń PWW z punktu widzenia humanistyki pokazała, że zaproponowana wersja tego wskaźnika bibliometrycznego nie uwzględnia specyfiki kultury cytowań w humanistyce. Wykorzystanie PWW w obecnym kształcie w ocenie krajowych czasopism naukowych może przynieść niezamierzone negatywne efekty – przede wszystkim dewaluację czasopism z nauk „miękkich” z jednoczesnym faworyzowaniem czasopism z nauk „twardych”: należy spodziewać się, że ze względu na odmienną kulturę cytowań najlepsze czasopisma z nauk „miękkich” będą miały niższą wartość PWW niż najlepsze czasopisma z nauk „twardych”. Innym niezamierzonym skutkiem może być lokalna modyfikacja wskaźnika i jego zastosowanie do ocen indywidualnego dorobku publikacyjnego.

Ograniczeniem naszych analiz jest zbiór danych, tj. cytowania z dwóch czasopism humanistycznych oraz brak symulacji wysokości wyników PWW dla różnych grup nauk na podstawie danych pochodzących z bazy POL-index. Jednakże analiza oparta na dwóch reprezentatywnych dla humanistyki czasopismach umożliwia argumentację na rzecz tezy o nieadekwatności narzędzia ewaluacyjnego, tj. PWW, do ocenianego przedmiotu, czyli do cytowalności krajowych czasopism naukowych. Drugie ograniczenie będzie możliwe do przewyżczenia dopiero wtedy, gdy dane z bazy POL-index zostaną udostępnione do analiz.

Jeśli PWW ma być wykorzystywany w ocenie krajowych czasopism naukowych z nauk humanistycznych, to wskaźnik ten należy zmodyfikować. Trzeba podkreślić, że dla każdej grupy nauk powinno zostać przeprowadzone osobne dopasowanie wzoru PWW. Poniżej wskazujemy najważniejsze składniki pożądanej – z perspektywy naukometrycznej – modyfikacji PWW, aby wskaźnik ten mógł być użyteczny w analizach bibliometrycznych, uwzględniając specyfikę nauk humanistycznych:

– rozszerzenie zbioru danych będącego podstawą obliczania PWW o monografie i rozdziały, stanowiące główne kanały komunikacji naukowej w humanistyce.

Ta zmiana spowoduje większe pokrycie przez bazę POL-index publikacji z zakresu nauk humanistycznych, a tym samym zwiększy wiarygodność PWW jako wskaźnika obliczanego na podstawie rozszerzonego zbioru danych;

- zwiększenie wieku cytowań we wzorze na PWW, co pozwoli na uwzględnienie specyfiki wieku cytowań, tj. dłuższego oczekiwania na pierwsze cytowania publikacji i dłuższe trwanie publikacji w obiegu naukowym w humanistyce. Zakres rozszerzenia jest możliwy do ustalenia na podstawie symulacji w oparciu o bazę POL-index;

- tworzenie odrębnych rankingów czasopism dla trzech obszarów nauki zgodnie z podziałem wykorzystywanym w „Wykazie czasopism punktowanych”. Dzięki temu porównywalne będą wartości PWW uzyskane przez czasopisma z tych samych grup nauk;

- nieuwzględnianie we wzorze na PWW autocytań czasopisma. Ta zmiana zapobiegnie możliwym manipulacjom wskaźnikiem.

Liczenie cytowań lokalnych czasopism naukowych powinno być oparte na lokalnej bazie (Bemke-Świtlik i Drabek, 2015). Polityka naukowa powinna zatem zakładać wspieranie i rozwijanie polskiej bazy bibliograficzno-bibliometrycznej. Tworzenie takiego narzędzia nie powinno odbywać się „przypadkowo” i opierać na dobrowolności działań redakcji czasopism, lecz winno być przemyślaną strategią obejmującą dobór źródeł, korektę wprowadzonych danych, udoskonalanie algorytmu parsowania danych, a także politykę uniemożliwiającą lub przynajmniej ograniczającą zjawisko manipulowania cytowaniami i wskaźnikami.

Doświadczenia związane z funkcjonowaniem w ewaluacji nauki wskaźnika IF pokazują, że konieczne jest monitorowanie zbioru danych stanowiącego podstawę obliczania PWW w celu identyfikacji nieetycznych praktyk czasopism, które mogą być związane z chęcią podniesienia wartości wskaźnika. Mowa tu o tzw. spółdzielniach cytowań czy o praktykach redakcji obligujących autorów do cytowania publikacji ze wskazanych czasopism. Warto mieć to na uwadze już na etapie modyfikowania i wdrażania nowej wersji PWW.

Załącznik

Dodatkowe zestawienia z ilościowych analiz PL i DOJP znajdują się w załączniku opublikowanym w serwisie *figshare*: Drabek Aneta, Rozkosz Ewa A., Hołowiecki Marek, Kulczycki Emanuel (2016): *Raport z analizy bibliometrycznej. „Pamiętnik Literacki” i „Diametros – An Online Journal of Philosophy”*. *figshare*. <https://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.2074285.v4>.

Podziękowania

Artykuł powstał w ramach prac grupy badawczej *Scientometrics. Polish Research Group* (scien-tometrics.amu.edu.pl) realizującej projekt pt. „Współczesna polska humanistyka wobec wyzwań

naukometrii” finansowany ze środków Narodowego Programu Rozwoju Humanistyki, nr decyzji 0057/NPHR3/H11/82/2014. Dziękujemy Monice Noworolnik-Mastalskiej za pomoc w realizacji przeglądu literatury. Za lekturę pierwszej wersji tekstu jesteśmy wdzięczni Tomaszowi Zarębskiemu.

Literatura

- Barnett, G.A., Fink, E.L., Debus, M.B. (1989). A Mathematical Model of Academic Citation Age. *Communication Research*. 16(4): 510-531. <http://dx.doi.org/10.1177/009365089016004003>.
- Bemke-Świtilnik, M., Drabek, A. (2015). A citation analysis of the research reports of the Central Mining Institute: a case study: mining and environment using the Web of Science, Scopus, BazTech, and Google Scholar. *Journal of Scientometric Research*. 3: 153-160. <http://doi.org/10.4103/2320-0057.174861>.
- Drabek, A. (2009). „Polska Literatura Humanistyczna Arton” – baza bibliograficzna czy indeks cytowań? W: L. Derfert-Wolf, B. Szczepańska (red.), *Bibliograficzne bazy danych: kierunki rozwoju i możliwości współpracy*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, KWE; <http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/mat19/drabek.php> [11.12.2015].
- Fassoulaki, A., Paraskeva, A., Papilas, K., Karabinis, G. (2000). Self-citations in six anaesthesia journals and their significance in determining the impact factor. *British Journal of Anaesthesia*. 84(2): 266-269. <http://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bja.a013418>.
- Hammarfelt, B. (2012). Harvesting footnotes in a rural field: Citation patterns in Swedish literary studies. *Journal of Documentation*. 68(4): 536-558. doi.org/10.1108/00220411211239101.
- Hellqvist, B. (2009). Referencing in the Humanities and its Implications for Citation Analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 61(2): 310-318. doi.org/10.1002/asi.21256.
- Jacsó, P. (2009). Five-year impact factor data in the Journal Citation Reports. *Online Information Review*. 33(3): 603-614. doi.org/10.1108/14684520910969989.
- Kolasa, W.M. (2013). *Historiografia prasy polskiej (do 1918 roku): naukometryczna analiza dyscypliny 1945-2009*. Kraków: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 września 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu oceny czasopism naukowych.
- Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 maja 2013 r. w sprawie kryteriów i trybu oceny czasopism naukowych.
- Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 czerwca 2015 r. w sprawie kryteriów i trybu oceny czasopism naukowych.
- Konieczna, D. (2002). Bibliometryczna analiza publikacji cytowanych w czasopiśmie „Litteraria” w latach 1969-1999. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1-2(151-152): 137-145.
- Kulczycki, E. (2014). Zasady oceny czasopism humanistycznych i ich rola w parametryzacji jednostek naukowych. *Nauka*. 3: 117-140; <http://www.nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/45> [11.12.2015].

- Kulczycki, E., Rozkosz, E.A., Drabek, A. (2016). Ocena ekspercka jako trzeci wymiar ewaluacji krajowych czasopism naukowych. *Nauka*. 1: 107-142; <http://www.nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/651> [11.12.2015].
- McVeigh, M.E. (br.). Journal self-citation in the Journal Citation Reports – Science Edition (2002). W: *Web of Science*; http://wokinfo.com/essays/journal-self-citation-jcr/?utm_source=false&utm_medium=false&utm_campaign=false [11.12.2015].
- Price, D.J. de S. (1970). Citation Measures of Hard Science, Soft Science, Technology, and Nonscience. W: C.E. Nelson, D.K. Pollock (red.), *Communication among scientists and engineers* (3-22). Lexington, MA: Heath Lexington.
- Seglen, P.O. (1997). Why the impact factor of journals should not be used for evaluating research. *BMJ*. 314(7079): 497-502. doi.org/10.1136/bmj.314.7079.497.
- Todd, P.A., Ladle, R.J. (2008). Hidden dangers of a “citation culture”. *Ethics in Science and Environmental Politics*. 8(1): 13-16. doi.org/10.3354/esep00091.
- Wilkin, J. (2013). Ocena parametryczna czasopism naukowych w Polsce – podstawy metodologiczne, znaczenie praktyczne, trudności realizacji i perspektywy. *Nauka*. 1: 45-54; <http://www.nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/86> [11.12.2015].
- Winclawska, B.M. (1996). Polish Sociology Citation Index (principles for creation and the first results). *Scientometrics*. 35(3): 387-391. doi.org/10.1007/BF02016909.
- Wouters, P. (1999). The Citation Culture (doktorat, Universiteit van Amsterdam); <http://hdl.handle.net/11245/1.163066> [11.12.2015].

Polish Impact Factor and Citation Cultures in the Humanities

ABSTRACT. The article discusses the formula for a new Polish bibliometric indicator, i.e., the Polish Impact Factor (Polski Współczynnik Wpływu) from the point of view of the humanities. Our study examines two prestigious Polish humanities journals (*Pamiętnik Literacki* and *Diametros – An Online Journal of Philosophy*) to evaluate the underlying assumptions of the Polish Impact Factor. We have analyzed all articles published from 2004 to 2014 ($N = 850$, $N = 555$, respectively) and all references included in these articles ($N = 21,805$, $N = 8,298$, respectively). When interpreting the findings, we have assumed that different groups of sciences are characterized by different citation cultures. Our findings show that the formula for the Polish Impact Factor does not take into account the most cited sources in the humanities, i.e., books and chapters. Moreover, many citations will not be included in the formula because of the citation age: the formula for the Polish Impact Factor is provided for the citations whose age is not higher than 5 years. We have analyzed the citation age of all citations and used Price's Index to interpret the result. We have found out that most of citations are older than 5 years (84,2% and 73,2%, respectively). Our analysis shows that the Polish Impact Factor is not an adequate tool for a bibliometric evaluation of the journals in the humanities in Poland. The article concludes with a discussion of how the Polish Impact Factor could be improved.

KEYWORDS: Polish Impact Factor, citation culture, humanities, bibliometrics, Polish Journal Ranking

CYTOWANIE: Drabek, A., Rozkosz, E.A., Hołowiecki, M., Kulczycki, E. (2015). Polski Współczynnik Wpływu a kultury cytowań w humanistyce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 121-138. DOI: 10.14746/nsw.2015.2.4.

Łukasz Stankiewicz

Spółeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu

STRESZCZENIE. W ciągu ostatniej dekady polski system szkolnictwa wyższego i nauki został poddany serii reform radykalnie zmieniających jego stosunki z państwem. Jednocześnie znaczącej transformacji uległ jego wizerunek w strefie publicznej. W przebiegu debaty nad pożądanym kierunkiem reform akademii – jej pracownicy, praktyki i formy instytucjonalne – zostały poddane silnej krytyce. Celem tego artykułu jest opis mechanizmów zmian, jakie dokonały się w zakresie publicznej wiedzy i legitymizacji systemu szkolnictwa wyższego i nauki w potransformacyjnej Polsce. Analiza opiera się na badaniu materiałów prasowych pochodzących z *Gazety Wyborczej* i jej wydań lokalnych z lat 1989-2014. Efekty debaty publicznej obejmującej lata 2008-2014 są interpretowane jako kryzys legitymizacji polskiego uniwersytetu, wymuszający przejście z tradycyjnego dla akademii trybu legitymizacji opartego na społecznym autorytecie do racjonalnych form legitymizacji opartych na precyzyjnej definicji produktów i silnie zapośredniczonej przez aparat państwowy.

SŁOWA KLUCZOWE: wykształcenie wyższe, legitymizacja, analiza dyskursu, kryzys legitymizacji

Wprowadzenie

Historia polskiej akademii po 1989 r. jest historią gwałtownego wzrostu – od edukacji elitarnej i darzonej dużym szacunkiem społecznym do umasowanej, posiadającej mniejszy prestiż, ale i stanowiącej niezbędny element nawet najskromniejszej z mieszczańskich karier – i równie gwałtownego upadku, wywołanego jednym z najgłębszych w Europie niżów demograficznych (Antonowicz, Godlewski 2011; Kwiek 2013). Jest też historią wycofania się i powrotu państwa do roli regulatora i zarządcy sektora (Kwiek 2016a; 2016b). Zmianom tym towarzyszyło całkowite przewartościowanie obrazu akademii w sferze publicznej. Autorytet szkół wyższych długo osłaniał je przed krytyką, którą pod wpływem rynkowego fundamentalizmu

pierwszych potransformacyjnych dekad kierowano wobec większości publicznych instytucji. Sytuacja ta zmieniła się nagle i radykalnie podczas rozpoczętej w 2008 r. debaty nad reformami sektora. Wytworzony w tym czasie dyskurs o szkolnictwie wyższym towarzyszy nam do dziś.

Celem artykułu jest przedstawienie, na podstawie wyników badania materiałów prasowych oraz pojęć zaczerpniętych z instytucjonalnej teorii organizacji¹, mechanizmów odpowiedzialnych za zmiany, jakie dokonały się w zakresie publicznej wiedzy i legitymizacji systemu szkolnictwa wyższego i nauki (SWiN) w Polsce. Zawiera on też próbę powiązania kwestii legitymizacji i wiedzy z czynnikami, które równoległe kształtowały akademię: demografią, relacjami pomiędzy aktorami sektora i rolą odgrywaną w systemie przez państwo.

Przedmiotem badania materiałów prasowych był dyskurs dotyczący „uniwersytetu”, który według autorów analizowanych publikacji obejmuje zarówno instytucje posiadające prawo do tej nazwy, jak i prowincjonalne szkoły wyższe. Moim celem nie jest jednak przedstawienie „historii idei” akademii we współczesnej Polsce, ale prześledzenie kulturowych i dyskursywnych czynników, w takim zakresie, w jakim były one powiązane z materialnym bytem szkół wyższych jako organizacji.

Artykuł składa się z trzech części, przedstawiających kolejno: wykorzystywaną jako baza do badania teorię legitymizacji i dyskursu, wyniki badań empirycznych materiałów prasowych oraz próbę rekonstrukcji roli państwa i rynku w kryzysie legitymizacji polskiej akademii.

1. Organizacje, legitymizacja i dyskurs

Uniwersytety zajmują specyficzne miejsce wśród możliwych form organizacyjnych. Bogata historia akademii świata zachodniego, a także ich tradycyjne powiązanie ze społecznymi elitami i wkład członków akademickiej wspólnoty w cywilizacyjny rozwój, jakiego doświadczamy od XVIII wieku, dawały im tradycyjnie kredyt społecznego zaufania porównywalny z tym, jakim w krajach Zachodu cieszyły się wyłącznie kościoły i aparaty państwowe. Akademia należała do sfery zinstytucjonalizowanego *sacrum*, była „napęczniona wartością wykraczającą poza techniczne wymagania danego przedsięwzięcia” (Selznick 1957: 17). Rozważaną w kategoriach „misji” działalność uniwersytetu uznawano za cel, a nie środek. Zdobywanie wiedzy i poszerzanie dostępu do niej (połączone ze szkoleniem przyszłych jej wytwórców) miały być uzasadnione, w ramach sięgającej Platona tradycji, same przez się.

¹ Ta sama teoria (choć w nieco innej perspektywie, skoncentrowanej na kwestiach międzysektorowej i międzynarodowej dyfuzji wzorców organizacyjnych raczej niż społecznej legitymizacji) stanowi podstawę analiz i badań Dominika Antonowicza (2015a; 2015b).

Społeczny autorytet uniwersytetów pozwolił im na uniknięcie racjonalizacji, która między XIX a XXI wiekiem dotknęła inne dziedziny życia społecznego, podporządkowując je normom i regułom lub rachunkowi ekonomicznemu i czyniąc ich cele drugorzędnymi wobec imperatywu uzyskania zgodności z kulturowo ugruntowanymi zasadami działania lub wplecenia ich w maszynę gospodarki towarowo-pieniężnej. Ta specyficzna sytuacja – funkcjonowania akademii na obrzeżach biurokracji i rynków, za pomocą których współczesne społeczeństwa racjonalizują własną działalność – nie oznacza, że w swej naturze różni się ona od innych organizacji. By działać, uniwersytety potrzebują zasobów materialnych i ludzkich oraz sprzyjającego prawa. Zasoby te nie byłyby im udzielane, gdyby nie posiadały legitymizacji, tzn. gdyby ich społeczne otoczenie nie podzielało „poglądu czy założenia, że [ich] działania są pożądane czy stosowne w ramach jakiegoś [...] systemu norm, przekonań, wierzeń i definicji” (Suchman 1995: 574). Autorytet (nazywany w literaturze legitymizacją kognitywno-kulturową) jest formą legitymizacji przysługującą statecznym instytucjom, zakorzenionym w społecznej świadomości (*taken-for-granted*) tak silnie, że zasadność ich istnienia i sposób funkcjonowania nie są zazwyczaj podawane w wątpliwość, a alternatywy wobec nich albo nie są traktowane poważnie, albo w ogóle są trudne do wyobrażenia (DiMaggio 1997; Scott 2008).

Organizacje zrationalizowane opierają się z kolei na legitymizacji normatywno-prawnej, wymagającej stałego dopasowywania się do norm i reguł określających, jakie działania, metody produkcji czy sposoby zarządzania są w danym kontekście społecznym powszechnie uznawane za poprawne, racjonalne i efektywne (Meyer i Rowan 1977), albo na legitymizacji pragmatyczno-rynkowej, opierającej się na efektywności procesów produkcyjnych, których wytwory są sprzedawane na wolnym rynku.

Specyficzną cechą organizacji opierających się głównie na kognitywno-kulturowych czy regulacyjno-prawnych źródłach legitymizacji jest to, że ich produkty czy usługi z trudnością poddają się kwantyfikacji, wycenie czy nawet opisowi. Instytucje kultury, kościoły, uniwersytety, rozmaite organizacje posiadające „strategiczne znaczenie dla państwa”, a nawet wytwarzające „zdrowie” szpitale i przychodnie roszczą sobie prawo do istnienia na podstawie nieprecyzyjnie zdefiniowanego i stale zmieniającego się katalogu usług, zawierającego często pozycje, których istnienia czy społecznego wpływu nie sposób zweryfikować (Meyer i Rowan 1977). Wobec niejasności dotyczącej tego, co dokładnie wytwarzają (czy niemożliwości lub niechęci danego społeczeństwa do wyceniania ich produktów za pomocą rynku) ich istnienie musi opierać się na autorytecie lub społecznej kontroli procedur produkcyjnych. Oznacza to, że mogą one doświadczać długich okresów, w których uznana społecznie oczywistość (lub poprawność) ich działań będzie je chronić przed zewnętrzną ingerencją i kontrolą czy opartą na rachunku ekonomicznym oceną ich przydatności (Scott i Meyer 1991). Ochrona przed wyceną produktów i pełną ra-

cyjonalizacją nie jest jednak trwała, organizacje mogą poruszać się pomiędzy rozmaitymi trybami legitymizacji, ponieważ przynależność do nich „nie wynika z [...] technicznych uwarunkowań produkcji [...]. Po pierwsze dlatego, że techniczna ocena wydajności jest społecznie zdefiniowana i nie istnieje w jakimś konkretnym sensie, który podlega obiektywnej ocenie empirycznej. Po drugie dlatego, że środowiska i organizacje często redefiniują naturę produktów, usług i technologii. Taka redefinicja może albo wyklarować, na czym polegają techniki produkcji i umożliwić ich obiektywną ocenę [...], może jednak również uczynić sytuację bardziej niejasną, czyniąc ją oporną na inspekcje i kontrolę” (Meyer i Rowan 1977: 354)².

Wiąże się z tym stałe zagrożenie, będące stawką kontaktów utrzymywanych przez organizacje z ich społecznym otoczeniem, że w wyniku zmiany norm, metod pomiaru czy prawa status danej organizacji może się zmienić. To, do jakiej kategorii jest zaliczana, czy jakie obowiązują ją normy, wynika z przemian dokonujących się na poziomie kultury i dyskursu. Zmiana norm, potwierdzenie dopasowania do nich lub reinterpretacja istniejących praktyk, tak by wydawały się z nimi zgodne, próby rozjaśnienia (lub uczynienia bardziej niejasnym) katalogu produktów i usług dostarczanych przez daną organizację, przejawiają się w pierwszej kolejności w sferze publicznej wiedzy i komunikacji.

Oznacza to, że dyskurs – definiowany tu jako skodyfikowana wiedza, produkowana na potrzeby i komunikowana w sferze publicznej (Stankiewicz 2014) – jest dziedziną, którą przedstawiciele organizacji muszą stale nadzorować, próbując nie dopuścić do pojawienia się wiedzy mogącej zmienić opinię, jaką otoczenie społeczne posiada na ich temat. Z tego względu organizacje opierające się na społecznej „oczywistości” (*taken-for-grantedness*) i/lub powszechnie uznanej poprawności i racjonalności swoich działań preferują całkowitą konwencjonalność dotyczącego ich przekazu (Ashforth i Gibbs 1990; Deephouse 1996). Bycie przedmiotem uwagi mediów (czy jakichkolwiek innych sił społecznych), wykraczającej poza przewidywalne, zrytualizowane formuły, grozi zakłóceniem obrazu organizacji, powstaniem wiedzy na temat jej rzeczywistych praktyk (a te są często odmienne od ich konwencjonalnej dyskursywnej reprezentacji) i w konsekwencji wycofaniem poparcia lub żądaniem nasilenia nadzoru. Potrzeba ochrony instytucjonalnej tożsamości przed zewnętrzną ingerencją powoduje też, że choć organizacje stale komunikują się ze swoimi publicznościami, to jednocześnie nie posiadają motywacji do wytwarzania i rozpowszechniania rzetelnej i aktualnej wiedzy na swój temat.

Gdy organizacja traci społeczne poparcie, można mówić, że znalazła się w kryzysie legitymizacji. Kryzysy legitymizacji obejmują zarówno sytuacje, z których dana organizacja czy sektor może wydobyć się za pomocą mechanizmów zarządzania

² Publikacją, zawierającą bardzo wnikliwą analizę kwestii mierzalności akademickich „produktów”, a także sposobu i przyczyn, dla których ich status podlega współcześnie zmianie, jest *Uniwersytet jako dobro wspólne* Krystiana Szadkowskiego (2015).

wizerunkiem – używając takich strategii, jak: zaprzeczanie, wymówki, uzasadnienia, wyjaśnienia, strategiczne restrukturyzacje (Suchman 1995), jak i sytuacje poważniejsze – gdy społeczni aktorzy, od których zależy trwanie organizacji, w odpowiedzi na mniej lub bardziej przypadkowe wydarzenia przestają jej ufać do tego stopnia, że konieczna jest szeroka restrukturyzacja jej stosunków ze społecznym otoczeniem. Społeczna debata jest jednym ze sposobów, na jaki aktorzy organizacyjni, ich publiczność i interesariusze ustalają przyczyny zerwania społecznych powiązań i planują ich rekonstrukcję. Ponieważ legitymizacja wiąże się ze sposobami, na jakie społeczeństwo wycenia, zarządza i rozumie działalność prowadzone w jego różnych sektorach, więc jej rozległe kryzysy, niewątpliwie bolesne dla poddanych im organizacji, destabilizują również powiązane z nimi społeczności. Oddala to poważne kryzysy legitymizacji od wzorca „paniki moralnej” (Goode i Ben-Yehuda 1994), często towarzyszącej medialnej diagnozie rozmaitych społecznych bolączek i zbliża do kryzysów o „obiektywnej” naturze – politycznych czy gospodarczych. Kryzys legitymizacji jest w takiej sytuacji stanem rozkładu pojęć i teorii, za pomocą których aktorzy społeczni opanowują i oswajają społeczną rzeczywistość. Rekonstrukcja społecznego kontraktu może, jak w opisanym przez Boba Jessopa (2002) mechanizmie wychodzenia z kryzysów reżimów gospodarczych, wymagać długotrwałej i złożonej negocjacji.

To, które z rozwiązań zostanie przyjęte, jest częściowo wynikiem dyskursywnych sporów co do natury, znaczenia i konsekwencji kryzysu. W okresach szerokiej społecznej restrukturyzacji dochodzi do konfrontacji zróżnicowanych ekonomicznych, politycznych i społeczno-kulturowych narracji, których celem jest wyjaśnienie sensu zaistniałych problemów przez ich interpretację w kontekście minionych porażek i nadchodzących szans (Jessop 2002: 92).

Kluczową rolę odgrywa rywalizacja indywidualnych i kolektywnych sił [...] artykułujących strategie, projekty i wizje mające załagodzić sprzeczności i konflikty. [...] Głównymi siłami zaangażowanymi w tę rywalizację są grupy interesu, partie polityczne i ruchy społeczne, przy czym to media masowe [...] posiadają główną pozycję pozwalającą na zapośredniczenie sporu dotyczącego hegemonii (Jessop 2002: 22).

Reagujący na kryzys aktorzy społeczni muszą wyjaśnić przyczyny porażki, co wymaga reinterpretacji minionych wydarzeń i przewartościowania wielu sądów dotyczących rzeczywistości oraz – na podstawie tych ustaleń – zaproponować nieopierającą się na wcześniejszych błędach drogę wyjścia z sytuacji.

Ponieważ w przebiegu społecznej restrukturyzacji zagrożone są interesy wielu aktorów, towarzyszące kryzysom debaty niekoniecznie muszą być zgodne z wzorcem racjonalnej deliberacji. Ich przebieg będzie raczej zbliżony do dyskursywnego starcia, w którym wiedza, kapitał polityczny, poziom zorganizowania i dostęp do kanałów komunikacji będą instrumentalnie wykorzystywane do zabezpieczenia przyszłych interesów dysponujących nimi grup.

Kolejna część poświęcona jest opartej na danych empirycznych historii sporu, którego stawką była społeczna legitymizacja i – w ostatecznym rozliczeniu – instytucjonalna tożsamość polskiego uniwersytetu.

2. Kryzys legitymizacji

Do 1989 r. polskie szkoły wyższe były instytucjami elitarnymi, całkowicie zdominowanymi przez państwo, przeznaczające zarówno na badania naukowe, jak i na dydaktykę znaczne, w stosunku do wielkości gospodarki, sumy. Tak jak w innych społeczeństwach Europy Środkowo-Wschodniej, w których nie doszło do uformowania klasycznie rozumianej burżuazji, klasa wykształcona i instytucje, w których zdobywała ona wykształcenie, obdarzano dużym szacunkiem społecznym (Stankiewicz 2016).

Ze wszystkich wymienionych powyżej cech – elitarności, wysokiego finansowania, publicznego charakteru i społecznego szacunku – tylko ostatnia przetrwała pierwsze potransformacyjne lata. Całkowita przemiana szkół wyższych po 1989 r. wynikała z oddziaływania trzech czynników. Pierwszym z nich była liberalizacja, której przejawami było odzyskanie przez uniwersytety tradycyjnych wolności (Antonowicz 2015a), uzyskanie możliwości sprzedaży usług edukacyjnych, tworzenia szkół niepublicznych, a także długotrwała regulacyjna bierność państwa, „polityka braku polityki” (Kwiek 2009), wraz z uwolnieniem sił rynkowych stanowiąca podstawę polskiego akademickiego leseferyzmu. Drugim – polityka oszczędności, w wyniku której nakłady na działalność naukową spadły z poziomu 0,8% PKB w 1991 r. do 0,3% PKB w 2005 r. (Wolszczak-Derlacz i Parteka 2010), a wydatki na edukację na poziomie wyższym w przeliczeniu na studenta, przez większość pierwszej potransformacyjnej dekady oscylujące między 0,7% i 0,8% PKB, uległy znacznej redukcji w stosunku do stale rosnącej liczby kształcących się. Te dwa czynniki, stanowiące przejaw wycofywania się państwa ze sfery szkolnictwa wyższego, były jednocześnie warunkami gwałtownego rozwoju sektora. Pierwszy z nich umożliwił komercjalizację i substytucję środków publicznych przez kapitał prywatny, drugi – wymusił ją, pauperyzując instytucje i ich pracowników.

Połączenie presji finansowej i wolności ekonomicznej nie wpłynęłoby na uniwersytety, gdyby nie trzeci motor zmian – wynikające z pojawienia się bezrobocia i znacznej premii płacowej dla osób wykształconych zwiększenie popytu na uniwersyteckie dyplomy, z czasem generujące nieformalny przymus edukacyjny dotyczący edukacji trzeciego stopnia (Stankiewicz 2015).

Zmiany te umożliwiły dynamiczny rozwój systemu szkolnictwa wyższego. Po między 1991 a 2002 r. średni roczny przyrost liczby studentów wynosił 13,5%. W okresie najintensywniejszego wzrostu (1992-2000) sektor powiększał się każdego roku o ponad 15%.

Pomimo znaczącej restrukturyzacji autorytet uniwersytetu przez długi czas nie został nadszarpnięty. Wiedza na temat zachodzących w nim zmian, w tym negatywnych konsekwencji umasowienia, przenikała do społecznej świadomości (i mediów masowych) bardzo powoli. Warto zatem prześledzić powiązane ze sobą procesy przystosowywania się dyskursu do nowej rzeczywistości i wpływu tych zmian na autorytet – i w konsekwencji stopień społecznej legitymizacji – uniwersytetów i całego systemu szkolnictwa wyższego i nauki.

Moim narzędziem była analiza publikacji prasowych największego polskiego dziennika opinii – *Gazety Wyborczej* (i jej wydań lokalnych) z lat 1989–2014³. Media są przestrzenią, w której przejawiają się kulturowe przekonania i normy dotyczące różnych obszarów ludzkiej działalności. Są one też uznawane, zarówno w analizach legitymizacji (Suchman 1995; Asforth i Gibbs 1990; Deephouse 1996), jak i teorii kryzysów Jessopa (2002), za przestrzeń, w której organizacje i sektory organizacji budują, utrzymują i tracą legitymizację. Analiza ich dyskursu pozwala zarówno na zdanie sprawy z procesu ewolucji społecznej świadomości, jak i na bliższą analizę poważnych kryzysów społecznego zaufania – momentów, w których rekonstrukcji podlega większość dotychczasowej wiedzy i w których aktorzy zastanawiają się nad przyszłymi rozwiązaniami lub walczą o ich kształt. Głównym przedmiotem mojego zainteresowania były natężenie i treść krytycznych dyskusji wokół systemu szkolnictwa wyższego, czas pojawiania się nowych tematów dotyczących szkół wyższych i momenty, w których dochodziło do przewartościowań społecznych sądów – gdy na nowo interpretowano zastane już dane. Pominięte zostały publikacje stanowiące przejaw rytualnych procesów legitymizacji i opisy odosobnionych przypadków⁴.

Historię polskiego szkolnictwa wyższego po 1989 r. można podzielić na trzy okresy: gwałtownego wzrostu (1990–2001), stagnacji (2002–2010) i kontrakcji (od 2011 r.). W pierwszym z nich, mimo że był to czas najbardziej dramatycznych zmian, liczba krytycznych artykułów dotyczących systemu NiSW była znikoma. Przez cały prawie okres ekspansji, między 1989 a 2000 r., *Gazeta Wyborcza* opublikowała mniej krytycznych analiz sytuacji szkół wyższych niż w jednym tylko, przypadającym na najgorętszy okres debaty nad reformą minister Barbary Kudryckiej, roku

³ Dane zostały uzyskane dzięki wyszukiwarce archiwum *Gazety Wyborczej* (obejmującym również jej wydanie lokalne). W tworzeniu wykresu zostały wykorzystane dane zgromadzone dla potrzeb badania doktorskiego (dla lat 2007–2010), projektu „Urządzenie uniwersytetu”, w którym autor uczestniczył (dla lat 2011–2014), i na potrzeby tego artykułu (dla lat 1989–2006).

⁴ Do tych ostatnich zaliczam: artykuły zawierające generalnie sprzyjający opis pojedynczych działań podejmowanych przez dany uniwersytet czy grupę badawczą; zdające sprawę z powtarzalnych, niepodlegających ocenie rytuałów życia akademickiego; podkreślające sukcesy poszczególnych placówek; zawierające publikowane okresowo porady dla przyszłych studentów; rankingi szkół wyższych; sprawozdania ze zmian wprowadzanych w wyniku reform i informacje o reformach publikowane z okazji ich uchwalenia; sprawozdania z kłopotów i niedociągnięć poszczególnych placówek, chyba że osiągnęły one poziom wydań ogólnokrajowych lub były częścią serii opisujących podobne problemy w wielu szkołach w kraju; sprawozdania o sytuacjach mających wyraźny charakter przestępczy.

2009. Podczas długiego okresu stagnacji (2002-2010) wiedza na temat natury systemu, a także występujących w nim sprzeczności i konfliktów, zaczęła ulegać stopniowej akumulacji. Wreszcie, gdy uczelnie zaczęły odczuwać pierwsze oznaki niżu demograficznego, doszło do, niezakończonyj jeszcze, debaty nad szkolnictwem wyższym, w wyniku której dyskurs publiczny dotyczący uniwersytetu uległ całkowitej, i zapewne trwałej, przemianie.

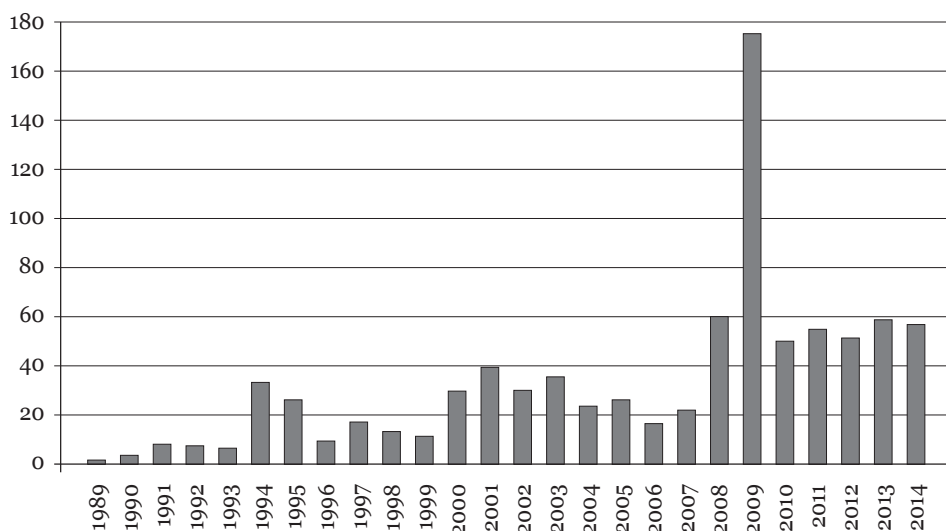
Aż do 2000 r. w podlegających analizie artykułach nie wytworzył się żaden spójny obraz systemu NiSW. Jedyńą kwestią, z której zdawano sprawę w szerszym zakresie, było niedofinansowanie sektora i związane z nim protesty akademików i studentów. To właśnie sprzeciw wobec cięć budżetowych, w wyniku których pomiędzy 1991 a 1994 r. doszło do 30-proc. spadku dotacji na działalność naukową i dydaktyczną (Wolszczak-Derlacz i Parteka 2010; GUS 2005), był tematem jedynej w tym okresie szerszej dyskusji wokół szkolnictwa wyższego. Miała ona miejsce w latach 1994-1995. Autorami publikowanych w mediach wypowiedzi byli przedstawiciele środowiska akademickiego lub publicyści zdający sprawę z finansowych problemów uczelni, jej pracowników i rosnących rzesz opłacających czesne lub pozbawionych stypendiów studentów. Największy ładunek krytyczny zawarty był w wypowiedziach akademików oskarżających rząd o brak polityki dotyczącej systemu nauki i nauczania i postulujących zmiany w systemie. Ani wypowiedzi z okresu dwuletniego kryzysu, ani całej pierwszej dekady po 1989 r. nie zawierają treści, które można by zinterpretować jako bezpośrednią krytykę uniwersytetu – wskazywane były nieprawidłowości w działaniu systemu, proponowane pierwsze rozwiązania (wprowadzenie powszechnego czesnego, całkowita prywatyzacja szkół wyższych) i zbierane pierwsze informacje na temat „patologii” płatnego wykształcenia. Zakres tych publikacji był jednak, w porównaniu z pozostałymi okresami, niewielki.

Sytuacja ta uległa zmianie w 2000 r. W ciągu kolejnych czterech lat media zaczęły w o wiele bardziej szczegółowy sposób zdawać sprawę z problemów wynikających z komercjalizacji i umasowienia szkolnictwa wyższego – wieloetatowości nauczycieli, niskiej jakości studiów w szkołach niepublicznych, powstawania nielegalnych zamiejscowych punktów edukacyjnych i pobierania nieuprawnionych opłat w szkołach publicznych. Był to pierwszy moment od czasów transformacji, w którym krytyka systemu zaczęła ilościowo dominować nad stałymi (w tym wypadku koncentrującym się w 2001 r.) protestami pracowników uczelni związanymi ze spadającym finansowaniem. Różnica między tym okresem a przypadającą na lata 2008-2014 debatą, polegała na braku systemowego namysłu i braku jasnego przypisania odpowiedzialności za zdiagnozowane problemy. Media relacjonowały odkryte przez siebie „patologie” szkolnictwa wyższego jako pojedyncze przypadki lub szersze tendencje, niemające jednak przełożenia na ocenę całego systemu. Wykorzystywany dyskurs (dotyczy to zresztą całego okresu 1989-2007) był radykalnie odmienny od tego, który ukształtował się w pierwszych latach debaty nad reformą z 2011 r. – nie dochodziło do kwestionowania zasadności umasowienia wykształ-

cenia wyższego (uznawanego za „cywilizacyjną konieczność”), przypisania uczelniom winy za (wielokrotnie relacjonowany) fakt bezrobocia absolwentów, uznania akademickiej hierarchii za generator patologii czy akademickiej samorządności za czynnik utrudniający przekształcenie systemu. Jakość kształcenia i działalność naukowa szkół publicznych była powszechnie uznawana za porównywalną z uniwersytetami zachodnimi.

Jednocześnie, poczynając od 2000 r., trwa akumulacja wiedzy dotyczącej funkcjonowania umasowionego szkolnictwa wyższego. Wiedza ta została w okresie późniejszym włączona w narracje obwiniające o stan systemu środowisko pracowników akademickich. Był to też okres, w którym zaczęły pojawiać się propozycje reform (np. wprowadzenia powszechnej odpłatności za studia, likwidacji habilitacji, zmiany modelu kariery naukowej), podjęte później przez koalicyjny rząd Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego.

Wykres 1. Krytyczne artykuły na temat systemu szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce w *Gazecie Wyborczej* i jej wydaniach lokalnych



Źródło: opracowanie własne.

Do poważnych zmian we wzorcach interpretacji sytuacji sektora doszło dopiero w 2008 r. Pod koniec 2007 r. urząd ministra nauki i szkolnictwa wyższego objęła prof. Barbara Kudrycka. Zapowiedziała ona prace nad szerokim pakietem reform, mającym zawierać elementy projakościowe (uczelnie flagowe), wyraziła też, zgodną ze stanowiskiem środowiska akademickiego, intencję wprowadzenia powszechnego czesnego. Jeszcze przed rozpoczęciem debaty nad kierunkiem zmian doszło

do publikacji dwóch dokumentów, które odegrały ważną rolę w jej pierwszej fazie. Pierwszym z nich był, wydany pod koniec 2007 r. i natychmiast przetłumaczony przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, raport OECD dotyczący edukacji wyższej w Polsce. Drugim – raport z przeprowadzonych w Collegium Civitas badań opinii akademików, opublikowany jako *Autodiagnoza polskiego środowiska naukowego*. Raport OECD ukształtował opinię aktorów medialnych na temat pożądanego kierunku zmian w systemie edukacji wyższej, natomiast publikacja Collegium Civitas zawierała wiele informacji na temat kondycji środowiska naukowego, w szczególności zjawisk takich jak „feudalizacja” stosunków pomiędzy pracownikami, brak współpracy międzynarodowej czy blokowanie karier młodych pracowników.

W lutym i marcu 2008 r. *Gazeta Wyborcza* – jeszcze przed ich oficjalnym ogłoszeniem – opublikowała założenia przyszłej reformy sformułowane przez powołany przez ministerstwo zespół ekspercki. Zawierały one punkt dotyczący likwidacji habilitacji, co natychmiast wywołało ostrą reakcję środowiska naukowego – w szczególności humanistów – i rozpoczęło debatę na temat uniwersytetu, która nie została zakończona do dziś.

Pierwsza faza debaty publicznej, pomiędzy ogłoszeniem założeń reformy na początku 2008 r. a jej przegłosowaniem przez parlament trzy lata później, toczyła się wokół treści zmian prawnych i ogólnej strategii rozwoju systemu NiSW. Jednocześnie miał miejsce proces domykania „dyskursywnej luki” pomiędzy społeczną świadomością, ukształtowaną przez obraz elitarnego uniwersytetu z czasów komunistycznych, a nową rzeczywistością zuniwersalizowanej edukacji wyższej.

Już w tych pierwszych latach doszło do sformułowania serii diagnoz dotyczących kondycji systemu NiSW, a dotyczyły one:

- słabości naukowej polskich uniwersytetów, przejawiającej się w niepowodzeniach polskich naukowców w staraniach o granty europejskie, niskiej pozycji lokalnych uniwersytetów w międzynarodowych rankingach, braku współpracy międzynarodowej i braku skłonności pracowników akademickich do publikowania w języku angielskim;
- słabości dydaktycznej, czyli wywołanego umasowieniem drastycznego obniżenia poziomu nauczania w szkołach publicznych i niepublicznych;
- niedopasowania struktury kierunków do rynku pracy. Dominacja „taniach” kierunków, takich jak pedagogika czy zarządzanie, miała nie odpowiadać „potrzebom rynku pracy”, a także być irracjonalna z perspektywy przyszłego, opartego na innowacjach technologicznych, rozwoju gospodarki krajowej;
- brak innowacyjności polskiej gospodarki został zinterpretowany jako wynik słabości polskiej nauki czy – później – jako wynik jej niedostatecznej współpracy z przemysłem;
- słabość dydaktyczna, niedopasowanie struktury kierunków do potrzeb pracodawców i nadmiar dyplomów miały znacząco obniżać ich wartość. Stwierdzenie

tego faktu było równoznaczne ze zdaniem sobie sprawy przez aktorów polskiej strefy publicznej z istnienia zjawiska inflacji dyplomów.

Większość powyższych problemów miała mieć związek z nieracjonalnym (tzn. kolegialnym i demokratycznym zamiast menedżerskiego) systemem zarządzania instytucjami akademickimi, a także nieprawidłowościami, takimi jak nepotyzm czy „feudalizacja” stosunków pomiędzy starszymi i młodszymi pracownikami.

Środowisko akademickie obarczone odpowiedzialnością za inflację dyplomów (nadmierna rekrutacja miała wynikać z chęciwości szkół wyższych), niewielką innowacyjność polskiej gospodarki (słaba kondycja nauki miała zniechęcać przedsiębiorców do nawiązywania kontaktów z uniwersytetami), a także za niską jakość kształcenia w szkołach publicznych i niepublicznych. W efekcie, już w przedbiegu reformy, poparcie zyskiwały propozycje bardzo drastycznych ingerencji w autonomię akademicką. O stopniu delegitymizacji systemu może świadczyć fakt, że został on – przez sprzyjających mu wcześniej aktorów medialnych – uznany za sektor społecznej działalności, oczekujący na swoją „terapię szokową”, a pozbawienie istniejącej hierarchii akademickiej wpływu na implementację reform zostało uznane (przez publicystów) za warunek ich powodzenia.

Proces ten nie dokonał się bez sprzeciwu ze strony uczelni, choć poza Konferencją Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) nie istniały żadne organizacje branżowe dostatecznie silne, by móc zarządzać przekazem medialnym. Dodatkową trudność sprawiała akademii jej specyficzna struktura organizacyjna. Firmy komercyjne (włączając w to niepubliczne uniwersytety) wykorzystują do kontaktu z mediami wyspecjalizowanych aktorów, konstruujących spójny przekaz dotyczący ich pracodawcy. Uniwersytety publiczne są słabo zhierarchizowane, ich pracownicy uznają się raczej za członków wspólnoty niż podwładnych, a dodatkowo, z racji wykonywanego zawodu, posiadają status osób publicznych. Znaczna część publikowanych przez media krytycznych wypowiedzi na temat systemu NiSW była autorstwa akademików niższego szczebla, a także zajmujących pozycje na obrzeżu organizacji studentów i doktorantów. W tej sytuacji akademickim elitom trudno było minimalizować straty za pomocą strategii zarządzania wizerunkiem. Fakt partycypacji akademików w delegitymizacji systemu oznacza, że procesu tego nie należy traktować wyłącznie jako „zewnątrznej ingerencji” aktorów medialnych i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Był to również, przynajmniej w pierwszych latach debaty, przejaw buntu często występujących anonimowo i prawie zawsze krytycznie nastawionych do zatrudniających ich instytucji akademickich proletariuszy.

Zgodnie z modelem kryzysów społecznych Jessopa spór o przyszły kształt akademii wiązał się z próbami dokonania systemowej rekonstrukcji przyczyn zdiagnozowanych problemów i możliwych ścieżek przyszłego rozwoju. W działalności tej brali udział nie tylko silnie zorganizowani aktorzy, tacy jak MNiSW czy KRASP, ale też przedstawiciele każdego szczebla akademickiej hierarchii, od rektorów poczynając, na studentach kończąc (jedynym wyjątkiem byli tu pracownicy admini-

stracji, których z akademią łączą bardziej typowe stosunki pracodawca – zatrudniony).

Treść tych rekonstrukcji miała dość wyraźne powiązanie z materialnym interesem dokonujących ich stron. Zdając sobie sprawę, że od tego, komu zostanie przypisana wina za dotychczasowe „porażki”, może zależeć ich przyszła pozycja w systemie, aktorzy formułowali analizy mające uzasadniać ich roszczenia do utrzymania pozycji w systemie. Proces ten wyzwolił swoistą „cyrkulację winy”, w ramach której źródła systemowej patologii były, w spirali wzajemnych oskarżeń, przrzucane z aktora na aktora. Wina była też „wypychana” z systemu, gdy aktorzy uzasadniali swoje działania presją wywieraną na nich przez instytucje czy osoby stojące wyżej w hierarchii, a te z kolei przypisywały ją coraz bardziej ogólnym mechanizmom i tendencjom, takim jak urynkowanie, europeizacja czy globalizacja (Stankiewicz, 2014).

Choć dyskurs był tu narzędziem politycznego sporu, a konstruowanie go miało charakter strategiczny i było ściśle uzależnione od interesów poszczególnych aktorów, to intensywność wyzwolonych w trakcie debaty procesów wiedzotwórczych pozwoliła na pojawienie się dość precyzyjnego obrazu systemu, który wcześniej nie był sferze publicznej znany. Negatywną konsekwencją okazała się całkowita utrata przez szkoły wyższe kontroli nad dotyczącym ich przekazem i w konsekwencji – utrata społecznego zaufania. Poznawczy dysonans doświadczany przez aktorów debaty, tj. rozbieżność między odziedziczonym z przeszłości językiem a niemożliwą do zrozumienia w jego ramach rzeczywistością, doprowadził do rozsadzenia kulturowo zakorzonego obrazu akademii. W przebiegu debaty każdy z aktorów należących do systemu – od oskarżanych o lenistwo i konformizm pracowników niższego szczebla, przez uznawanych „nie [za] przedmioty, lecz podmioty socjologicznego namysłu” studentów, po mających stanowić rdzeń „akademickiego feudalizmu” profesorów – został w ramach którejś z rekonstrukcji uznany za źródło wszystkich problemów szkół wyższych. Dyskursy te, rażąco odmienne od obrazów akademickiej rzeczywistości konstruowanych przed 2008 r., nadal stanowią bazę dla dokonywanych przez media i akademików analiz. Najtrwalszy wpływ wywarły na dyskusję o zasadności procesu umasowienia – przed 2008 r. było ono uznawane za proces koniecznej zmiany społecznej, zbliżającej polską rzeczywistość do „europejskiej średniej”. Obecnie waloryzuje się je negatywnie, za wzór do naśladowania uznając niemiecki system szkoleń zawodowych. W ten sposób nie tylko uniwersytety i ich pracownicy, ale i sama idea powszechnego wykształcenia na poziomie wyższym padła ofiarą kryzysu legitymizacji.

Wytwarzaniem dyskursu nie zajmowali się wyłącznie akademicy, studenci i publicyści. W procesie tym wzięło również udział państwo. Przez cały okres planowania reform było ono jedną z głównych stron sporu dotyczącego ich kształtu, a po ich wprowadzeniu głównym adresatem zarzutów co do sposobu funkcjonowania systemu. Dyskurs był więc dla niego, podobnie jak i dla pozostałych aktorów, narzędziem

umożliwiającym prowadzenie walki o uzyskanie i zachowanie pozycji w systemie. Co więcej, sam powrót państwa, po długiej nieobecności, do aktywnej roli w polu NiSW był jednym z głównych czynników inicjujących procesy akumulacji wiedzy i w konsekwencji tworzących grunt dla kryzysu legitymizacji – po pierwsze dlatego, że wiązało się z nim upolitycznienie (i związane z tym prawie automatyczne przeniesienie do przestrzeni medialnej) konfliktu wokół pożądanego reakcji systemu na niż demograficzny; po drugie dlatego, że wpływ państwa jako potencjalnego arbitra czy zarządzającego całym polem organizacji hegemonia oznaczał istotną korektę funkcjonujących od lat 90. i niesprzyjających powstawaniu przeznaczonych dla sfery publicznej wiedzy, leseferystycznych mechanizmów regulacji sektora.

Blizsza analiza interakcji pomiędzy państwem i rynkiem pozwala zdać sprawę z tych aspektów ewolucji pola NiSW, które najpierw przez długi okres tłumili procesy tworzenia wiedzy, a później wyzwoliły je w gwałtowny i – z perspektywy akademii – niefortunny sposób.

3. Państwo i rynek

Kryzys legitymizacji nie pojawił się samoistnie. Towarzyszyły mu i warunkowały zmiany dokonujące się zarówno w otoczeniu szkół wyższych, jak i we wzajemnych stosunkach partycypujących w systemie aktorów społecznych. Okolicznością, która w największym stopniu wpłynęła na ewolucję sektora, był zbliżający się niż demograficzny. Wpłynął on na kalkulacje rządzące stosunkami pomiędzy szkołami publicznymi i niepublicznymi, a później wymusił powrót państwa do roli instytucji regulującej i zarządzającej sektorem.

W okresie systemowej ekspansji państwo pozostawało bierne – pozwalając na nieograniczony i nieregulowany rozrost masowej edukacji. Bierność ta nie generowała szerokiego sprzeciwu, ponieważ aktorzy tego opartego na ekonomicznej wolności i potężnym popycie systemu brali udział w przynoszącej zyski wszystkim uczestnikom grze o sumie dodatniej (Kwiek 2010). Szkołom wyższym ekspansja dawała możliwość rozwoju bez konkurowania z innymi instytucjami, studentom – tanią, niewymagającą i nieskoncentrowaną wyłącznie w centrach miejskich edukację masową, państwu – możliwość przypisania sobie sukcesu, za jaki uznawano „polski cud edukacyjny”, bez inwestowania nadmiernej ilości pieniędzy czy wysiłku i kapitału politycznego, niezbędnych, by system uregulować. Brak konfliktów – zarówno tych, które znajdowałyby wyraz w rynkowej konkurencji, jak i tych, które mogłyby ulec upolitycznieniu, prowadząc do pojawienia się dyskursu publicznego, w połączeniu z faktem, że każda ze stron czerpała z systemu korzyści – oznaczał, że o szkołach wyższych nie mówiono i nie wiedziano zbyt wiele.

Rozpowszechnienie wiedzy na temat natury zmian mogłoby umożliwić ewolucyjne przystosowanie świadomości społecznej do nowej rzeczywistości i zapobiec

lub przynajmniej złagodzić szok z końca pierwszej dekady XXI wieku. Przyjęte rozwiązania systemowe oznaczały jednak, że żaden z aktorów nie posiadał motywacji do tworzenia takiej wiedzy. Kluczową rolę odgrywała leseferystyczna polityka państwa. Ponieważ nie planowało ono kształtu stosunków społecznych, określając tylko ogólne granice sfery, w której miały się one zgodzić z właściwą sobie logiką rozgrywać, jego potrzeby w zakresie wytwarzania i konsumpcji wiedzy były bardzo ograniczone.

Z perspektywy leseferystycznej filozofii politycznej taka dyskursywna bierność może być odczytywana nie jako zaniedbanie, ale przejaw racjonalnego ograniczenia ambicji władzy centralnej. Słabość tej ostatniej w porównaniu z rozwiązaniami opartymi na wolnym rynku ma, według przedstawicieli tej doktryny, brać się z jej niezdolności do uzyskania wyczerpującej wiedzy na temat społecznej działalności, którą mogłaby ona chcieć zarządzać (Hayek 1945). Wiedza generowana przez jednostki posiada ograniczony zakres (obejmując wyłącznie dane indywidualne i jego otoczenie społeczne), ale znacznie większą niż w wypadku dyskursu wytwarzanego centralnie precyzję. Ponieważ jej wykorzystanie jest motywowane interesem własnym, nie będzie ona nigdy ignorowana. Ponieważ działanie rodzi się z niej u jej źródła, pozwala ona natychmiast reagować na zmieniającą się sytuację.

W tym ujęciu istnienie wiedzy generowanej centralnie i w konsekwencji tego, co nazywamy tu dyskursem (tzn. wiedzy produkowanej w ramach i na potrzeby sfery publicznej), nie jest do funkcjonowania społeczeństwa niezbędne. Działalność indywidualna jest całkowicie wystarczająca, by poradzić sobie z głównym ekonomicznym wyzwaniem, za które uważa się „szybką adaptację do zmian dokonujących się w danym czasie i miejscu” (Hayek 1945: 524).

System SWiN, który funkcjonował w Polsce w latach 1989-2008, dość dokładnie odpowiadał zarysowanym powyżej założeniom. Można podejrzewać, że nawet gdyby istniały zainteresowane tym agendy, w sytuacji gwałtownej zmiany systemowej, a także wobec bezprecedensowości kierunku ewolucji systemu – zarówno jeśli chodzi o ich szybkość, jak i kontekst społeczny, w którym zachodziły – jakiegokolwiek prognozowanie miałyby znikomą wartość. Zrzeczenie się tej ambicji i zdanie na przemyślność jednostek była najprawdopodobniej jedynym rozwiązaniem, które nie wiązało się z ryzykiem zamrożenia systemu w znanym kształcie i sparaliżowaniem jego zdolności odpowiadania na potrzeby społeczne. Możliwość, czy wręcz konieczność, wytworzenia wiedzy niezbędnej do procesu planowania pojawiła się dużo później – gdy okres gwałtownych zmian się zakończył, a system przyjął dobrze zdefiniowaną formę, której rozwój (lub upadek) można było prognozować.

Proces stabilizacji systemu rozpoczął się w latach 2003-2010, gdy ekspansja ustąpiła stagnacji (średni wzrost liczby studentów spadł z 15% do 0,5% rocznie), a gra o sumie dodatniej – grze o sumie zerowej. W ramach tej ostatniej każdy zysk (w poziomie rekrutacji i tym samym finansowania) musiał być okupiony czyjąś stratą. Sytuacja ta nie doprowadziła do nasilenia rynkowej konkurencji, ponieważ

nie sprzyjała temu struktura polskiego rynku edukacyjnego – brak ogólnokrajowego rynku usług edukacyjnych (związany z nieistnieniem sektora elitarnego; Karabel 2005), jednocześnie hierarchiczny i symbiotyczny charakter związków pomiędzy sektorem publicznym i niepublicznym. Szkoły niepubliczne nie posiadały ani społecznego prestiżu, ani dostępu do finansowania na poziomie pozwalającym na mierzenie swoich sił ze szkołami publicznymi. Dodatkowo obie kategorie szkół opierały się na tej samej kadrze – posiadającej uprawnienia do nauczania dzięki swojej pracy w sektorze publicznym i nie bez reszty spauperyzowanej dzięki sektorowi niepublicznemu. Ta ostatnia kwestia – pracy wykładowców na wielu etetach – była głównym tematem medialnej dyskusji z lat 2000-2003. Starania rektorów publicznych uniwersytetów (mogące służyć ochronie wizerunku ich szkół lub uderzeniu w niepubliczną konkurencję), dążących do jej ukrócenia, stanowiły jeden z pierwszych sygnałów tego, że niemogący znaleźć wyrazu na poziomie rywalizacji rynkowej, spór o zasoby może przenieść się do przestrzeni politycznej (nawet jeśli w tym wypadku chodziło jedynie o politykę uczelni) i w konsekwencji, niejako automatycznie – w przestrzeń mediów masowych.

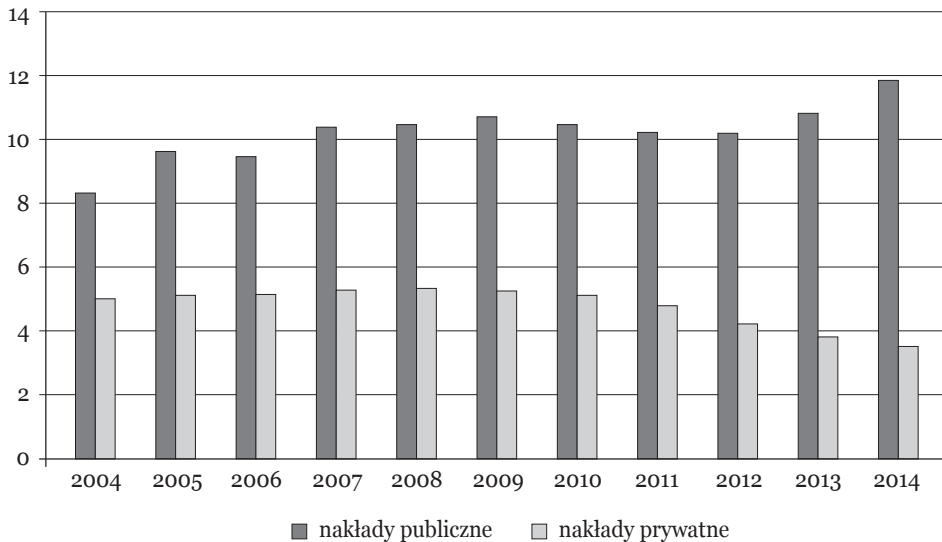
Efektom braku konkurencji było zamrożenie sektora – w okresie stagnacji szkoły publiczne i niepubliczne dzieliły między siebie studentów w niezmiennających się proporcjach. Zagrożenie związane z tą sytuacją wynikało z tego, że w perspektywie kilku lat stagnacja miała ustąpić związanej z niżem demograficznym kontrakcji (Antonowicz, Godlewski 2011). Brak rynkowej redystrybucji zasobów ze słabszych ośrodków do silniejszych, połączony z konsekwencjami leseferyzmu – dającego jednostkom i organizacjom możliwość reagowania na zmieniającą się sytuację, ale niezakładającego ani możliwości, ani konieczności istnienia mechanizmów pozwalających na przeprowadzanie zmian ogólnosystemowych – oznaczały, że sektor nie był zdolny ani do przygotowania się, ani przystosowania do nadchodzącego niżu demograficznego. Jedynym aktorem posiadającym środki mogące zapewnić mu ten rodzaj sterowności było państwo.

Okres kontrakcji stanowi grę o sumie ujemnej – w jej ramach nie jest możliwe utrzymanie swojego stanu posiadania bez pozyskiwania zasobów kosztem innych. Utrzymanie w takiej sytuacji *status quo* na poziomie pojedynczej organizacji wymaga zaangażowania się w konflikt. Uniknięcie konfliktu jest możliwe, jeśli strony potrafią zawrzeć kompromis, dzielący straty w sposób, który wszyscy zainteresowani uznają za sprawiedliwy (Burgess i Burgess 1997). Główne strony sporu były zainteresowane wykorzystaniem mechanizmów państwa do dokonania podziału kosztów, choć przewidywane przez nie rozwiązania trudno uznać za sprawiedliwe. W latach poprzedzających rozpoczęcie kryzysu rektorzy szkół publicznych wielokrotnie wyrażali swoje poparcie dla zmian wprowadzających powszechne czesne, co byłoby równoznaczne z przerzuceniem kosztów kontrakcji na najsłabszego i najbardziej podzielonego z interesariuszy systemu edukacji wyższej – studentów. Czesne mogłyby zapewnić szkołom publicznym dopływ dodatkowych środków, nie

zmieniając w znaczący sposób równowagę wpływów w systemie. Szkoły publiczne utraciłyby jedno ze źródeł przewagi nad niepublicznymi – „darmowe” studia – ale zachowałyby wyższy prestiż i płynącą z dywersyfikacji źródeł dochodu niezależność od wpływów państwa. Rektorzy i założyciele szkół niepublicznych występowali w tym sporze z podobnych pozycji, walcząc o przyznanie im (przewidzianych w ustawie z 2005 r.) dopłat do działalności dydaktycznej. Gdy państwo zaangażowało się w regulację systemu, a jednocześnie żądania największych aktorów okazały się niemożliwe do realizacji (wprowadzenie powszechnego czesnego z powodów konstytucyjnych, a powszechnych dopłat do działalności dydaktycznej – budżetowych) spór o metodę przygotowania systemu na konsekwencje niżej przeniósł się do przestrzeni medialnej, co uczyniło kryzys legitymizacji akademii trudnym do uniknięcia.

Ostateczny kształt reformy nie naruszył interesów szkół publicznych i studentów. Wzrost nakładów państwa (wykres 2) miał zapęłnić lukę powstałą w wyniku zmniejszenia przychodów z czesnego. Szkoły niepubliczne nie uzyskały środków publicznych, co było równoznaczne z ich stopniowym upadkiem.

Wykres 2. Publiczne i prywatne nakłady na edukację wyższą
(w mld zł z 2015 r., GUS 2004-2014)



Źródło: opracowanie własne.

Te generalnie sprzyjające sektorowi publicznemu rozwiązania w gruntowny sposób przekształcają stosunki między szkołami a ministerstwem. Spadek dywersyfikacji przychodów, konieczność zdania się całkowicie na finansowanie publiczne

oznacza, że uniwersytety są o wiele bardziej poddane państwowej kontroli. Sytuacja ta nie pozostaje bez wpływu na sferę dyskursu i społecznej legitymizacji.

Państwo występujące w roli planisty akumuluje wiedzę na temat szkół wyższych (i udostępnia ją publicznie) w stopniu nieporównywalnym z państwem, którego jedyną ambicją jest stworzenie pola gry dla autonomicznych jednostek i organizacji. Akumulacja wiedzy – wyrażająca się w ocenie efektów kształcenia (w tym dochodu i stopnia bezrobocia absolwentów) i osiągnięć naukowych pracowników akademickich – wynika z dążenia do kwantyfikacji i jasnego zdefiniowania produktów szkół wyższych, a tym samym trwałego przesunięcia ich ze sfery organizacji legitymizowanych kognitywnie-kulturowo do sfery racjonalnego rachunku i zarządzania. Te konsekwencje są naturalne, zarówno jeśli weźmie się pod uwagę zmianę w równowadze wpływów pomiędzy szkołami i ministerstwem, jak i stanowiące bazę polskich reform globalne wzorce zmian w systemach NiSW (Antonowicz 2015a). Oznacza to, że proces rozpoczęty przez publiczny spór wokół akademii nie zakończy się wraz z domknięciem reform – mechanizmy generowania wiedzy na temat systemu i jego produktów zostały wpisane w samą konstrukcję stosunków pomiędzy aktorami, trwale przekształcając naturę „społecznego kontraktu” między uniwersytetami a ich społecznym otoczeniem.

Podsumowanie

Uniwersytety, podobnie jak inne instytucje świata zachodniego, w ciągu całego wieku XX doświadczały powolnej ewolucji od bycia organizacjami legitymizowanymi kognitywnie-kulturowo, przez (mającą wyraz w Weberowskiej racjonalnej biurokracji i progresywnym zwrocie w administracji publicznej; Lane 2000) działalność opartą na regułach, po (stanowiące podstawę nurtu New Public Management; O’Flynn 2007) tryby funkcjonowania mające emulować działanie organizacji rynkowych. Ze względu na swój ekspercki charakter (i znaczny kredyt społeczne-go zaufania) uniwersytety dobrze radziły sobie w okresie progresywnej rewolucji w administracji publicznej. Znacznie większy sprzeciw budzą najnowsze zmiany – transformacja z instytucji w racjonalną organizację, której procesy wytwórcze nie są celem samym w sobie, ale środkiem do realizacji zamiarów jednostek, państwa i gospodarki (Olsen 2005; Kwiek 2016b).

Z tej ostatniej zmiany, której prefiguracje były widoczne w procesie instrumentalizacji badań naukowych w okresie zimnej wojny, czy jeszcze wcześniej w ścisłym powiązaniu między reformami edukacyjnymi a militarnymi porażkami XIX-wiecznych państw (Stankiewicz 2014), a dziś mającej wyraz w rosnącym znaczeniu edukacji wyższej jako usługi skierowanej do międzynarodowego klienta (Marginson 2006) oraz teoriach łączących rozwój naukowy ze wzrostem gospodarczym (Romer 1994), wynikają próby precyzyjnego zdefiniowania tego, co w ramach organizacji

zinstytucjonalizowanych zawsze pozostawało niejasne i ambiwalentne – natury wytwarzanych przez nie produktów i usług. Ta jasna definicja nauki i nauczania – mająca umożliwić jej klientom racjonalną analizę zysków i strat z ich nabywania, a także racjonalne zarządzanie personelem akademickim, wymaga „odczarowania” tej instytucji (Antonowicz 2015a) i dokonania racjonalizacji antytetycznej wobec kognitywno-kulturowej bazy jej dotychczasowej legitymizacji.

Niezależnie od okoliczności proces ten byłby współcześnie trudny do uniknięcia ze względu na obiektywny sukces uniwersytetów, które z szacownych i niewielkich instytucji stały się gałęzią przemysłu, od której uzależnione są zarówno współczesne państwa, korzystające z wytwarzanej w akademii wiedzy i efektów sieciowych, czyniących z największych uniwersytetów centra klastrów przemysłowych, jak i klasa średnia, dla której edukacja stała się towarem pierwszej potrzeby, zapewniając jej dzieciom pozycjonalną przewagę w walce o miejsce w cechującej się coraz większymi nierównościami hierarchii społecznej. Do „odczarowania” polskiego uniwersytetu doszło w momencie, w którym zarówno państwo, jak i klasa średnia (której odbiciem stanu świadomości jest niewątpliwie *Gazeta Wyborcza*) zaczęły zdawać sobie sprawę z tego, w jakim stopniu stały się lub muszą się stać w niedalekiej przyszłości zależne od działalności prowadzonej na sposób mający więcej wspólnego ze średniowieczną gildią niż stanowiącą współczesny wzorzec efektywności firmą komercyjną.

Otwartą pozostaje kwestia, czy funkcjonowanie uniwersytetu może być poddane racjonalizacji. Urynkowienie misji nauczania, jak pokazuje przykład wielkich komercyjnych uniwersytetów USA (a także będących formalnie instytucjami *non-profit* polskich szkół niepublicznych), wiąże się ze znaczącym poszerzeniem dostępu do wykształcenia wyższego, ale też z ryzykiem zamiany akademii w niezajmujące się tworzeniem wiedzy, sprzedające dyplomy lub starające się generować zysk bez zważania na dobro swoich studentów „pseudouniwersytety” (Altbach 2015; Morse 2015). Czysto komercyjna logika nie sprawdza się również w zakresie finansowania prowadzonych przez uniwersytety badań podstawowych (Nelson 1959; Geiger 2004). Choć wiedza uzyskana dzięki tym ostatnim stanowi fundament cywilizacji technicznej, to jej zdobywanie, jako mniej lub bardziej przypadkowa eksploracja nieznanych wcześniej ludzkości dziedzin, wiąże się z niepewnością wykraczającą poza policzalne, i tym samym mogące stanowić podstawę kalkulacji zysków i strat ryzyko. Instytucje akademickie są siedliskiem wielu innych procesów o nieintuicyjnej naturze⁵, wymykającej się zarówno racjonalności normy i organizacji, jak i racjonalności rynku. Pozwalająca na działanie przy minimum nadzoru legitymizacja oparta na autorytecie, przy całym potencjale nadużyć, jaki się z nią wiąże, ma przynajmniej tę jedną przewagę nad nadzorem opartym na normach czy rynku,

⁵ Ich przykładami mogą być pozycjonalna natura wykształcenia (Hollis 1982) czy fakt, że wiedza ma cechy dobra publicznego (Szadkowski 2015).

że umożliwia społeczeństwu ukrycie przed samym sobą irracjonalnej natury procesów, które są dla niego konstytutywne. Z kolei odczarowanie uniwersytetu i powiązane z nim procesy reformy mogą przyjąć postać, tak częstej we współczesnych państwach (Scott 1998), ingerencji jednocześnie ściśle racjonalnej i – właśnie przez swą nieszanującą złożoności organizacyjnej „ekologii” racjonalność – kontraproduktywnej.

Literatura

- Altbach, P. (2015). *The rise of the pseudouniversities*. <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/6947/6164> [1.04.2016].
- Antonowicz, D. (2015a). *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*. Toruń: Wyd. Naukowe UMK.
- Antonowicz, D. (2015b). Perspektywa neoinstytucjonalna w badaniach nad przemianami szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 75-94.
- Antonowicz, D., Godlewski, B. (2011). *Demograficzne tsunami. Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*. Warszawa: Instytut Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa.
- Ashforth, B.E., Gibbs, B.W. (1990). The Double-edge of Organizational Legitimation. *Organization Science*. 1(2): 177-194.
- Burgess, H., Burgess, G.M. (1997). *Encyclopedia of Conflict Resolution*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Deephouse, D.L. (1996). Does isomorphism legitimate? *Academy of Management Journal*. 39(4): 1024-1039.
- DiMaggio, P. (1997). Culture and Cognition. *Annual Review of Sociology*. 23: 263-287.
- Geiger, R. (2004). *Knowledge and Money: Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- Goode, E., Ben-Yehuda, N. (1994). *Moral Panics: The Social Construction of Deviance*. Oxford: Blackwell.
- GUS (2005). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku*. Warszawa.
- GUS (2006). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2005 roku*. Warszawa.
- GUS (2007). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2006 roku*. Warszawa.
- GUS (2008). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2007 roku*. Warszawa.
- GUS (2009). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2008 roku*. Warszawa.
- GUS (2010). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku*. Warszawa.
- GUS (2011). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2010 roku*. Warszawa.
- GUS (2012). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 roku*. Warszawa.
- GUS (2013). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2012 roku*. Warszawa.
- GUS (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*. Warszawa.
- GUS (2015). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014 roku*. Warszawa.
- Hayek, F.A. (1945). The Use of Knowledge in Society. *The American Economic Review*: 35(4): 519-530.

- Hollis, M. (1982). Education as a positional good. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2): 235-244.
- Jessop, B. (2002). *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kwiek, M. (2009). The two decades of privatization in polish higher education. Cost-sharing, equity, and access. W: J. Knight (red.), *Financing Access and Equity in Higher Education* (149-167). Papendrecht: Sense Publishers.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu: zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*. 57(3): 553-576.
- Kwiek, M. (2016a). From Privatization (of the Expansion Era) to De-privatization (of the Contraction Era): A National Counter-Trend in a Global Context. W: *Higher Education, Stratification, and Workforce Development* (311-329). miasto: Springer.
- Kwiek, M. (2016b). Constructing Universities as Organizations: University Reforms in Poland in the Light of Institutional Theory. <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/14018> [19.03.2016].
- Lane, J.-E. (2000). *New Public Management*. New York: Routledge.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of National and Global Competition in Higher Education. *Higher Education*. 52(1): 1-39.
- Meyer, J.W., Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*. 83(2): 340-363.
- Morse, S. (2015). For-Profit Schools: A History of Abuse and the Need for Reform. *Brigham Young University Education and Law Journal*. 2: 585-595.
- Nelson, R.R. (1959). Simple Economics of Basic Scientific Research, The. *The Journal of Political Economy*. 67(3): 297-306.
- O'Flynn, J. (2007). From New Public Management to Public Value: Paradigmatic Change and Managerial Implications. *Australian Journal of Public Administration*. 66(3): 353-366.
- Olsen, J.P. (2005). *The Institutional Dynamics of The (European) University*. [https://www.researchgate.net/profile/Johan_Olsen3/publication/5014564_The_Institutional_Dynamics_of_the_\(European\)_University_Working_Paper_15/links/55d2f0c808ae0b8f3ef8f91e.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Johan_Olsen3/publication/5014564_The_Institutional_Dynamics_of_the_(European)_University_Working_Paper_15/links/55d2f0c808ae0b8f3ef8f91e.pdf) [19.03.2016]
- Romer, P.M. (1994). The Origins of Endogenous Growth. *The Journal of Economic Perspectives*. 8(1): 3-22.
- Scott, J.C. (1998). *Seeing like a state: How certain schemes to improve the human condition have failed*. New Haven: Yale University Press.
- Scott, W. (2008). *Institutions and Organizations Ideas and Interests*. Los Angeles: Sage.
- Scott, W.R., Meyer, J.W. (1991). The Organization of Societal Sectors. *The New Institutionalism in Organizational Analysis* (108-140). Chicago: Chicago University Press.
- Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*. Evanston: Row Peterson.

- Stankiewicz, Ł. (2014). *Wizje uniwersytetu w Polskiej debacie publicznej 2007-2009* (niepublikowana praca doktorska).
- Stankiewicz, Ł. (2015). Pułapka umasowienia – o sprawczości jednostek w umasowionym systemie szkolnictwa wyższego. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 191-213.
- Stankiewicz, Ł. (2016). Krytyka umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce i Stanach Zjednoczonych – analiza dyskursu mediów masowych (w druku).
- Szadkowski, K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Suchman, M.C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The Academy of Management Review*. 20(3): 571-610.
- Wolszczak-Derlacz, J. (2015). Analiza efektywności działalności uczelni europejskich i amerykańskich – podejście nieparametryczne. *Ekonomia*. 40: 109-130.
- Wolszczak-Derlacz, J., Parteka, A. (2010). Produktywność naukowa wyższych szkół publicznych w Polsce. Bibliometryczna analiza porównawcza. *Sprawne Państwo*. Warszawa: Ernst & Young.

The Role of Social Knowledge and Legitimation in the Transformations of the Polish University

ABSTRACT. Over the last decade the Polish higher education and science sector experienced a series of policy changes that radically altered its relation with the state. In the course of a public debate concerning the new policies, the workers, practices and institutions of the university were criticized, which strongly influenced the image of the academic world in the public sphere. The aim of this paper is to describe mechanisms of change in public knowledge and legitimation of higher education and science sector in post-1989 Poland. The description is informed by a qualitative analysis of press content – *Gazeta Wyborcza* from 1989 to 2014. The effects of public debate that has taken place between 2008 and 2014 are described as a legitimation crisis of the Polish university. This crisis forced university's transition from a traditional, authority based mode of legitimation to a rational and pragmatic legitimation based on a precise, quantified definition of products offered by the schools, and highly reliant on the mechanisms of the state.

KEYWORDS: higher education, legitimation, discourse analysis, legitimation crisis

CYTOWANIE: Stankiewicz, Ł. (2015). Społeczna wiedza i legitymizacja a przemiany polskiego uniwersytetu. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 139-159. DOI:10.14746/nsw.2015.2.5.

Krystian Szadkowski

Podstawowe sprzeczności podporządkowanego kapitałowi szkolnictwa wyższego. W stronę systematyzacji¹

STRESZCZENIE. W niniejszym artykule badamy szczegółowo cztery główne sprzeczności współczesnego szkolnictwa wyższego podporządkowanego kapitałowi. Dokonujemy tego zarówno na podstawie wcześniejszych wyników badań, jak i z wykorzystaniem marksistowskich i autonomistycznych ram teoretycznych, rozwiniętych przez takich autorów, jak Michael Hardt, Antonio Negri i Gigi Roggero, i stosowanych niedawno w krytycznych badaniach nad szkolnictwem wyższym. Sprzeczności zostały podzielone na dwie kategorie: sprzeczności pozorne (to, co publiczne i to, co prywatne; oligarchia akademicka i kapitał) oraz sprzeczności realne (poddana rozkładowi forma tego, co wspólne i dobro wspólne; dobro wspólne i kapitał). Zostały one omówione w odniesieniu do współczesnej rzeczywistości szkolnictwa wyższego. W ostatniej części artykułu prezentujemy zaś warunki wstępne ustanowienia postkapitalistycznego uniwersytetu regulowanego według logiki dobra wspólnego.

SŁOWA KLUCZOWE: dobro wspólne, szkolnictwo wyższe, uniwersytet, subsumcja, kapitał, publiczne, prywatne

Wprowadzenie

Od wielu lat autorzy i autorki ze wszystkich stron akademickiej sceny politycznej prześcigają się w rozwijaniu krytycznych narracji dotyczących głębokiego kryzysu instytucji współczesnego uniwersytetu. Większość z nich łączy to, że poruszają się w ramach conceptualnego horyzontu wyznaczonego przez liberalną filozofię i ekonomię polityczną. W związku z tym w narracjach tych korporatyzacja (Schrecker

¹ Tekst powstał w ramach mojej pracy w projekcie badawczym „Europejskie uniwersytety flagowe: w poszukiwaniu równowagi między doskonałością akademicką a zobowiązaniami wobec społeczeństwa i gospodarki (FLAGSHIP)” finansowanym ze środków Narodowego Centrum Nauki (UMO-2013/10/M/HS6/00561).

2010), utowarowienie (Oliveira 2013), prywatyzacja (Ball i Youdell 2008), urynkowanie (Jongbloed 2003) oraz ekspansja kapitalizmu akademickiego w murach uniwersytetu (Leslie i Slaughter 1998) są zwykle przeciwstawiane umacnianiu publicznego charakteru tej instytucji (Barnett 2015) lub jej ponownemu upublicznieniu (Marginson 2006).

Przekonująca diagnoza tego problemu oraz jego możliwe rozwiązania, unikające wspomnianych ograniczeń, wyrosły ze stanowiska marksizmu postoperaistycznego, zwanego również marksizmem autonomistycznym (Hall 2015). Publikacje w rodzaju książek kolektywu Edu-factory (2009) czy *Production of living knowledge* włoskiego socjologa i aktywisty Gigiego Roggero (2011a) raz jeszcze rozbudziły wyobraźnię aktywistów na całym świecie (Haiven 2014), przyczyniając się do ponownego otwarcia dyskusji o kondycji uniwersytetu i możliwych drogach wyjścia z kryzysu. Wspomniany Roggero formułuje w tym kontekście tezę o podwójnym kryzysie przenikającym zarówno instytucje akademickie, jak i kapitalistyczną gospodarkę jako całość, w której centrum coraz częściej umieszczane są uniwersytety. Kryzys gospodarczy rozumiany jest tu jako kryzys kapitalizmu jako takiego, kondycja permanentna, na którą składają się przede wszystkim niezdolność do pomiaru efektywności i skutecznego koordynowania procesu produkcji biopolitycznej² oraz nieumiejętność stosowania innej formy przechwytywania wytworzonego bogactwa niż operacje finansowe. Kryzys uniwersytetu widziany jest zaś w perspektywie trzech trendów, z których najistotniejszy jest koniec dialektyki między tym, co publiczne, a tym, co prywatne (Szadkowski 2015c). Jak twierdzi Roggero, leczenie bolączek utowarowiania wiedzy i edukacji oraz wprowadzanie logiki zysku w obręb murów uniwersyteckich nie jest już dłużej możliwe z racji ściślejszej państwowej kontroli nad sektorem. Publiczne uniwersytety, poddane reformom przygotowanym zgodnie z założeniami Nowego Zarządzania Publicznego, stają się hybrydami. Poprzez następujące po sobie fale reform na publicznych uniwersytetach zwiększa się poziom konkurencji między instytucjami, kadrą i studentami. Wprowadza się nowe instrumenty budżetowe oparte na wskaźnikach wydajności, kładzie się większy nacisk na wyniki oraz ich bezpośredni pomiar, a także koncentruje się finansowanie w najbardziej „efektywnych” jednostkach, różnicując tym samym wertykalnie instytucje w ramach danego narodowego systemu szkolnictwa wyższego. Ponadto

² W niniejszym tekście, definiując pojęcie pracy biopolitycznej, podążam za Michaeliem Hardtem i Antoniem Negrim, którzy w *Rzeczy-pospolitej* (2012) piszą, że „jest to praca, której wytworami są afekty, relacje społeczne, wiedza, obrazy, informacja, kody, formy życia i podmiotowości” (232, 383), która jest „w coraz większym stopniu autonomiczna wobec kapitalistycznej kontroli, odkąd jej schemat kooperacji nie jest dłużej zapewniany z zewnątrz przez kapitał” (382). Wartość wytwarzana przez pracę biopolityczną jest „niemierzalna lub raczej stale przekracza miary jakichkolwiek schematów pomiaru” (383). Jej „produktywność [...] wymaga autonomii” (404). Jest twórcza, a „twórczość ta jest wyrazem dobra wspólnego” (431). W coraz większym stopniu przybiera cechy działania bezpośrednio politycznego (473).

nieustanne podkreślanie prywatnych korzyści z edukacji (np. premii płacowej) prowadzi do tego, że wykształcenie widziane jest coraz częściej jako dobro prywatne.

Skoro to, co publiczne nie stanowi już – według autonomistów – właściwej drogi wyjścia z obecnego kryzysu, to gdzie powinniśmy szukać sposobu jego zażegnania? W niniejszym tekście za reżim konstytutywny dla pola akademickiego jako takiego, stający się coraz bardziej fundamentalnym zarówno dla produkcji akademickiej, jak i kognitywnej gospodarki kapitalistycznej, uznawany jest reżim dobra wspólnego (Roggero 2011b). Zanim przejdziemy do argumentacji, zdefiniujemy pewne podstawowe pojęcia.

W wielu analizach dochodzi bowiem do pomieszania dwóch pojęć z dwóch odrębnych poziomów, mianowicie „dobra wspólne” (to, co wspólne) mylone jest z podobnym pojęciem występującym w liczbie mnogiej – „dobrami wspólnymi”. Między tymi pojęciami jest jednak istotna różnica. „Dobra wspólne” odnoszą się do najbardziej namacalnego elementu rzeczywistości. Należy przez nie rozumieć przede wszystkim określone zasoby, zarówno o „naturalnym” czy „materialnym”, jak i „społecznym” czy „niematerialnym” charakterze. Cechą, która je opisuje, jest nieoddzielność od danego podmiotu zbiorowego, grupy czy całej klasy. Zasoby, które określamy jako dobra wspólne, są kluczowe dla reprodukcji danej zbiorowości.

Z kolei „to, co wspólne” tworzy najbardziej ogólny, ontologiczny poziom, na którym uchwytna jest wspólnotowa specyfika rzeczywistości społeczno-polityczno-gospodarczej. „Dobra wspólne” ma charakter procesu zdolnego do przechodzenia w postać instytucji. Specyfika materialistycznej teorii dobra wspólnego sprowadza się do tego, że w odróżnieniu od licznych socjologicznych czy ekonomicznych teorii dóbr wspólnych (Ostrom 1990; Hess i Ostrom 2007; de Angelis 2007) łączy wszystkie trzy poziomy, zamiast skupiać się wyłącznie na kwestii wąsko rozumianych zasobów. Natomiast w odróżnieniu od politycznych, religijnych czy etycznych rozważań o dobru wspólnym (Śpiewak 1998), umieszczających je w jakimś transcendentnym względem pola społeczno-gospodarczego porządku (czy będzie to ideał regulacyjny, porządek boski, czy samoistna i autonomiczna sfera tego, co polityczne), czyni z niego zachodzący na poziomie immanencji proces samostanowiących o sobie i samoprzekształcających się podmiotowości. Materialistyczna teoria dobra wspólnego zakłada zatem opartą na tym, co wspólne, ontologię immanencji, przyjmując procesualne i dynamiczne ujęcie dobra wspólnego, które w ramach praktyki uwspólniania przekształca otaczający świat i samo siebie w nieoddzielne od tego procesu wspólne zasoby podległe demokratycznym decyzjom podejmowanym przez wytwórców.

1. Przyjęte założenia

W niniejszym tekście w sposób milczący przyjmujemy kilka założeń dotyczących współczesnych transformacji szkolnictwa wyższego (szerzej: Szadkowski 2015a).

To one stanowią punkt wyjścia prezentowanych tu rozważań, jak również wskazują na ich znaczenie i aktualność. Nim przejdziemy do głównej części, warto je pokrótce zarysować.

Po pierwsze, podążając za teoretykami kapitalizmu kognitywnego (Moulier Boutang 2011; Ratajczak 2015), traktujemy wyłonienie się i okrzepnięcie „gospodarek opartych na wiedzy”, w których rozwój uwikłany jest współczesny uniwersytet, jako kolejny etap rozwoju antagonistycznego stosunku między pracą a kapitałem, obejmującego obszary związane z produkcją wiedzy, afektów i stosunków społecznych, w których główną rolę odgrywa przechwytywanie nadwyżki wytworzonej przez autonomicznych wytwórców. Uznają jednak, że te metody przechwytywania, w zależności od rodzaju aktywności i stopnia jej podporządkowania kapitałowi, nie muszą się dziś różnić od metod stosowanych wcześniej w przypadku wydobywania wartości dodatkowej z produkcji przemysłowej, szczególnie opartej na pracy fizycznej. Niemniej za postoperaistami uznajemy założenie o współcześnie rosnącym znaczeniu kapitalistycznej renty (Vercellone 2010), to znaczy formy wydobywania nadwyżki, którą kapitał posługuje się, znajdując się poza bezpośrednimi procesami produkcji.

Po drugie, przyjmujemy, że choć umasowienie edukacji wyższej i intensywny rozwój badań naukowych były kluczowe dla nastania kryzysu fordyzmu i przejścia do kapitalizmu kognitywnego, dziś obie te sfery pełnią dla kapitału funkcje bezpośrednio produkcyjne. W przypadku szkolnictwa wyższego i nauki istotny jest fakt, że kapitał coraz częściej, zgodnie z postoperaistycznymi diagnozami, ulokowany jest na zewnątrz procesów wytwórczych. W tym kontekście mówimy o „stowarzyszeniu kapitałów” (Hall 2014; Szadkowski 2015b) podporządkowującym sobie szkolnictwo wyższe i badania jako całościowy system funkcjonujący w skali globalnej, wyróżniając przy tym kapitał produkcyjny (prywatne uniwersytety nastawione na zysk czy działania ponadnarodowe nastawione na zysk uniwersytetów publicznych i prywatnych nienastawionych na zysk; Breneman 2006), kapitał pieniężny/finansowy (banki udzielające komercyjnych kredytów studenckich, McGettigan 2013; czy fundusze zarządzające uniwersyteckimi *endowments*, Cantwell 2016) oraz kapitał handlowy (duże międzynarodowe korporacje wydawców akademickich; Peekhaus 2012).

Po trzecie, wychodzimy z założenia, że w krajobrazie globalnego szkolnictwa wyższego możemy dostrzec różne formy hegemonicznych norm, wartości, języka, jak również form instytucjonalnych, w których owe normy są realizowane (Marginson i Ordorika 2011). Hegemonia w sektorze sprawowana jest przede wszystkim przez duże uniwersyteckie instytucje amerykańskie, zaś w mniejszym stopniu – przez brytyjskie. Hegemonia w sferze szkolnictwa wyższego i nauki z jednej strony wzmacniana jest przez silną pozycję kapitalistycznych gospodarek krajów anglosaskich, z drugiej zaś – jest jedną z istotnych przyczyn powodzenia anglosaskich projektów ekonomicznych. Formami instytucjonalnymi, w których hegemonia ta jest

realizowana, są, po pierwsze, procesy powstawania państwa ewaluacyjnego (Neave 2012) i wdrażania powiązanych z nim reform systemów szkolnictwa wyższego w paradygmacie Nowego Zarządzania Publicznego (Ferlie, Musselin i Andresani 2008), po drugie, wzorcowa forma współczesnego uniwersytetu badawczego, to znaczy publiczny uniwersytet przedsiębiorczy (Clark 1998), upowszechniany poprzez globalne rankingi uniwersytetów wzmacniające procesy instytucjonalnego izomorfizmu w globalnym sektorze szkolnictwa wyższego (Hazelkorn 2011; 2013; Szadkowski 2015b). To między innymi te dwie zinstytucjonalizowane formy hegemonii, jak zakładamy, odpowiedzialne są za proces zacierania granic (hybrydyzacji) między tym, co prywatne a tym, co publiczne w kontekście uniwersytetów publicznych (Roggero 2011).

Po czwarte, uważamy, że kres dialektyki między tym, co prywatne a tym, co publiczne czy między państwem a rynkiem jako mechanizmami koordynacji w szkolnictwie wyższym, który wyznaczają wzmiankowane wyżej procesy, jest również kresem produktywnej funkcji sposobów wyjaśniania opartych na koncepcjach urynkowania, utowarowienia czy korporatyzacji, stosowanych zarówno w badaniach głównego nurtu nad szkolnictwem wyższym, jak i niektórych ich krytycznych odłamach (Szadkowski 2015a).

2. Sprzeczności i napięcia w obrębie współczesnych systemów szkolnictwa wyższego

Współczesne systemy szkolnictwa wyższego trapione są przez wiele napięć i wewnętrznych sprzeczności. Przede wszystkim obszary tego, co prywatne i tego, co publiczne, jak zauważają badacze głównego nurtu, ulegają coraz dalej idącej hybrydyzacji pod wpływem transformacji dokonujących się na globalnym, krajowym i lokalnym szczeblu. Przez hybrydyzację rozumiemy proces, w ramach którego formalnie publiczne instytucje zyskują coraz większą autonomię (finansową, organizacyjną, zatrudnieniową). Jednocześnie ze sfery polityki publicznej nieustannie płyną zachęty do zachowań przedsiębiorczych, ukierunkowanych na współpracę ze sferą gospodarczą. Instytucje stanowiące publiczną część sektora szkolnictwa wyższego uczestniczą więc jako aktywne podmioty w różnego rodzaju rynkach tworzonych i powstających samorzutnie w ramach sektora oraz działają na podstawie zasady „wewnętrznej skuteczności” nakazującej nieustannie redukować koszty własnej działalności i rozszerzać zakres dostępnych źródeł przychodów.

Tak rozumiana hybrydyzacja, nieodcinająca ostatecznie publicznego sektora szkolnictwa wyższego ani od ścisłej kontroli państwowej, wyznaczającej mu stale priorytety korzystne dla rozwoju kapitalistycznej gospodarki, ani od publicznego finansowania, umożliwiającego amortyzację ryzyka właściwego inwestycjom w sferze innowacji i rozwoju, jest zjawiskiem funkcjonalnym wobec procesów pomna-

żania kapitału w sferze produkcji wiedzy. Co więcej, jest to zjawisko przez kapitał jak najbardziej pożądane. Zatem hybrydyzacja porządków tego, co publiczne i tego, co prywatne to nie tyle stan przejściowy między ścisłą publiczną kontrolą sektora a jego kompletną prywatyzacją i podporządkowaniem rynkowi, ale właściwy, zapośredniczony w instytucji neoliberalnego państwa stan organizacji stosunków między szkolnictwem wyższym a kapitałem, odpowiadający potrzebom jego pomnażania i akumulacji.

Gdy przyjrzymy się jednak bliżej temu problemowi, okaże się, że przedstawione zjawiska znacznie wykraczają poza możliwości wyjaśniania oferowane w ramach interpretacji opartych na binarnej opozycji prywatne – publiczne. Co więcej, okaże się, że samo rozróżnienie na to, co publiczne i to, co prywatne jest funkcjonalne dla kapitału i rozgrywane zawsze zgodnie z jego interesem tam, gdzie akurat lokuje swoje zainteresowanie. Obserwowane przez wielu badaczy (Marginson 2007: 187; Kwiek 2010: 247) zjawisko zmieszania tych porządków okazuje się więc jedynie epifenomenem szerszego procesu przygotowywania (na szczeblach globalnym, krajowym i lokalnym) sektora do warunków aktywności kapitału skupionego w tym, co można nazwać „transnarodowym stowarzyszeniem kapitałów” (Szadkowski 2015b; Hall 2014), rozwijającego się obecnie, zgodnie z wskazaniem wielu teoretyków i życzeniami również wielu ustawodawców, przede wszystkim w oparciu o wiedzę.

Oprócz różnych form bezpośredniego podporządkowania pracy kapitałowi, towarzyszy temu proces idealnej subsumcji pracy kapitałowi w publicznym sektorze szkolnictwa wyższego. Idealna subsumcja jest czysto ideologiczną formą podporządkowania, której podstawowym polem odniesienia są sfery dyskursu i społecznych wyobrażeń. Sektory, w których podporządkowanie pracy kapitałowi zostało idealnie odwzorowane, kierują się inną logiką. Nie wyklucza to oczywiście tego, że idealna subsumcja pracy w danym sektorze może stanowić np. etap jego przygotowań do podporządkowania zachodzących w nim procesów kapitałowi funkcjonującemu na innym poziomie. Często jednak myli się ją z bezpośrednim formalnym bądź realnym podporządkowaniem pracy na uczelniach publicznych kapitałowi.

Niewystarczająco pogłębiona analiza zjawiska subsumcji (i różnych jego form) w obrębie sektora jest jedną z najważniejszych przyczyn ograniczeń, którymi obciążone są perspektywy mówiące o prywatyzacji, urynkowieniu czy korporatyzacji sektora, jak również ujęcia, które widzą we współczesnym uniwersytecie publicznym nową postać fabryki. Chcąc przekroczyć te analityczne ograniczenia, należy udzielić odpowiedzi na przynajmniej dwa pytania. Gdzie w szkolnictwie wyższym znajduje się kapitał? Jakie mechanizmy wykorzystuje w celu podporządkowania sobie pracy akademickiej, niezależnie od sektora (prywatnego lub publicznego), w którym jest ona wykonywana? Wobec tego należałoby zaproponować takie podejście analityczne, które w opozycji między kapitałem a dobrem wspólnym widziałoby zjawisko najważniejsze dla współczesnych przekształceń uniwersytetu, pozwalające zarówno wyjaśnić, opisane wyczerpująco w badaniach głównego nurtu, zjawisko hybry-

dyzycji tego, co prywatne i tego, co publiczne, jak i dostarczyć precyzyjnego obrazu uniwersytetu w kryzysie. Widziany w ten sposób sektor szkolnictwa wyższego jawi się bowiem jako jeden z wielu sektorów kapitalistycznie zorganizowanej gospodarki i społeczeństwa.

Gdy odsłania się zarówno wszechogarniająca i prąca do zafalszowania stosunków społecznych figura kapitału, a także gdy na scenę wkracza dobro wspólne, prosta, zorganizowana w odniesieniu do dualnej opozycji prywatne – publiczne mapa sektora szkolnictwa wyższego zaczyna się wyraźnie komplikować. Kreślenie jej współrzędnych, uwzględniające dwa bieguny: kapitał i dobro wspólne, nie ma jednak na celu zastąpienia jednej dualnej opozycji drugą. Choć opozycja między kapitałem a tym, co wspólne ma znacznie większą niż inne pary ontologiczną gęstość i przecina rzeczywistość sektora szkolnictwa wyższego, z mniejszym lub większym natężeniem, we wszystkich jego aspektach, to nie jest jedynym obszarem w odniesieniu do którego można wyjaśniać konflikty w interesującym nas podsystemie społeczno-gospodarczym.

W tekście tym przedstawimy cztery najogólniejsze, opisane w abstrakcyjnych kategoriach, sprzeczności, które dotyczą współczesny, podporządkowany kapitałowi, sektor szkolnictwa wyższego. Każda z opisanych sprzeczności tworzy wielorakie pola napięć i konfliktów, które konkretyzują się w różnych formach, niemożliwych tu do szczegółowego omówienia. Mimo przyjęcia z góry takiego ograniczenia wydaje się, że podjęta tu próba ma wcale niemałą wartość. Sama metoda ukazywania sprzeczności w obrębie podsystemów społeczno-gospodarczych podporządkowanych kapitałowi jest najbardziej podstawowym sposobem uprawiania krytyki w sensie marksistowskim. Celem takiej krytyki winno być otwarte, klarowne i odpowiednio uargumentowane odsłonięcie punktów zapalnych współczesnego kapitalistycznego ustrukturyzowania danego systemu, sektora czy pola. Jak pisał niegdyś Max Horkheimer, „bezpośrednim skutkiem teorii pracy do przekształcenia całego społeczeństwa”, a za taką uznajemy wszelką teorię krytyczną, a szczególnie prezentowane tu rozważania, „jest zaostrzenie się walki, do której się ona włącza” (1987: 158). Ten rezultat można osiągnąć jedynie, porzucając próby godzenia biegunów, wydobywając na światło dzienne sprzeczności, a zarazem wskazując na możliwość ujęcia ze szkodliwych relacji, które podważają zdolności do demokratycznego samostanowienia wytwórców w szkolnictwie wyższym.

Sprzeczności, na które chcielibyśmy wskazać w dalszej części, mają charakter podstawowy. Nie są one właściwe samemu sposobowi produkcji opartemu na kapitale, choć całą listę takich sprzeczności można byłoby tu sporządzić i dostosować do warunków panujących w sektorze szkolnictwa wyższego (Harvey 2014). Dotyczą one głównie zjawisk i problemów, które można przepisać na najogólniejsze kategorie tego, co prywatne, tego, co publiczne oraz tego, co wspólne (również w swojej poddanej rozkładowi, hierarchicznej postaci) i kapitału. Jeśli przyjmiemy za Simonem Marginsonem (2004) i Fernandem Braudelem (1998), że rynki i kapitalizm,

stosunki wymiany i stosunki podporządkowania pracy kapitałowi w produkcji są czymś odrębnym (traktując zarówno rynek, jak i wymianę jako znacznie starsze od kapitalizmu zjawiska ekonomiczno-kulturowe), to kapitał uzyska oddzielny ontologiczny status. Tym samym kapitał należy uznać za odrębny od rynku mechanizm koordynacji sektora szkolnictwa wyższego (Clark 1983).

3. Specyfika sprzeczności w szkolnictwie wyższym. Próba klasyfikacji

W wielu opracowaniach i wypowiedziach publicystycznych wskazuje się na takie lub inne przejawy hybrydyzacji porządków tego, co publiczne i tego, co prywatne jako źródło kryzysu trapiącego współczesne szkolnictwo wyższe. Poczucie kryzysu uniwersytetu, które towarzyszy wielu badaczom szkolnictwa wyższego, jak i wielu uczestnikom tego pola, nie jest jednak czymś wyjątkowym. Kryzys jest nieodłącznie związany z funkcjonowaniem kapitału, a współczesny uniwersytet znajduje się obecnie pod jego wpływem. Kryzys otwiera przed kapitalistycznie ustrukturyzowanym uniwersytetem możliwości dalszych przekształceń, będących odpowiedzią – zgodnie z logiką opisaną przez Marksa – na napotykaną kolejno ograniczenia. Jak pisze David Harvey „kryzysy są momentami transformacji, w ramach których kapitał najczęściej wymyśla siebie na nowo, przepoczwarczając się w coś innego” (2014: 4). W trakcie kryzysów ujawniają się jednak najbardziej istotne sprzeczności systemu, wystawiając go na szczególny rodzaj niestabilności, która może stanowić szansę zarówno dla podmiotów wytwórczych, jak również dla zaangażowanego w polu kapitału, który poprzez kryzys może się odnowić, by działać następnie ze zwielokrotnioną siłą.

Najczęściej powtarzaną dziś przez badaczy szkolnictwa wyższego receptą na kryzys uniwersytetu jest powrót do stanu sprzed tego rozedrgania, tak jakby można było w prosty sposób odwrócić zmiany, jakie dokonały się w ostatnich dekadach. Pamiętajmy jednak, że kryzys jest zawsze momentem decyzji. Krytyka ukazująca sprzeczności w ich możliwie najwyraźniejszej postaci może ułatwić jej podjęcie. Jednak podstawową funkcją analiz odsłaniających sprzeczności winno być napełnianie nadzieją, budzenie woli działania i wskazywanie prowadzącej naprzód drogi, nie zaś wzmocnienie bezradności tych, którzy w trakcie kryzysu znaleźli się w zasięgu negatywnego oddziaływania systemowych sprzeczności. Funkcjonalność kryzysów dla reprodukcji kapitalistycznego systemu produkcji w danym sektorze polega na tym, że pozwala kapitałowi na ucieczkę do przodu. Kiedy my wciąż żyjemy nostalgia za sposobem organizacji, który już dawno przeminął, kapitał patrzy w przyszłość. Otwarcie się na odsłanianie w ramach kryzysu sprzeczności ma umożliwić nam zrobienie kroku naprzód, a więc również skuteczniejszą walkę. A być może nawet ucieczkę od kapitału.

Pisząc o sprzecznościach, nie mamy na myśli sprzeczności w rozumieniu arystotelesowskim, w rodzaju słynnego stwierdzenia Stagiryty „niepodobna, ażeby coś zarazem było i nie było”, w jej trzech, wyróżnionych przez Jana Łukasiewicza (1987), znaczeniach: ontologicznym, logicznym i psychologicznym. Bliżej nam z pewnością do rozpowszechnionego w ramach marksizmu, posiadającego heglowską proveniencję, dialektycznego pojmowania sprzeczności, które znacznie lepiej nadaje się do rozpoznawania istoty zjawisk społecznych. Każdy system, w którym mamy do czynienia z realnym rozwojem, zawiera w sobie sprzeczność. Sprzeczność bowiem jest główną właściwością rozwoju i jego podstawową zasadą. Dialektyczny sposób rozumienia sprzeczności dobrze uchwycił radziecki, lecz pozostający w opozycji do oficjalnej ortodoksji, marksista Ewald Iljenkow, pisząc:

[...] rzeczywistość zawsze rozwija się przez pojawienie się w niej konkretnej sprzeczności, która z kolei znajduje rozstrzygnięcie dzięki stworzeniu nowej, wyższej i bardziej skomplikowanej formy rozwoju. W pierwotnej postaci sprzeczność jest nieprzezwycięzalna. Wyrażona w myśleniu, istotnie jawi się jako sprzeczność w określeniach pojęcia odbijającego wyjściowe stadium rozwoju. Jest to nie tylko poprawna – jest to jedyna prawidłowa forma postępu myśli badawczej, choć w niej również zawarta jest sprzeczność. Tego rodzaju sprzeczność w określeniach przewycięża się nie przez uściślanie pojęcia odbijającego daną formę rozwoju, lecz na drodze dalszego badania rzeczywistości, przez odnalezienie tak innej, nowej, wyższej formy rozwoju, w której wyjściowa sprzeczność znajduje rzeczywiste, faktyczne, empirycznie stwierdzalne rozwiązanie (Iljenkow 1978: 284).

Dialektyczny ruch sprzeczności miałby w tej perspektywie napędzać pochód dziejów, następstwo formacji społecznych i gospodarczych. Wydaje się jednak, jak wskazuje Antonio Negri (2003), że dziś ten ruch dobiegł końca lub utracił swą moc. Nie oznacza to jednak zgody na liberalne „teorie” głoszące wypełnienie się dialektyki dziejów w ostatecznym zwycięstwie kapitału czy jakiejś formie „końca historii”. Znacznie bliższa jest nam raczej wizja Negriego, który dowodzi, że na obecnym etapie rozwoju stosunków społecznych ruch dialektyczny dobiega kresu, a napięcie, jakie łączy kapitał z wyzyskiwanym dobrem wspólnym, może zostać rozładowane jedynie przez rozszczepienie tej relacji, ujęcie ze stosunków wyzysku czy ich ostateczne zerwanie. Moim zdaniem obecna sytuacja w szkolnictwie wyższym z całą mocą świadczy na rzecz tej diagnozy.

Z tego powodu ogólne sprzeczności występujące w sektorze szkolnictwa wyższego można podzielić na dwie grupy. Pierwszą z nich stanowią „sprzeczności pozorne”, a więc takie, które zachodzą na powierzchni zjawisk i podlegają zarówno zafałszowaniu przez kapitał, jak i funkcjonalizacji względem niego. Bieguny takich sprzeczności pozostają ze sobą w antynomicznym napięciu, jednak granice między nimi są właściwie przepuszczalne, zatarte lub podlegają daleko idącej hybrydyzacji. Opowiedzenie się za którymkolwiek z członów tej pozornej opozycji nie pociąga

za sobą również jej rozwiązania. Drugim rodzajem sprzeczności są „sprzeczności realne”, które mają charakter niedialektyczny. Oznacza to, że rozwiązanie danej sprzeczności nie prowadzi do zniesienia i w ten sposób zachowania w przekształconej postaci wchodzących ze sobą w tę relację elementów, lecz do zerwania stosunku i ostatecznego zaniku jednego z członów opozycji. Choć jeden z jej członów wchodzi w relację dialektyczną z drugim, funkcjonowanie drugiego członu ma potencjalnie charakter autonomiczny. Dla obu kategorii przedstawione zostaną po dwie sprzeczności o charakterze fundamentalnym, z których można wyprowadzić szereg innych sprzeczności. Według Davida Harveya (2014) mają one charakter ruchomy, to znaczy podlegają nieustannym historycznym i geograficznym przemianom, nabierają zupełnie nowego znaczenia, które należy zgłębiać wraz z kolejnymi transformacjami, które przechodzi dany sektor, gospodarka czy region.

3.1. Sprzeczność pozorna (I): to, co prywatne i to, co publiczne

Hybrydyzacja tego, co publiczne i tego, co prywatne, według krytycznych badaczy szkolnictwa wyższego, dowodzić ma, że nastąpił kres produktywnej dialektyki między tymi porządkami (Roggero 2011). Stopień ich zmieszania (pomijając samą problematyczność stwierdzenia o ich występowaniu kiedykolwiek wcześniej w jasno określonej, rozłącznej postaci; Latour 2011) jest na tyle wysoki, że trudno mówić o możliwości przywrócenia rzeczom ich „właściwego miejsca”. Zatem nie tylko trudno sobie wyobrazić, aby lekarstwem na niedomagania publicznego sektora mogło stać się jego większe u rynkowanie (wewnętrzne i zewnętrzne), ale również interwencja skrajnie neoliberalnego państwa, tym bardziej że funkcjonuje ono w otoczeniu zdominowanym przez sprzyjające projektowi neoliberalnemu instytucje transnarodowe. Innymi słowy, współczesne państwo w coraz mniejszym stopniu może funkcjonować jako rozwiązanie problemów wynikłych z niedomagań rynku. Słabość tę szczególnie dobrze widać na poziomie globalnym, gdzie, zdaniem wielu teoretyków, rysuje się groźba utowarowienia globalnych dóbr publicznych wiedzy. Wszyscy zwolennicy aktywniejszej polityki państwa powinni również pamiętać, że państwo kapitalistyczne jest nie tylko gwarantem własności prywatnej, ale i głównym aktorem w ustanawianiu i podtrzymywaniu rynków.

W przypadku szkolnictwa wyższego trudno wskazać obszar, w którym dominowałyby dziś czyste formy państwowej i publicznej kontroli. Trudno też sobie wyobrazić powrót do dawnej biurokratyczno-państwowej postaci koordynacji sektora. W istocie to państwo jest dziś odpowiedzialne za wprowadzanie mechanizmów rynkowych do sektora, to również państwowe agencje stanowią główne źródła popytu na badania oferowane w ramach konkurencyjnych quasi-rynków dystrybucji środków. Sektor publiczny odpowiedzialny jest także za finansowanie z podatków lwiej

części badań podstawowych, które następnie pozwala się prywatyzować uczelniom bądź indywidualnym naukowcom. Nieustannie formułowane są instytucjonalne zachęty do tworzenia takiej wiedzy, która daje się utowarować bądź sprywatyzować.

Nie tylko jednak „transnarodowe stowarzyszenie kapitałów” jest w stanie realnie podporządkować sobie pracę akademicką w sektorze publicznym, ale również dominacja kapitału decyduje o urządzeniu sektora szkolnictwa wyższego w sposób właściwy podporządkowaniu pracy kapitałowi. Posiłkując się ustaleniami Marksa, moglibyśmy określić ten proces jako idealną postać subsumcji pracy kapitałowi w sektorze publicznym. Trudno sobie dziś wyobrazić podmiot, który w imię przywrócenia ładu w porządku publicznym przeprowadziłby gruntowną rewolucję, raz na zawsze odcinając ten sektor od wpływów rynków czy kapitału. Również badacze szkolnictwa wyższego czy, mówiąc ogólniej, teoretycy, socjologowie i ekonomiści głównego nurtu nie dają nam w tej kwestii większych nadziei. Świetnym przykładem jest noblista Joseph Stiglitz (1999), który pisząc o potrzebie tworzenia i podtrzymywania globalnych dóbr publicznych, ma na uwadze jedynie zdrowe i zrównoważone funkcjonowanie sektora prywatnych przedsiębiorstw, które w ten sposób można byłoby uratować przed „zawodnością rynku”.

Z tych i wielu innych powodów określamy napięcie, jakie przenika relację między tym, co prywatne a tym, co publiczne w szkolnictwie wyższym mianem „sprzeczności pozornej”, to znaczy takiej, która ujawnia się wyłącznie na powierzchni zjawisk, mając swe właściwe źródło w dynamice sił, zewnętrznej względem samej siebie, będąc w zasadzie zaledwie epifenomenem głębszego procesu.

3.2. Sprzeczność pozorna (II): oligarchia akademicka i kapitał

Rzeczywistość szkolnictwa wyższego nie daje się sprowadzić wyłącznie do opozycji między rynkiem a państwem. Ważnym jej elementem jest również względnie autonomiczna wspólnota akademicka, a więc podmiot, który przez wieki, z większym lub mniejszym powodzeniem, koordynował, przekształcał i rozwijał instytucję uniwersytetu. Czy jednak wspólnota akademicka w swojej zhierarchizowanej postaci jest czymś przeciwnym kapitałowi?

Dwa przykłady hybrydyzacji tego, co prywatne i tego, co publiczne w szkolnictwie wyższym, a więc przedsiębiorczość akademicka (Clark 1998), jako sposób na utrzymanie autonomii wspólnoty akademickiej, jak również powstanie kapitalizmu akademickiego (Slaughter i Rhoades 2004; Cantwell i Kaupinnen 2014), w którego rozwój aktywnie włączyli się przedstawiciele tejże wspólnoty, dowodzą niezbicie, że hierarchiczne zgromadzenie uczonych w swych relacjach z kapitałem jest raczej siłą nieantagonistyczną. Szczególnie w systemach czy instytucjach zajmujących pozycje centralne w ramach globalnego podziału pracy akademicy włączyli się w długotrwa-

ły proces przeobrażania własnych instytucji w napędy gospodarki opartej na wiedzy (Berman 2012). Sprawowane przez nich rządy w instytucjach podlegających ich władzy bazują na oddzieleniu, podkopywaniu demokracji w miejscu pracy i często wzmacnianie są przez skłonności do menedżerskiego zarządzania. Funkcjonująca w danym krajowym sektorze szkolnictwa wyższego elita akademicka³ wychodziła najczęściej zwycięsko z transformacji, jaką na skutek spotkania z kapitałem w różnych postaciach przeszedł sam sektor. Wobec tego należałoby zapytać, czy kondycja idealnej, a niekiedy realnej subsumcji pracy kapitałowi w instytucjach szkolnictwa wyższego sprawia, że nie możemy już mówić o czymś takim, jak jednolita wspólnota akademicka? Hierarchiczne podziały, choćby w ramach formy stosunku pracy (upowszechnienie niestabilnych form zatrudniania akademików), dokonywane przez akademickich kolegialnych zarządców, podają istnienie takiej jednolitej wspólnoty w wątpliwość. Czołowi przedstawiciele świata nauki skwapliwie korzystają ze swego umocowania na szczycie hierarchii, by jeszcze bardziej wzmocnić własną pozycję w korzystnej relacji z kapitałem.

Jednak problemem nie jest tylko kwestia mniej lub bardziej demokratycznego regulowania stosunków w akademickim miejscu pracy. Większe znaczenie ma to, że kapitał wprzęga, instrumentalizuje i przekształca mechanizmy służące od wieków do regulowania hierarchii wewnątrz wspólnoty akademickiej w swoje procesy pomnażania wartości. Jak pisał Marks w trzeciej księdze *Kapitału*, kapitał handlowy, który stanowi istotną frakcję transnarodowego stowarzyszenia, podporządkowującą pracę akademicką na całym świecie, „jest z początku jedynie ruchem pośredniczącym między krańcami, nad którymi nie panuje, oraz między przesłankami, których nie stwarza” (Marks 1984: 504). Ta sytuacja jest jednak krótkotrwała, ponieważ – jak pisał dalej Marks – „handel wywiera wszędzie w większym lub mniejszym stopniu rozkładowy wpływ na organizacje produkcji, które zastaje, a które we wszystkich swych formach mają głównie wartość użytkową na względzie. Ale jak daleko sięga ów rozkładowy wpływ na dawny sposób produkcji, zależy przede wszystkim od trwałości tego sposobu i właściwej mu organizacji wewnętrznej” (Marks 1984: 507). Uniwersytet i szerzej: wspólnota naukowa są jednymi z najstarszych instytucji w świecie zachodnim, posiadają silną organizację wewnętrzną i są względnie odporne na zmiany. W związku z tym zrozumiałe wydaje się, że kapitał nie podejmuje prób ich rozłożenia, lecz przekształca istniejące sposoby artykulacji tej wspólnoty i wykorzystuje je do własnych celów.

Wraz z zaangażowaniem się kapitału w sektor szkolnictwa wyższego i przekształcenie go w jeden z wielu sektorów produkcji, forma, którą przyjmowała przez setki lat produkcja akademicka, z jej rywalizacją o prestiż w nauce, została w dużym

³ Pisząc o elitach akademickich, nie mamy na myśli najbardziej płodnych i produktywnych naukowców, ale tych, którzy spajają ze sobą wypracowane na pewnym etapie osiągnięcia naukowe z pozycjami, które umożliwiają daleko idącą instytucjonalną władzę nad polem.

stopniu zachowana. Co więcej, to ona, w swojej najogólniejszej postaci zapośredniczonej w globalnych rankingach uniwersytetów, stanowi dziś o głównym mechanizmie wytwarzania nierówności między uczonymi, instytucjami czy systemami krajowymi w skali globalnej. Jednak znów, opierając się na hierarchii istniejącej we wspólnocie akademickiej, jej elity są w stanie uniknąć większości negatywnych konsekwencji dotyczących pracowników naukowych w efekcie transformacji sektora. Podczas gdy elity akademickie w systemach znajdujących się na pozycjach centralnych globalnego podziału pracy są w stanie czerpać korzyści z opanowanych przez siebie „centrów konsekracji” (Münch 2014), to znaczy z kontroli nad wydawaniem czasopism czy serii wydawniczych decydujących o dystrybucji prestiżu w polu, w przypadku elit systemów peryferyjnych władza sprawowana przez oligarchię akademicką w polu naukowym umożliwia (oprócz szeregu innych korzyści) utrzymywanie się niejako poza stosunkami narzucanymi przez kapitał⁴.

3.3. Sprzeczność realna (I): poddana rozkładowi forma tego, co wspólne i dobro wspólne

Zanim przejdziemy do kolejnej sprzeczności, pierwszej spośród tych, które określamy mianem „realnych”, należy wyjaśnić pewne pojęcie. Wiele można napisać o dobru wspólnym. Poniżej odwołujemy się przede wszystkim do jego materialistycznego ujęcia. W tym miejscu chcielibyśmy zaś w kategoriach dobra wspólnego przeanalizować oligarchię akademicką. Jeśli przejście do uniwersytetu jako dobra wspólnego, czy też instytucji dobra wspólnego, ma być pomyślne, dobro wspólne w szkolnictwie wyższym musi się najpierw wyswobodzić z podwójnego uścisku – kapitału oraz przedkapitalistycznych stosunków hierarchii właściwych oligarchicznej, quasi-feudalnej wspólnocie akademickiej, które określamy mianem poddanej rozkładowi formy dobra wspólnego.

W *Rzeczy-pospolitej* Michael Hardt i Antonio Negri piszą, że „każda instytucja społeczna istnieje dzięki dobru wspólnemu i w rzeczywistości jest przez nie definiowana. Potrzebuje go do swojego funkcjonowania, porządkuje je i tworzy”

⁴ Pisze o tym w swojej najnowszej książce Marek Kwiek (2015), wskazując na uwarunkowania konfliktu pokoleniowego przenikającego polskie pole akademickie, w którym starsze i częstokroć znacznie mniej produktywnie pokolenie akademików formułuje zasady oceny efektywności pracy akademickiej, zgodne z wymogami aktualnych trendów globalnych podporządkowujących pracę akademicką kapitałowi wydawniczemu, których na mocy sprawowanej przez siebie władzy nie musi stosować względem samego siebie. Oczywiście z naszej perspektywy tworzona w ten sposób opozycja między pokoleniami ma charakter pozorny. Właściwe pole antagonizmu leży tam, gdzie przecinają się interesy wytwórców badań i kapitału wydawniczego. Przywołany tu przykład służy wskazaniu funkcjonalności mechanizmów hierarchizacji wytwórców dla kapitału, jak również trwałej zdolności oligarchii akademickiej do koegzystencji z kapitałem, niezależnie od położenia danego systemu w globalnym podziale pracy akademickiej.

(2012: 262-263). Nie inaczej jest z wielowiekową instytucją uniwersytetu. W jej istotę wpisane jest tworzenie, za pośrednictwem skupionej w nim wspólnoty akademickiej, dóbr wspólnych i dobra wspólnego. Jednak nie wszystkie postacie dobra wspólnego są równie korzystne. Hardt i Negri skupiają uwagę na trzech instytucjach społecznych występujących w kapitalizmie, w których dochodzi równolegle do produkcji dobra wspólnego i jego rozkładu. Instytucje te to: rodzina, korporacja i naród. Wszystkie one w określony sposób angażują i organizują dobro wspólne. Jednocześnie narzucają jego rozwojowi blokady, przecinając je licznymi hierarchiami, „redukując moce społecznej produkcji” (2012: 263), karząc za alternatywne względem wyznaczanych przez ustalony porządek praktyki (2012: 264) czy stosując wykluczenie i podział. Jak piszą w *Rzeczy-pospolitej*: „instytucje te występują jako sieci produktywnej kooperacji, w pełni dostępne zasoby bogactwa oraz obiegi komunikacji, które zaostrzają pragnienie dobra wspólnego i niweczą je zarazem” (2012: 268). W ten sposób, mimo istotnego pobudzania pragnienia dobra wspólnego, ostatecznie uniemożliwiają jego spełnienie, naznaczając wytwarzane w swoich ramach dobro wspólne cechami rozkładu. Stanowią więc względem kapitału towarzyszące formy ograniczania dobra wspólnego. Jak wyraźnie podkreślają Hardt i Negri, nie da się jednak przecenić ich znaczenia dla organizacji i reprodukcji dobra wspólnego, co czyni je istotnymi punktami wyjścia dla projektów emancypacji spod władzy kapitału.

Za tak rozumianą, skorumpowaną czy poddaną rozkładowi instytucję dobra wspólnego można również uznać hierarchiczny i przedkapitalistyczny uniwersytet, którego pozostałości wciąż można jeszcze odnaleźć w koleżeńskich formach demokracji reprezentatywnej czy cechowych niemalże sposobach organizacji nauki w sieci towarzystw i podległych im czasopism naukowych, jak również w mechanizmach wewnętrznego regulowania życia wspólnoty. Nie jest to oczywiście jedyna instytucja społeczna tworząca ograniczające produktywność dobra wspólnego hierarchie w polu akademickim. Niezbędny dla wyznaczania hierarchii w polu akademickim prestiż i status, będące mechanizmami regulacji wspólnoty akademickiej, stały się dziś podstawą kapitalistycznej miary, wykorzystywanej nie tylko do dzielenia i hierarchizowania obszarów szkolnictwa wyższego na skalę globalną, ale również wzmożenia i przyspieszenia pracy akademickiej na całym świecie. Odbywający się poza kontrolą wspólnoty akademickiej wyścig o prestiż, którego punktem wyjścia było uruchomienie w 2003 r. pierwszego globalnego rankingu uniwersytetów (Liu i Cheng 2005; Hazelkorn 2011), jest obecnie jedną z głównych przeszkód w rozwoju nauki i edukacji wyższej. Przeinwestowane instytucjonalne giganty, odtwarzane z mniejszym czy większym powodzeniem w różnych regionach globu, akumulują zasoby na tak dużą skalę, że kolejny ich przyrost nie zwiększa już istotnie naukowej produktywności (Münch 2014). Walka o wyniki w nauce, które mogłyby odpowiadać na żywotne potrzeby społeczeństw (nie kapitału) na całym świecie, w coraz większym stopniu wypierana zostaje przez zmagania o ilościowo

mierzalne osiągnięcia, które tylko częściowo pokrywają się ze społecznym zapotrzebowaniem. Niezależnie od tego cały ruch w nauce wpisany jest w procesy pomnażania wartości handlowej frakcji transnarodowego stowarzyszenia kapitału. Warto podkreślić, że istnienie antynomii między prestiżem a otwartą, opartą na dobru wspólnym nauką w produktywnym napięciu było jej motorem na etapie przedkapitalistycznym. Współczesne podporządkowanie mechanizmów regulujących status w polu akademickim kapitałowi usunęło z tej antynomii ostatnie znamiona produktywności, przekształcając ją w sprzeczność o niedialektycznym charakterze. Dziś jedyną drogą odzyskania tego, co wspólne, stanowiącego nieusuwalną podstawę wszelkiej pracy poznawczej, jest ostateczne pożegnanie się z indywidualizującą pozycyjną grą o status w nauce. Będzie to punkt wyjścia do wykroczenia poza relacje z kapitałem (Hardt i Negri 2012).

3.4. Sprzeczność realna (II): dobro wspólne i kapitał

Sprzecznością o najbardziej fundamentalnym charakterze jest ta zachodząca między dobrem wspólnym a kapitałem. Można powiedzieć, że jeden i drugi jej człon są ogólnymi postaciami stosunku społecznego, matrycą odwzorowania porządku tego, co społeczne. Dobro wspólne jest zarówno tym, co obecnie wyzyskuje i wywłaszcza kapitał, jak również podstawą autonomicznej i demokratycznej produkcji (Roggero 2010). Teoretycy różnej proweniencji, również zdeklarowani marksiści, poświęcili do tej pory wiele uwagi kapitałowi i jego potędze. Na podstawie ich rozważań można sądzić, że jest on zdolny nie tylko do nieskończonego rozwoju, ale również do rozwoju zupełnie samodzielnego, niesionego wpisanymi w niego sprzecznościami czy siłą konkurencji między tworzącymi go frakcjami. Jest to jednak błędne przekonanie. Stanowi ono bowiem rezultat przyjęcia za pewnik zafałszowania, którego dokonuje kapitał, ogólnego fetyszyzmu, który stanowi podstawę jego stabilnego funkcjonowania. Relacje między kapitałem a dobrem wspólnym należy bowiem widzieć jako relację niedialektyczną. Nie stanowią one razem jakiegoś rodzaju „jedności przeciwieństw”, ale raczej dwa osobne byty, z których w dodatku jeden, mimo pasożytniczego charakteru drugiego, zdolny jest do samodzielnej egzystencji.

Mimo autonomicznego charakteru dobra wspólnego do jego wyzwolenia nie wystarczy walka z formą własności prywatnej wiedzy. Kontrola, jaką sprawuje kapitał, rozciąga się dziś znacznie szerzej. Skupienie się wyłącznie na stosunkach własności wytworów wiedzy jest niewystarczające. Kapitał jest w stanie pójść na kompromis w tej dziedzinie, czego dowodzą choćby strategie dużych akademickich wydawców obliczone na przechodzenie w tryb świadczenia usług i pobierania APC (*article processing charge*) (Eve 2014). Jedyne, z czego kapitał dobrowolnie nie zrezygnuje, to ogólna dominacja nad polem, czyli władza (często realizowana po-

przez działania państwa) do narzucania reguł społecznych (np. logiki stojącej za prawem wartości), według których całe życie społeczne jest następnie organizowane (Cleaver 1992). Taki efekt jest możliwy do osiągnięcia za pomocą politycznie ustanawianej miary. Nie oznacza to oczywiście, że walki toczone w obszarze własności wiedzy, otwieranie zasobów edukacyjnych czy zachowywanie otwartego dostępu do wytworów wiedzy, zarówno przeszłej, jak i obecnej, nie mają istotnego znaczenia. Walki o otwarty dostęp do wiedzy stanowią krok na drodze odzyskiwania warunków reprodukcji autonomicznie organizującej się wspólnoty wytwórców wiedzy. Jeśli jednak chcemy wyrwać się z uścisku kapitału, nie można na nich poprzestać.

Tak jak w przypadku poddanej rozkładowi formy dobra wspólnego hierarchiczne stosunki w szkolnictwie wyższym w dużej mierze opierają się na mechanizmach regulujących ekonomię statusu, tak w przypadku sprzeczności między dobrem wspólnym a kapitałem podstawową relacją dominacji jest nie stosunek własności, ale pomiar i miara. Rozszczepienie między kapitałem a dobrem wspólnym nie może jednak zakładać powrotu do przedkapitalistycznej rzeczywistości. Odrzucenie miary nie może pociągać za sobą ponownego oparcia regulacji na czystych i hierarchicznych stosunkach feudalnej akademii. Wykraczanie poza stosunki wyzysku i dominacji kapitału w szkolnictwie wyższym było i jest nadal dokonowane za pomocą wielu inicjatyw tworzących instytucje dobra wspólnego.

4. Uniwersytet jako dobro wspólne

Wszystkie strategie obliczone na odzyskiwanie instytucji uniwersytetu powinny kierować się radykalną zasadą aktywnej i realnej równości oraz w pełni demokratycznej kontroli. Walka o zniesienie sztucznych, feudalnych hierarchii na uniwersytetach powinna zatem zostać poprzedzona rozpoznaniem produktywnych funkcji, jakie pełnią wszyscy jego członkowie, przede wszystkim studenci i studentki, doktoranci i doktorantki, ale również pracownicy administracyjni i techniczni (Neary 2016).

Powinno to prowadzić do realizowania idei uniwersytetu jako kooperatywy wytwórców (Winn 2015), w której wszyscy będą posiadać głos i możliwość rozwijania i zaspokajania swoich potrzeb i pasji. W tym właśnie kontekście możemy odpowiedzieć na pytanie, jak powinno wyglądać postkapitalistyczne szkolnictwo wyższe. Powinno ono być doświadczeniem samodzielności niesprowadzającej się do indywidualizmu; przyjęciem etosu bazującego na zasadach współpracy ukierunkowanej na rozwój nauki, a nie autotelicznej konkurencji; wrogą wszelkim dogmatom, bezwzględna krytyką wszystkiego, co istnieje; ruchem, który znosi stan obecny. Formułując strategię demokratyzacji uniwersytetu, nie możemy jednak zapominać o jego uwikłaniu w interesy społeczeństwa i gospodarki. „Wolny uniwersytet w środku kapitalistycznego społeczeństwa jest jak czytelnia w więzieniu”,

pisał w trakcie okupacji kampusów kalifornijskich uniwersytetów z 2009 r. kolektyw Research and Destroy (2011). Założenie o specyficzności uniwersytetu jest dziś niestety trudniejsze do utrzymania niż kiedykolwiek wcześniej. Choć cież „komunistycznego etosu nauki”, o którym pisał Robert Merton, kładący się wciąż na tej instytucji, podtrzymuje nadzieję na to, że uniwersytet pozostaje dziś dogodniejszą niż inne przestrzenią do rozwijania demokratycznych i równościowych projektów, to nie zmienimy go bez jednoczesnych starań o przekształcenie stosunków społecznych. Uniwersytet zaś stanowi dla nich wciąż bardzo dobry punkt wyjścia.

Mówiąc inaczej, uniwersytet dobra wspólnego nie będzie rezultatem działania automatycznego i dialektycznego ruchu koniecznych i bezwzględnych praw rozwoju historycznego. Nie powstanie na zgliszczach neoliberalnego uniwersytetu, spontanicznie rozsazanego przez jego realne sprzeczności. Nie powinno to jednak być powodem do nadmiernego pesymizmu. Historycznie rzecz ujmując, rozwój uniwersytetu tworzy warunki sprzyjające wyzwoleniu. Jak twierdzi wielu krytycznych badaczy szkolnictwa wyższego, materialnym przejawem tego jest właśnie dobro wspólne, które stanowi rdzeń nie tylko przedsięwzięć akaemickich, ale i kapitalistycznej gospodarki opartej na wiedzy, której zasadom podporządkowywany jest współczesny uniwersytet. Uniwersytet dobra wspólnego jest zatem czymś, o co musimy nieustannie walczyć.

Literatura

- Angelis, M. de (2007). *The Beginning of History. Value Struggles and Global Capital*. London: Pluto Press.
- Ball, S., Youdell, D. (2008). *Hidden Privatisation in Public Education*. Brussels: Education International.
- Barnett, R. (2015). In Search of a Public: Higher Education in a Global Age. W: O. Filippakou, G. Williams (red.). *Higher Education as a Public Good. Critical Perspectives on Theory, Policy and Practice* (15-28). New York: Peter Lang.
- Berman, E.P. (2012). *Creating the Market University. How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Braudel, F. (1998). *Kultura materialna, gospodarka i kapitalizm. XV-XVIII wiek*, t. 2: *Gry wymiany*. Tłum. E.D. Żółkiewska. Warszawa: PIW.
- Breneman, D.W. (2006). The University of Phoenix. Icon of For-Profit Higher Education. W: D.W. Breneman, B. Pusser, S.E. Turner (red.). *Earnings From Learning. The Rise of For-Profit Universities* (71-92). New York: SUNY Press.
- Cantwell, B. (2016). The New Prudent Man: Financial-Academic Capitalism and Inequality in Higher Education. W: S. Slaughter, B.J. Taylor (red.). *Higher Education, Stratification, and Workforce Development. Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada* (173-192). Dordrecht: Springer.
- Cantwell, B., Kauppinen, I. (red.) (2014). *Academic Capitalism in the Age of Globalization*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

- Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley – Los Angeles: University of California Press.
- Clark, B.R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Cleaver, H. (1992). *Theses on the Secular Crisis*; <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/secularcrisis.html> [31.12.2015].
- Edu-factory Collective (2009). *Towards a Global Autonomous University*. New York: Autonomedia.
- Edu-factory Collective (2010). Double crisis. *Edu-factory*. 0: 4-9.
- Eve, M.P. (2014). *Open Access and the Humanities. Contexts, Controversies and the Future*. New York: Cambridge University Press.
- Ferlie, E., Musselin, Ch., Andresani, G. (2008). The Steering of Higher Education Systems. A Public Management Perspective. *Higher Education*. 56(3): 325-348.
- Haiven, M. (2014). *Crisis of Imagination, Crisis of Power. Capitalism, creativity and the commons*. London: Zed Books.
- Hall, R. (2014). On the Abolition of Academic Labour: The Relationship Between Intellectual Workers and Mass Intellectuality. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique*. 12(2): 822-837.
- Hall, R. (2015). The implications of Autonomist Marxism for research and practice in education and technology. *Learning, Media and Technology*. 40(1): 106-122.
- Hardt, M., Negri, A. (2012). *Rzecz-pospolita. Poza własność prywatną i dobro publiczne*. Tłum. Praktyka Teoretyczna. Kraków: Wyd. ha!art.
- Harvey, D. (2014). *Seventeen Contradictions and the End of Capitalism*. London: Oxford University Press.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hazelkorn, E. (2013). World-class universities or world-class systems? Rankings and higher education policy choices. W: P.T.M. Marope, P.J. Wells, E. Hazelkorn (red.). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses (72-94)*. Paris: UNESCO Publishing.
- Hess, Ch., Ostrom, E. (red.). (2007). *Understanding Knowledge as Commons: From Theory to Practice*. Cambridge: The MIT Press.
- Horkheimer, M. (1987). Teoria tradycyjna a teoria krytyczna. Tłum. J. Łoziński. W: J. Łoziński (red.), *Szkoła frankfurcka* (t. 2, 138-172). Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
- Iljenkow, E. (1978). *Logika dialektyczna*. Tłum. W. Krzemień. Warszawa: PIW.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education: Clark's Triangle and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*. 57(2): 110-135.
- Kwiek, M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kwiek, M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Latour, B. (2011). *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*. Tłum. M. Gdula. Warszawa: Oficyna Naukowa.

- Leslie, L., Slaughter, S. (1998). *Academic Capitalism. Politics, Policies and Entrepreneurial University*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Liu, N.C., Cheng, Y. (2005). The Academic Ranking of World Universities. *Higher Education in Europe*. 30(2): 127-136.
- Łukasiewicz, J. (1987). *O zasadzie sprzeczności u Arystotelesa*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: A „glocal” analysis. *Policy Futures in Education*. 2(2): 175-244.
- Marginson, S. (2006). Putting „Public” Back into the Public University. *Thesis Eleven*. 84: 44-59.
- Marginson, S. (2007). Five Somersaults in Enschede: Rethinking Public/Private in Higher Education for the Global Era. W: J. Enders, B. Jongbloed (red.), *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Development and Outcomes (187-219)*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Marginson, S., Ordorika, I. (2011). „El central volume de la fuerza”. Global Hegemony in Higher Education and Resaerch. W: D. Rhoten, C. Calhoun (red.), *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research University (67-129)*. New York: Columbia University Press.
- Marks K. (1984). *Kapitał: Krytyka ekonomii politycznej. Księga III: Proces produkcji kapitalistycznej jako całość*. Tłum. E. Lipiński, J. Maliniak. W: MED, t. 25, cz. 1, Warszawa: Książka i Wiedza.
- McGettigan, A. (2013). *The Great University Gamble. Money, Markets and the Future of Higher Education*. London: Pluto Press.
- Moulier Boutang, Y. (2011). *Cognitive capitalism*. Tłum. E. Emery. Cambridge: Polity Press.
- Münch, R. (2014). *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. Cambridge: Polity Press.
- Neary, M. (2016). Student as Producer: The Struggle for the Idea of the University. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. 5(1): 89-94.
- Neave, G. (2012). *The Evaluative State, Institutional Autonomy and Re-engineering Higher Education in Western Europe. The Prince and His Pleasure*. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Negri, A. (2003). *Time for Revolution*. Tłum. M. Mandarinini. London: Bloomsbury Academic.
- Oliveira, M.B. (2013). On the Commodification of Science: The Programmatic Dimension. *Science & Education*. 22(10): 2463-2483.
- 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.
- Ratajczak, M. (2015). Wprowadzenie do teorii kapitalizmu kognitywnego: kapitalizm kognitywny jako reżim akumulacji. *Praktyka Teoretyczna*. 1(15): 57-94.
- Research and Destroy (2011). Communiqué from an Absent Future: On the Terminus of Student Life. W: C. Solomon, T. Palmieri (red.), *Springtime. The New Student Rebellions (151-160)*. London: Verso.

- Roggero G. (2011a). *The Production of Living Knowledge: the Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America*. Tłum. E. Brophy. Philadelphia: Temple University Press.
- Roggero, G. (2011b). Pięć tez o dobru wspólnym. Tłum. P. Juskowiak, K. Szadkowski. *Praktyka Teoretyczna*. 4: 69-84.
- Schrecker, E. (2010). *The Lost Soul of Higher Education. Corporatization, the Assault on Academic Freedom, and the End of the American University*. New York: The New Press.
- Slaughter, S., Rhoades, G. (2004). Academic Capitalism in the New Economy. Challenges and Choices. *American Academic*. 1(1): 37-59.
- Śpiewak, P. (1998). *W stronę dobra wspólnego*. Warszawa: Aletheia.
- 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 – Oxford: Oxford University Press.
- Szadkowski, K. (2015a). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Szadkowski, K. (2015b). Poza uniwersytet-fabrykę. Warunki funkcjonowania „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów” w szkolnictwie wyższym. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 235-267.
- Szadkowski, K. (2015c). Teza o hybrydyzacji tego, co publiczne i tego, co prywatne w szkolnictwie wyższym oraz jej konsekwencje. Próba krytyki. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2(46): 65-110. DOI: 10.14746/nsw.2015.2.3
- Vercellone, C. (2010). The Crisis of the Law of Value and the Becoming-Rent of Profit. Tłum. J. F. McGimsey. W: A. Fumagalli, S. Mezzadra (red.), *Crisis in the Global Economy: Financial Markets, Social Struggles and the New Political Scenarios* (85-118). Los Angeles: The MIT Press.
- Winn, J. (2015). The co-operative university: Labour, property and pedagogy. *Power & Education*. 7(1): 39-55.

Basic contradictions of the higher education subsumed under capital. Towards systematic approach

ABSTRACT. This theoretical article explores four main contradictions of the contemporary higher education subsumed under capital. It does so basing on author's previous research results and with the use of general Marxian and Autonomist Marxist theoretical frameworks developed by authors like Michael Hardt, Antonio Negri and Gigi Roggero, and applied recently to critical higher education research. The contradictions are divided into two main categories: the apparent contradictions (the public vs. the private; academic oligarchy vs. capital) and the real contradictions (corrupted form of the common vs. the common; the common vs. capital). They are discussed respectively with reference to contemporary higher education reality. The final part of the article shortly discusses the already existing preconditions for establishing of a post-capitalist university regulated according to the logic of the common.

KEYWORDS: the common, higher education, university, subsumption, capital, the public, the private

CYTOWANIE: Szadkowski, K. (2015). Podstawowe sprzeczności podporządkowanego kapitałowi szkolnictwa wyższego. W stronę systematyzacji. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 161-181. DOI: 10.14746/nsw.2015.2.6.

Marek Kwiek

Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce

STRESZCZENIE. W tekście analizujemy ekspansję edukacyjną z jednej strony i redukcję nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego z drugiej. Na podstawie rozległego materiału empirycznego (Badanie EU-SILC: *European Union Survey on Income and Living Conditions*) pokazujemy, że międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia i (grup) zawodów są nadal niezwykle silne we wszystkich badanych systemach europejskich, w tym w Polsce. Edukacja wyższa w gospodarkach opartych na wiedzy jest głównym kanałem międzypokoleniowego awansu społecznego. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odzwierciedla poziom równości szans: młodsze pokolenia w większym stopniu „dziedziczą” wykształcenie i „dziedziczą” zawody po swoich rodzicach w mniej ruchliwych społeczeństwach, a w mniejszym stopniu – w społeczeństwach bardziej ruchliwych. Pokazujemy, że wyższe wykształcenie i najlepiej finansowo wynagradzane zawody są w Polsce „dziedziczone” częściej niż w większości krajów europejskich, z wyjątkiem krajów postkomunistycznych. Podczas gdy okres ekspansji edukacyjnej istotnie zwiększył sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, awans społeczny widziany z perspektywy długofalowej zmiany między pokoleniami jest wciąż ograniczony. Dla młodych osób pochodzących z biedniejszych i gorzej wykształconych warstw społecznych szanse na uzyskanie wyższego wykształcenia oraz na pracę w zawodach dla wysoko wykwalifikowanych „białych kołnierzyków” są bardzo niskie. Dzieje się tak we wszystkich systemach europejskich, a szczególnie w systemach środkowoeuropejskich. W Polsce odsetek osób mających wyższe wykształcenie, których rodzice posiadali podstawowe wykształcenie, wynosi jedynie 6%.

SŁOWA KLUCZOWE: międzypokoleniowa ruchliwość społeczna, europejskie szkolnictwo wyższe, EU-SILC, perspektywa zdolności, przejście od edukacji do rynku pracy

Wprowadzenie

W prezentowanym tekście omówimy najpierw konteksty teoretyczne, w tym: dostęp do szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w ramach teoretycznej „perspektywy zdolno-

ści”, której dali początek Amartya Sen i Martha C. Nussbaum; ruchliwość społeczną w dwóch wymiarach: „dziedziczenie” poziomu wykształcenia i „dziedziczenie” grup zawodów; wyższe wykształcenie jako „dobro pozycyjne” oraz ekspansję szkolnictwa wyższego i premię płacową za wykształcenie. Następnie zaprezentujemy wyniki badań prowadzonych na podstawie materiału empirycznego pochodzącego z europejskiego badania dochodów i warunków życia (*European Union Survey on Income and Living Conditions*, EU-SILC): zajmiemy się ilorazem szans dziedziczenia edukacji i zawodu w ujęciu międzypokoleniowym, międzypokoleniowym dziedziczeniem wykształcenia, dziedziczeniem zawodu oraz ruchliwością międzypokoleniową i ekspansją edukacyjną. Na koniec przedstawimy wnioski i kierunki dalszych badań.

1. Konteksty teoretyczne

1.1. Dostęp do szkolnictwa wyższego

Od kilkudziesięciu lat w europejskich systemach szkolnictwa wyższego następuje intensywne ekspansja ilościowa. W większości krajów europejskich rosną zarówno współczynniki skolaryzacji, jak i liczba studentów. W związku z tym nasuwają się następujące pytania: Czy dzięki temu rosną również szanse młodych ludzi z niższych warstw społecznych na podjęcie (a potem ukończenie) studiów? Czy w warunkach umasowienia szkolnictwa wyższego szanse młodych osób rzeczywiście rosną w zestawieniu ze względnie rosnącymi szansami osób z warstw wyższych? Czy całkowita ruchliwość społeczna i względna ruchliwość społeczna warstw dotąd niedostatecznie reprezentowanych w szkolnictwie wyższym rosną w tym samym tempie? Zmieniającą się ruchliwość społeczną można ujmować w sposób względny – w stosunku do udziału poszczególnych warstw społecznych w populacji jako całości. Ruchliwość społeczna w europejskich gospodarkach coraz bardziej opartych na wiedzy jest silnie związana ze sprawiedliwym (*fair*) dostępem do szkolnictwa wyższego. A pytania o nierówności w dostępie do niego są dzisiaj zadawane najczęściej w kontekście ekspansji systemów edukacji:

Najważniejsze pytanie o ekspansję edukacyjną dotyczy tego, czy redukuje ona nierówności, zapewniając wyższe szanse osobom z warstw upośledzonych, czy też je zwiększa, zwiększając nieproporcjonalnie szanse tych, którzy już są uprzywilejowani (Arum, Gamoran i Shavit 2007: 1).

Ekspansja edukacyjna w większości przebadanych krajów europejskich, jak się wydaje, stopniowo redukuje nierówności w dostępie do szkolnictwa wyższego. Dzięki niej na uczelniach jest więcej studentów z niższych warstw społecznych niż kiedykolwiek przedtem w historii powojennego szkolnictwa wyższego. Więcej też

niż wcześniej pojawia się absolwentów, których rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym. Ich szanse na wejście do systemów szkolnictwa wyższego rosną dziś w całej Europie, jednak – jak pokazują prezentowane tu badania – wciąż są bardzo małe. Międzypokoleniowe wzorce przekazywania wykształcenia wciąż okazują się niezwykle sztywne we wszystkich systemach europejskich – dzieci osób słabo wykształconych same są zazwyczaj słabo wykształcone, zaś dzieci osób dobrze wykształconych w większości uzyskują wyższe wykształcenie. Podobne wzorce strukturalne można dostrzec w obszarze wykonywanych zawodów – dzieci osób pracujących w najlepszych i najlepiej płatnych zawodach w większości wchodzi do najlepszych zawodów, zaś dzieci tych zajmujących się gorszymi i gorzej płatnymi pracami znajdują zatrudnienie w gorszych zawodach. Dzieje się tak we wszystkich krajach europejskich (przy czym przez „najlepsze” rozumiemy tu zawody strukturalnie podobne i powiązane zarówno z przeciętnymi zarobkami klasy średniej, jak i z jej stylem życia w Europie).

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego powiązaliśmy tu empirycznie z pochodzeniem społecznym studentów, analizowanym z dwóch równoległych perspektyw: edukacyjnej i zawodowej przeszłości ich rodziców, przebadanych w ramach dużej europejskiej bazy danych EU-SILC.

W literaturze badawczej i literaturze z obszaru polityki publicznej przyjmuje się, że jeszcze przez wiele lat główne systemy szkolnictwa wyższego w Unii Europejskiej będą się poszerzać (Altbach, Reisberg i Rumbley 2010; King 2004; Trow 2010; Attewell i Newman 2010; KE 2011). Poszerzające się systemy, mówiąc ogólnie, przyczyniają się do społecznej inkluzji i większej równości w dostępie do szkolnictwa wyższego, ponieważ zwiększa się edukacyjny tort do podziału. Jak stwierdzono w niedawnym rozległym międzynarodowym badaniu stratyfikacji społecznej, epoka ekspansji „udostępnia wartościowe dobro szerszemu zakresowi populacji” (Arum, Gamoran i Shavit 2007: 29). Więcej młodych ludzi ze wszystkich warstw społecznych podejmuje się studiowania i więcej kończy studia. Jednocześnie (w kontekście wysokich opłat za czesne w Wielkiej Brytanii),

[p]roblemem pozostaje to, że młodzi ludzie z biedniejszych warstw społecznych są niedostatecznie reprezentowani w stosunku do swojego udziału w populacji jako całości. Potrzeba dalszego zwiększania uczestnictwa studentów z biedniejszych środowisk [...] pozostaje zatem palącą kwestią polityczną (Vignoles 2013: 112).

W dyskursie o gospodarce opartej na wiedzy ekspansja systemów szkolnictwa wyższego zajmuje istotne miejsce. Wysokie współczynniki skolaryzacji w UE w ciągu ostatniej dekady były traktowane przez Komisję Europejską jako główny cel polityczny, przynajmniej od momentu ogłoszenia strategii lizbońskiej w 2000 r. W niedawnym wydanym komunikacie Komisji Europejskiej podkreślono raz jeszcze, że współczynniki skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Europie są

wciąż w dużej mierze niewystarczające, by sprostać projektowanemu wzrostowi prac intensywnie wykorzystujących wiedzę, by umocnić zdolność Europy do korzystania z globalizacji oraz by podtrzymać europejski model społeczny (KE 2011a: 3).

Analiza danych empirycznych pochodzących z 27 krajów UE (jak i szerzej, z krajów należących do OECD) pokazuje, że ekspansja edukacyjna w całym rozwiniętym świecie w ostatnich dwóch dekadach znajduje się w szczytowym punkcie. (Implozja systemów edukacyjnych będzie w przyszłej dekadzie poważnym problemem politycznym i społecznym jedynie w kilku krajach: przede wszystkim w Polsce w ramach UE oraz w Korei i Japonii. Te trzy kraje są wyjątkami od zasady, według której możemy oczekiwać dalszej ekspansji edukacji na wyższym poziomie; por. Kwiek 2013.) Ekspansja ta ma kilka nowych wymiarów, które mogą obejmować w różnym stopniu, w zależności od danego kraju, nietradycyjne ścieżki dostępu do szkolnictwa wyższego (dostęp uwzględniający wcześniejszą pracę), nietradycyjny wiek studentów (rosnący odsetek starszych studentów), krótsze programy studiów (studia licencjackie zamiast magisterskich) oraz większy dostęp do kształcenia dla dorosłych i kształcenia przez całe życie. Ekspansja w Europie obejmuje więc zarówno nowych, jak i powracających studentów, pracujących przed studiami i pracujących w ich trakcie, i wreszcie studiujących krócej niż w przeszłości. Oczekuje się również, że społeczna podstawa systemów szkolnictwa wyższego będzie się dalej poszerzać, czyli nadal będą rosły europejskie współczynniki skolaryzacji.

Punktem wyjścia w naszych badaniach na temat równości dostępu do szkolnictwa wyższego młodych Europejczyków może być – w obszarze polityki publicznej – komunikat londyński do procesu bolońskiego (2007), w którym mówi się, że „populacja studentów [...] powinna odzwierciedlać różnice naszej populacji” (London Communiqué 2007).

Międzynarodowe porównania dotyczące sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego oraz jego zmieniających się z czasem wzorców można pokazać na podstawie europejskiej bazy danych EU-SILC, a zwłaszcza jej modułu z 2005 r. dotyczącego „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

Sprawiedliwość dostępu do szkolnictwa wyższego, czy mówiąc inaczej: bardziej otwarta międzypokoleniowa społeczna ruchliwość zapośredniczona w edukacji wyższej, jest pozytywnie skorelowana z rozwojem kapitału ludzkiego (a także z rozwojem ludzkich zdolności, analizowanych szeroko w ramach konkurencyjnego podejścia do edukacji: *capabilities approach*). Jak wiadomo z wieloletnich badań porównawczych przeprowadzanych przez Bank Światowy i OECD, zarówno długoterminowe koszty społeczne, jak i długoterminowe koszty finansowe związane z porażką edukacyjną są niezwykle wysokie – osoby niepotrafiące w pełni partycypować społecznie i gospodarczo w życiu swoich społeczeństw generują wyższe koszty w obszarach opieki zdrowotnej, opieki społecznej czy bezpieczeństwa. Sprawie-

dliwy dostęp do szkolnictwa wyższego poprawia spójność społeczną oraz wzmacnia społeczne zaufanie, zwiększa też poziom demokratycznego uczestnictwa (a wszystkie te wymiary są systematycznie mierzone przez OECD za pomocą konkretnego zestawu wskaźników). Istnieje pozytywna korelacja między najwyższym poziomem osiągniętego wykształcenia a demokratyczną partycypacją, wzorcami głosowania w wyborach, poziomem indywidualnego zdrowia oraz innymi wskaźnikami dobrostanu. Takie wymiary podkreślają podejścia oparte na teorii kapitału ludzkiego.

1.2. Perspektywa zdolności (*capabilities approach*) – wprowadzenie

Jednak te same pozytywne korelacje są pokazywane w odmiennym słowniku nauk społecznych opartym na odrębnych podstawowych zasadach – w ramach przywoływanej tu skrótowo „perspektywy zdolności” (*capabilities approach*). Perspektywa zdolności – jako perspektywa „alternatywna” (Schneider i Otto 2009: 8; por. Walker 2006: 144) oraz „fundamentalna alternatywa dla neoliberalizmu” (Otto i Ziegler 2010: 232) – podkreśla, że wykształcenie jest „czymś dalece odmiennym od kapitału ludzkiego”, „rozszerza zestaw wartościowych wyborów”, „wpływa na demokratyczną zmianę społeczną przez formowanie głosów krytycznych”, „zakłada obowiązki względem innych”, „wymaga pedagogicznego procesu wolności”, „sprzyja sprawczości i dobrostanowi” (Walker 2010: 159-167; por. Otto i Ziegler 2010; Nussbaum 2010; Walker i Unterhalter 2007). To, co Melanie Walker określa mianem podstawowych składników „sprawiedliwej edukacji”, znacznie trudniej poddaje się pomiarowi niż to, co podlega tradycyjnemu zestawowi wskaźników OECD stworzonemu na podstawie idei kapitału ludzkiego. Różnica między perspektywą kapitału ludzkiego a perspektywą zdolności w podejściu do edukacji jest jasna – w perspektywie kapitału ludzkiego,

jeśli wykształcenie czyni kogoś lepszym wytwórcą zdolnym do większego wkładu w dochód narodowy, wówczas proces kształcenia uznaje się za pomyślny. Natomiast w perspektywie zdolności podstawa kapitału ludzkiego w wykształceniu jest użyteczna, jednak ograniczona (Walker 2010: 159).

Jak twierdzą Melanie Walker i Elaine Unterhalter (2007: 17), szczególną siłą drzemiącą w perspektywie zdolności jest to, że

nie określa jednej wersji dobrego życia, ale pozwala na różnorodność w wyborach sposobów życia, które możemy uznać za wartościowe. Perspektywa ta podkreśla znaczenie zdolności – nie dysponuje pojedynczą ideą ludzkiego rozwoju, ale całym zakresem możliwości oraz przykłada szczególną wagę do sprzyjania wartościowym wyborom.

Perspektywa zdolności, w odróżnieniu od perspektyw skupionych na zasobach, ukazuje relację między zasobami posiadanymi przez ludzi a tym, co mogą z nimi zrobić. W konsekwencji zdolności danej osoby odnoszą się do alternatywnych kombinacji sposobów funkcjonowania, które dana osoba jest w stanie osiągnąć. Jak podkreślają Harry Brighouse i Elaine Unterhalter (2010), broniąc perspektywy zdolności przed zastrzeżeniami sformułowanymi przez Thomasa Pogge'a:

Jedną z najbardziej oczywistych przewag perspektywy zdolności nad jej konkurentkami jest jej wrażliwość na nierówności w przyrodzonych uposażeniach. Wartość zasobu jest najczęściej definiowana bez uwzględnienia tego, co jego posiadacz może z nim zrobić; perspektywa zdolności zawsze ukazuje to, jak dobrze jednostka jest w stanie przekształcać swój pakiet zasobów w sposoby funkcjonowania (Brighouse i Unterhalter 2010: 75).

Należy tu jednak poczynić pewną uwagę. Perspektywa kapitału ludzkiego dostarcza zarówno idee, podstawowy słownik, jak i powiązane dane empiryczne w ramach dużych baz danych dotyczących szkolnictwa wyższego od ponad 40 lat. W odróżnieniu od tego perspektywę zdolności zaczęto stosować w kontekście szkolnictwa wyższego stosunkowo niedawno (por. Walker 2006; 2010; Flores-Crespo 2007; Unterhalter 2010; 2013; Brighouse 2010; Boni i Walker 2013). Chociaż Amartya Sen nigdy nie skupiał się na uniwersytetach, Martha C. Nussbaum (2010) znalazła się już w awangardzie amerykańskich rozważań o szkolnictwie wyższym. Perspektywa zdolności mogłaby więc teoretycznie zapewnić nowe narzędzia intelektualne do radzenia sobie z problemami szkolnictwa wyższego, w tym z kwestiami równości w dostępie do edukacji i społecznej ruchliwości. Jak podsumowuje Melanie Walker (2006: 144), perspektywa zdolności

wskazuje na problem oraz podsuwa praktyczne podejście. Wymaga nie tylko tego, że będziemy mówić o zmianie i ją teoretyzować, lecz także tego, żebyśmy byli zdolni do wskazania na nią i dokonywania jej przez skoncentrowanie na sposobach bycia i działaniach osiągniętych w ramach oraz przez edukację wyższą.

Choć nie wydaje się, by perspektywa zdolności wносиła dziś wiele do badań nad szkolnictwem wyższym głównego nurtu, a wspólnota badaczy stosujących ją w obszarze szkolnictwa wyższego jest mała i ograniczona do kilku krajów, to jej potencjał nie powinien być lekceważony. Jak dotąd zarówno liczba książek, jak i artykułów łączących, niekiedy pośrednio, szkolnictwo wyższe i perspektywę zdolności jest niewielka – do końca 2013 r. ich całkowita liczba dostępna w języku angielskim nie przekraczała 50, w dodatku najczęściej pochodziła od tych samych badaczy. Jednakże badania nad szkolnictwem wyższym jako obszar badawczy zawsze były otwarte na wpływy nowych perspektyw teoretycznych i metodologicznych. Przyszłość pokaże, czy perspektywa zdolności może wnieść coś interesującego do tego obszaru oraz czy perspektywy ludzkiego rozwoju i zdolności są w istocie tak

potężne, by zasilać „ustawodawstwo i praktyki” z zakresu szkolnictwa wyższego (Boni i Walker 2013: 7). Jak podkreślają Alejandra Boni i Melanie Walker (2013: 5): „wartości związane z ludzkim rozwojem, zdolności, sprawstwo – wszystkie one są zasadniczymi wartościami, jeśli chcemy stworzyć na nowo wizję uniwersytetu, wizję wychodzącą poza przygotowywanie ludzi do stania się częścią siły roboczej”.

Wpływ perspektywy zdolności na politykę państwa dobrobytu, w odróżnieniu od jej wpływu na badania nad szkolnictwem wyższym, może już w tym momencie być istotny, stając się w niektórych krajach (np. w Niemczech) częścią „oficjalnej agendy politycznej” (Otto i Ziegler 2010: 232). Wydaje się, że perspektywa zdolności może służyć zmianie społecznych praktyk, a nie tylko lub nie wyłącznie teoretyzowaniu na ich temat. Taką możliwość podpowiada Walker (2010: 168), twierdząc, że „formowanie się zdolności w ramach i przez edukację może poszerzyć możliwości i zakres walki przeciwko nierównościom. Może ukierunkować się na globalną sprawiedliwość”, szczególnie gdy w społeczeństwach europejskich ma miejsce efekt „wahadła Polanyi’ego” (ruch w tę i z powrotem między państwem a rynkiem; por. Boni i Walker 2013: 22-24).

Co interesujące, Elaine Unterhalter i Vincent Carpentier (2010: 3-9) odnoszą się do kwestii nierówności w obrębie edukacji wyższej nie jako do „dylematu”, ale „tetralematu”, na gruncie którego można wskazać, co należy robić w czterech zamiast w dwóch różnych kierunkach. Tetralemat szkolnictwa wyższego czy też cztery różne komponenty prowadzące szkolnictwo wyższe w odmiennych kierunkach są następujące: wzrost gospodarczy, równość, demokracja i trwałość (*sustainability*). Pytanie jest zatem następujące: w jaki sposób możemy jednocześnie utrzymywać aspiracje dotyczące tych czterech obszarów? Każdy z nich popycha szkolnictwo wyższe w innym kierunku, tak że stawianie na jeden z wymiarów oznacza zawsze „pójście na kompromis lub porzucenie co najmniej jednego z pozostałych” (Boni i Walker 2013: 16). Równość (oraz nierówność) znajduje się w samym centrum tego tetralematu, a nierówność powoduje niestabilność, która może podważać demokrację. A bez dobrze wykształconych obywateli żadna demokracja nie pozostanie stabilna (Nussbaum 2010: 10).

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego oraz społeczna ruchliwość uzyskiwana dzięki edukacji na poziomie wyższym jest najważniejszą częścią owego tetralematu. Jak twierdzą Unterhalter i Carpentier (2010: 16): „szkolnictwo wyższe jest zarówno potencjalnym źródłem, jak i rozwiązaniem nierówności, z którymi się dzisiaj mierzymy”. Napięcia rodzące się między perspektywą kapitału ludzkiego a perspektywą zdolności w myśleniu o szkolnictwie wyższym nie są dzisiaj duże; jednak ich potencjał rośnie wraz ze świadomością, że masowe szkolnictwo wyższe zaciera część dawnych nierówności (w dostępie), a zarazem otwiera nowe (w punktach dostępu – zawarte w pytaniu nie o to, czy młodzi ludzie studiują, ale co i gdzie studiują). Zmienia się przy tym wyraźnie szkolnictwo wyższe i jego kadra w Europie – główną misją najlepszych uczelni stają się badania naukowe (Kwiek 2015e),

zaniedbywane w Polsce zwłaszcza przez pierwszych piętnaście lat transformacji, kiedy przede wszystkim w „miękkich” obszarach nauki misja badawcza podlegała procesom „deinstytucjonalizacji” (Kwiek 2012a); rośnie znaczenie nierówności w akademickiej produkcji wiedzy między kadrami najbardziej produktywną i pozostałą (Kwiek 2015g), co z kolei wywołuje konflikty międzypokoleniowe w uczelniach (Kwiek 2015a; 2015c). Uniwersytety są reformowane w ramach szerszych reform sektora publicznego (Kwiek 2015f), przy czym istotnie maleje rola kolegalności w zarządzaniu – w Polsce tradycyjnie bardzo silna (Kwiek 2012b; 2015d). Uniwersytety i kadra akademicka coraz mocniej odczuwają funkcjonowanie w warunkach rosnącej konkurencji. Zmiany te jednak trudno oddaje się w słowniku proponowanym przez perspektywę zdolności.

1.3. Ruchliwość społeczna – dziedziczenie poziomu wykształcenia i zawodów

Edukacja, a w gospodarkach opartych na wiedzy szczególnie edukacja wyższa, jest głównym kanałem międzypokoleniowego awansu społecznego. Pozwala jednostkom na przekraczanie ograniczeń klasowych między pokoleniami. W największym uproszczeniu: edukacja wyższa umożliwia międzypokoleniową ruchliwość społeczną w większym stopniu w społeczeństwach bardziej sprawiedliwych niż w społeczeństwach mniej sprawiedliwych.

Sprawiedliwe czy ruchliwe społeczeństwo jest pojęciem relacyjnym (czy też pozycyjnym) – niektóre społeczeństwa są w oczywisty sposób bardziej sprawiedliwe i ruchliwe od innych. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odzwierciedla poziom równości szans. Młodsze pokolenia w większym stopniu „dziedziczą” wykształcenie i „dziedziczą” zawody po swoich rodzicach w mniej ruchliwych społeczeństwach, w mniejszym zaś stopniu – w bardziej ruchliwych. Przyszłość edukacyjna i zawodowa młodych Europejczyków wygląda inaczej w bardziej niż w mniej ruchliwych społeczeństwach europejskich. Jak definiuje to OECD (2010a: 4):

Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna odnosi się do relacji między społeczno-ekonomicznym statusem rodziców a statusem, jaki ich dzieci osiągną jako dorośli. Mówiąc inaczej, ruchliwość międzypokoleniowa odzwierciedla skalę, według której jednostki poruszają się w górę (lub w dół) drabiny społecznej w porównaniu z ich rodzicami. Dane społeczeństwo można uznać za bardziej lub mniej ruchliwe w zależności od tego, czy powiązania między społecznym statusem rodziców i dzieci jako dorosłych są luźniejsze czy ściślejsze. W stosunkowo nieruchliwych społeczeństwach płaca, wykształcenie i wykonywany zawód jednostek wydają się ściśle powiązane z płacą, wykształceniem i wykonywanym zawodem ich rodziców.

W większości systemów szkolnictwa wyższego w Europie legitymowanie się wyższym wykształceniem prowadzi do „lepszyc prac” oraz większych szans życio-

wych (na temat „dobrych miejsc pracy” na przykładzie struktury zawodowej USA pisze Holzer i in. 2011). Niemniej z teoretycznej perspektywy „dóbr pozycyjnych” (*positional goods*), rozwijanej od lat 70. XX wieku przez brytyjskiego ekonomistę Freda Hirscha, w każdym społeczeństwie istnieje zawsze „społeczne przeludnienie” – liczba dobrych miejsc pracy (np. prestiżowych miejsc pracy dla „białych kołnierzyków”, związanych z wysokimi zarobkami i stabilnym stylem życia klasy średniej) jest zawsze ograniczona, a najlepsze miejsca zatrudnienia są zawsze trudno dostępne, niezależnie od tego, jak dobrze byłaby wykształcona siła robocza (Hirsch 1976; jedyny polski tekst o dobrach pozycyjnych w kontekście szkolnictwa wyższego: Stankiewicz 2014).

Nie ma bezpośredniego przełożenia dużej liczby wykształconych pracowników na dużą liczbę dobrych miejsc pracy, chociaż dawniej, przed nastaniem masowego szkolnictwa wyższego, zachodziła tego typu korelacja. Jak się wydaje, pierwszeństwo ma struktura gospodarki, a nie wykształcenie pracowników, ponieważ to gospodarka wytwarza miejsca pracy zajmowane przez (mniej lub bardziej wykształconych) pracowników, a nie odwrotnie. Społeczeństwa europejskie, zainteresowane umiejętnościami i miejscami zatrudnienia, powinny pamiętać, że wykształcenie wyższe jest w ogromnym stopniu dobrem pozycyjnym – można je definiować przez pozycję jego posiadaczy jedynie względem innych funkcjonujących na rynku pracy. Ekspansja edukacyjna prowadzi do zwiększenia liczby osób mających wysokie kwalifikacje, natrafiających na coraz większe trudności w znajdowaniu stałych miejsc zatrudnienia właściwych klasie średniej w całym rozwiniętym świecie.

Związek ekspansji szkolnictwa wyższego z miejscami pracy tradycyjnie związanymi z jego absolwentami jest tematem badawczym o dużym ładunku politycznym i ideologicznym. O ile prawo do wyższego wykształcenia staje się w Europie coraz szerzej prawem przyznawanym powszechnie w ramach prowadzonej przez państwa europejskie polityki demokratyzacji szkolnictwa wyższego, o tyle prawo do związanej tradycyjnie z wyższym wykształceniem dobrej pracy (i dochodów tradycyjnie związanych z poziomem życia klasy średniej) staje się coraz bardziej prawem iluzorycznym.

O pierwszym prawie decydują państwa (i za nie najczęściej płacą, przy czym jedynym europejskim wyjątkiem jest część Wielkiej Brytanii objęta społecznym eksperymentem wysokich opłat za czesne), a o drugim decyduje poziom rozwoju gospodarczego i struktura gospodarki. Innymi słowy, nawet jeśli jako społeczeństwo wszyscy będziemy mieli wyższe wykształcenie, to i tak nie znajdzie się wystarczająca liczba odpowiednich do tego wykształcenia miejsc pracy. Dlatego też idea wykształcenia jako dobra pozycyjnego ma znaczenie zarówno z uwagi na poziom wykształcenia (wyższe *vs.* inne), jak i kierunek studiów; oprócz tego, „czy” wyższe wykształcenie, liczy się również to, „jakie” wyższe wykształcenie, a także – z perspektywy globalnej – wykształcenie wyższe, ale w powiązaniu z miejscem uzyskania dyplomu. W takim kontekście tradycyjne w badaniach nad stratyfikacją społeczną

pytanie o dostęp do szkolnictwa wyższego staje się coraz bardziej pytaniem o dostęp do typu studiów, ich kierunku oraz miejsca ich podjęcia i ukończenia (czyli pytaniem nie o *access*, ale o *access to what?*).

Ekspansja edukacyjna na rynkach pracy już nasyconych absolwentami szkół wyższych powoduje odmienne konsekwencje niż ekspansja edukacyjna na rynkach pracy, które są wciąż dalekie od stanu nasycenia (najlepszym przykładem jest wysoka premia płacowa za wyższe wykształcenie w Polsce i niska w krajach nordyckich). Kraje Europy Środkowej wciąż mają przeciętnie mniej wykształconą siłę roboczą, w związku z czym – jak można założyć – premia płacowa za wyższe wykształcenie jest tam wyższa. Dodatkowo niefinansowa premia za wyższe wykształcenie obejmuje np. niski poziom bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych połączony ze względnie szybkim przechodzeniem od bezrobocia do zatrudnienia, jak pokazują analizowane przez nas dane.

1.4. Wyższe wykształcenie jako „dobro pozycyjne”

Wszelkie badania, w tym prezentowane tu badania oparte na danych z poziomu mikro zgromadzone w EU-SILC, powinny zatem uwzględniać możliwe ograniczenia indywidualnych korzyści z osiągnięć związanych z poziomem wyższego wykształcenia jako jednostkowej ochrony przed bezrobociem albo jednostkowej strategii życiowej wiodącej do tradycyjnego stylu życia klasy średniej.

Z perspektywy teoretycznej, w której kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem są „dobraami pozycyjnymi” (a zbiorowe i publiczne korzyści z ekspansji edukacyjnej coraz bardziej przekładają się na korzyści indywidualne i prywatne), owe indywidualne korzyści nie wydają się rosnać. W niektórych systemach europejskich, na co wskazują dane OECD, premia płacowa za wyższe wykształcenie w skali globalnej w ostatniej dekadzie była stale wysoka i rosąca – tak było w postkomunistycznych gospodarkach Europy Środkowej, takich jak Polska, Czechy, Słowacja czy Węgry. W innych systemach, gdzie ekspansja edukacyjna zaczęła się (znacznie) wcześniej, premia płacowa za wyższe wykształcenie jest znacznie niższa oraz stabilna czy wręcz malejąca (np. w krajach nordyckich). Istnieje kilka wzajemnie powiązanych wyjaśnień. Jednym z nich jest argument zakorzeniony w teorii „dóbr pozycyjnych”, w której przewaga wynikająca z kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem na rynku pracy jest względna bądź pozycyjna – jeśli zbiorowe wysiłki stale rosącej liczby młodych ludzi idą w tym samym kierunku, to jednostkowe korzyści z indywidualnie racjonalnych strategii życiowych nie prowadzą do oczekiwanych rezultatów (Brown i Lauder 2010; 2011; Hirsch 1976). Z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia dziś w wielu krajach europejskich – wykształcenie wyższe staje się warunkiem koniecznym posiadania statusu społecznego i materialnego klasy średniej, ale coraz częściej nie jest już warunkiem wystarczającym. Rosnącemu odsetkowi osób z wyższym wykształceniem grozi pozostawanie poza tradycyjną

klasą średnią w przyszłości – status materialny kolejnego pokolenia może być niższy niż status pokolenia rodziców, mimo powszechności lepszego (czyli wyższego) wykształcenia.

Bazy danych EU-SILC dają możliwość porównawczego studiowania nierówności w dostępie do edukacji na wyższym poziomie w całej Europie – porównywania tych młodych Europejczyków, których ojciec (i/lub matka) posiadał(a) kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem, z tymi, których ojciec (i/lub matka) posiadał(a) niższe kwalifikacje. Według naszych założeń w bardziej sprawiedliwych systemach edukacyjnych nie tylko trajektorie edukacyjne młodych Europejczyków o różnym pochodzeniu społecznym będą do siebie bardziej zbliżone, ale podobne będą także ich trajektorie na rynku pracy. Natomiast w mniej sprawiedliwych systemach edukacyjnych trajektorie edukacyjne oraz te odnoszące się do rynku pracy dla młodych Europejczyków o różnym pochodzeniu społecznym będą wyraźnie odmienne. W skrócie: szanse młodych Europejczyków pochodzących z niższych warstw społecznych na osiągnięcie wyższego wykształcenia okażą się bardziej zbliżone do szans młodych Europejczyków z wyższych warstw społecznych w bardziej sprawiedliwych systemach edukacyjnych (i tym samym w bardziej sprawiedliwych społeczeństwach). Wyższe wykształcenie będzie mniej zależne od międzypokoleniowego „dziedziczenia”, tzn. od wykształcenia rodziców (ojca, matki lub obojga) w bardziej sprawiedliwych systemach i społeczeństwach, zaś bardziej zależne – w systemach i społeczeństwach mniej sprawiedliwych.

We względnie sprawiedliwych systemach (otwartych, cechujących się dużą społeczną ruchliwością) rola pochodzenia społecznego jest mniej istotna niż w systemach mniej sprawiedliwych (mniej otwartych, cechujących się mniejszą społeczną ruchliwością). Na gruncie nauk społecznych toczą się dyskusje na temat tego, co w kontekście dostępu do szkolnictwa wyższego oznaczałaby „sprawiedliwość” i „uczciwość” (*justice* i *fairness*) oraz co oznacza „otwartość” szkolnictwa wyższego prowadząca do wyższego poziomu międzypokoleniowej ruchliwości społecznej. Bazy danych EU-SILC pozwalają na studiowanie zarówno „dziedziczenia” wykształcenia, jak i „dziedziczenia” wykonywanych zawodów – zakładamy tu, że zawody będą w mniejszym stopniu „dziedziczone”, tzn. w mniejszym stopniu zależne od zawodów rodziców (ojców, matek lub obojga rodziców) w społeczeństwach bardziej sprawiedliwych.

Różne poziomy tw. dodatkowego dochodu w okresie całego życia uzależnione od poziomu wykształcenia osiągniętego przez jednostki – konsekwentnie raportowane dla obszaru OECD – można odnosić nie tylko do rodzaju posiadanego dyplomu (zazwyczaj dla nauk humanistycznych znajdują się one na dolnym końcu skali, a dla medycyny i inżynierii – na górnym), ale także do otwartego lub zamkniętego dostępu do zawodów opierającego się na pochodzeniu z różnych warstw społecznych i ekonomicznych (w tym do odmiennych aspiracji dotyczących własnego miejsca na rynku pracy oraz wartości i przekonań mających swe źródło również

w społecznym otoczeniu, na etapie edukacji poprzedzającym kształcenie na poziomie wyższym). Choć dodatkowe dochody w okresie całego życia odnoszą się tylko do osiągniętego poziomu wykształcenia, dane z EU-SILC dostarczają przynajmniej wskazówek dotyczących międzypokoleniowej ruchliwości zarówno w kategoriach poziomu wykształcenia respondentów i ich rodziców, jak i w kategoriach zawodów wykonywanych przez respondentów i ich rodziców.

Teoretyczną podbudowę naszych rozważań stanowi zatem idea, że kwalifikacje związane z wyższym wykształceniem w czasach umasowienia szkolnictwa wyższego powinny być – według Freda Hirscha – w coraz większym stopniu postrzegane jako „dobra pozycyjne”: zwiększające szanse na lepsze trajektorie na rynku pracy jedynie do pewnego poziomu nasycenia, powyżej którego stają się obowiązkowe, będąc punktem wyjścia dla konkurencji między jednostkami je posiadającymi, a nie tradycyjną przewagą konkurencyjną.

Gdy bowiem narasta „społeczne przeludnienie”, tzn. zwiększa się liczba absolwentów szkolnictwa wyższego na rynku pracy, zmienia się także rola tych kwalifikacji jako mechanizmów sygnalnych (czyli potwierdzających umiejętności absolwentów). Jak głosi zapadająca w pamięć metafora ukuta przez Hirscha, stawanie na palcach na stadionie nie pomaga w uzyskaniu lepszego widoku, jeśli wszyscy inni dookoła również stoją na palcach. Jednocześnie nieposiadanie kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem, podobnie jak niestawanie na palcach w opisanym przypadku, jest poważną niedogodnością na rynku pracy. W związku z tym coraz większa liczba młodych Europejczyków poszukuje kwalifikacji na wyższym poziomie, chociaż ich ekonomiczna wartość może, i w wielu systemach coraz częściej tak się dzieje, być wątpliwa. Stabilne lub rosnące wskaźniki uczestnictwa w szkolnictwie wyższym oznaczają większy udział w rynku pracy osób z kwalifikacjami związanymi z wyższym wykształceniem, poszukujących miejsc zatrudnienia tradycyjnie przeznaczonych dla „białych kołnierzyków”. Szczególne znaczenie ma zaś to, czy zwiększa się (lub maleje) udział w populacji szkolnictwa wyższego studentów z warstw niedostatecznie reprezentowanych (gdyż wiemy, że sama ich liczba się zwiększa). Może być tak, że rośnie liczba studentów, ale szybciej w jej ramach przybywa studentów pochodzących z klasy średniej niż z niższych klas społecznych.

1.5. Ekspansja szkolnictwa wyższego a premia płacowa za wykształcenie

To, co sprawdzało się na poziomie jednostek przed epoką umasowienia szkolnictwa wyższego, nie wydaje się sprawdzać w okresie jego umasowienia. Jednostkowe wysiłki mogą być w dużej mierze skazane na porażkę, jeśli wszyscy młodzi ludzie będą dążyć do zdobycia kwalifikacji związanych z wyższym wykształceniem, gdyż w ostatecznym rozrachunku mogą one nie doprowadzić do zwiększenia jednostkowych szans życiowych. Pula tzw. dobrych miejsc pracy w Europie, tak jak wszędzie

indziej, jest ograniczona, a idea, że wykształcenie wyższe z definicji prowadzi do stylu życia i standardów materialnych właściwych klasie średniej dla wszystkich może być coraz bardziej myląca (Brown, Lauder i Ashton 2011).

Zarówno w USA, jak i w Europie standard życia młodych ludzi jest dziś zagrożony spadkiem poniżej standardu życia ich rodziców, szczególnie wśród osób z klasy średniej (Frank 2007). Perspektywa „dóbr pozycyjnych” (reprezentowana wśród ekonomistów zajmujących się pracą przez Freda Hirscha i Roberta Franka; pierwszy raz zastosowana do edukacji przez Simona Marginsona, 1997) wnosi niezwykle ważny wkład do międzynarodowych badań ruchliwości międzypokoleniowej.

Wstępna hipoteza prowadzonych tu rozważań głosi, że w tych krajach europejskich, w których szkolnictwo wyższe dokonało największej ekspansji, występuje większa równość w osiąganiu poziomu wyższego wykształcenia – jeśli uwzględnić pochodzenie społeczne – lecz towarzyszy temu malejąca stopa zawodowych i płacowych zwrotów z wyższego wykształcenia. Można powiedzieć, że w społeczeństwach o większym zagęszczeniu absolwentami szkolnictwa wyższego zwrot z inwestycji w wyższe wykształcenie jest niższy niż w społeczeństwach, które absolwentami nie są jeszcze przesycone. Demokratyzacja szkolnictwa wyższego i otwarcie go na szerokie rzesze studentów powoduje z czasem spadek korzyści indywidualnych i prywatnych (przy zachowaniu znacznych korzyści zbiorowych i publicznych). Aby zbadać powiązania między dostępem do szkolnictwa wyższego a pochodzeniem społecznym, same dane OECD nie wystarczają. Konieczne jest wzmocnienie tej linii argumentacji przez dane empiryczne pochodzące z EU-SILC, które dają nowe możliwości analizy nierówności w skali Europy.

2. Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna na podstawie europejskiego badania dochodów i warunków życia

2.1. Europejskie badanie dochodów i warunków życia

Europejskie badanie dochodów i warunków życia (*European Union Survey on Income and Living Conditions*, EU-SILC) to międzynarodowe badanie ankietowe przeprowadzane metodą reprezentacyjną. Celem badania jest pozyskanie informacji dotyczących m.in. dochodu, ubóstwa i wykluczenia społecznego. Jednostkami badania w EU-SILC są prywatne gospodarstwa domowe oraz osoby w wieku 16 lat i więcej wchodzące w skład tych gospodarstw. Gospodarstwa domowe i ich członkowie są badani za pomocą odrębnych kwestionariuszy. W badaniu pozyskuje się dane zarówno przekrojowe, jak i longitudinalne (uwzględniające zmiany w czasie). Dodatkowo w każdym roku przeprowadzane są badania modułowe, odpowiadające aktualnym potrzebom organów Unii Europejskiej. W 2005 r. były to badania poświęcone międzypokoleniowemu przekazywaniu ubóstwa. Pomiarowi poddano

m.in. charakterystyki rodziców respondentów z okresu dzieciństwa badanych (14-16 lat), dotyczące poziomu wykształcenia oraz statusu zawodowego ojca i matki każdego z respondentów. Jak informuje OECD, niemal we wszystkich europejskich krajach OECD występuje

statystycznie istotna premia dotycząca prawdopodobieństwa osiągnięcia wyższego wykształcenia, związanego z pochodzeniem z rodziny o wykształceniu na poziomie wyższym, przy jednoczesnym występowaniu mniejszego prawdopodobieństwa związanego z dorastaniem w rodzinie o niższym statusie edukacyjnym (Causa i Johansson 2009b: 18).

Sprawiedliwość w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce została tu połączona z międzypokoleniowym przekazywaniem poziomu osiągnięć edukacyjnych i statusu zawodowego rodziców widzianego z europejskiej perspektywy porównawczej. Jeśli polskie społeczeństwo jest mniej ruchliwe niż inne społeczeństwa europejskie, to potrzeba bardziej sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego w Polsce będzie większa niż gdzie indziej w Europie. Chociaż liczby bezwzględne powinny mówić same za siebie, przyjmujemy tu, że te same liczby powiedzą nam więcej w europejskim kontekście porównawczym.

2.2. Iloraz szans dziedziczenia edukacji i zawodu w ujęciu międzypokoleniowym

Ujmując rzecz w kategoriach technicznych, z perspektywy międzynarodowej przeprowadzamy tu oszacowanie ilorazu szans (na podstawie modelu logistycznego) „dziedziczenia” poziomu osiągnięć edukacyjnych oraz „dziedziczenia” wykonywanych zawodów w przejściu od jednego do drugiego pokolenia w Polsce. Iloraz szans pokazuje, ile razy wystąpienie sukcesu jest bardziej (lub mniej) prawdopodobne przy wzroście cechy niezależnej o jednostkę. W badanym przypadku „sukces” oznacza wyższe wykształcenie u respondenta, zaś cechą niezależną stanowi wyższe wykształcenie rodziców. Ilorazy szans (por. wykres 1) wskazują na prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższego wykształcenia przez dzieci w przypadku wyższego wykształcenia ojca niż przez dzieci, których ojciec nie miał wyższego wykształcenia (Causa i Johansson 2009b; 2009a). Podobnie w analizach OECD wskaźnik szansy osiągnięcia wyższego wykształcenia definiowany jest jako

wskaźnik dwóch zależnych szans. Mierzy on stosunek między szansą potomstwa na osiągnięcie wyższego wykształcenia a tym, że jej lub jego ojciec zdobył wyższe wykształcenie, oraz między szansą potomstwa na osiągnięcie wyższego wykształcenia a tym, że jej lub jego ojciec zdobył wykształcenie poniżej poziomu wyższego. Osiągnięcia edukacyjne ojca służą za miernik pochodzenia rodziców czy zarobków (Causa i Johansson 2009b: 51).

Ilorazy szans zostały obliczone za pomocą regresji logistycznej dla danych przeważonych przez dostępne wagi analityczne (wynikające ze schematu losowania jednostek do próby). Wykorzystano model z binarną zmienną zależną. Wielomianowe zmienne zależne zostały zdychotomizowane, a na ich podstawie skonstruowano osobne modele. Wyboru zmiennych niezależnych dokonano metodą regresji krokowej wstecz przy zastosowaniu kryterium Walda.

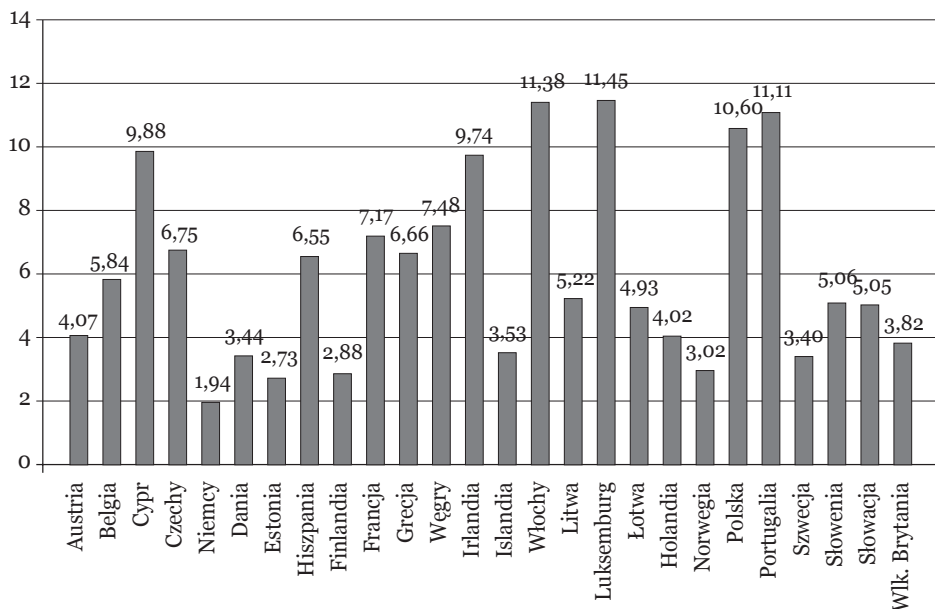
2.3. Cztery przejścia międzypokoleniowe – „dziedziczenie” wykształcenia

Interesują nas cztery sposoby edukacyjnego międzypokoleniowego przejścia społecznego oraz dwa sposoby przejścia zawodowego. Szanse edukacyjnego przejścia zostały wyliczone dla następujących przypadków: ojcowie z podstawowym wykształceniem i respondenci z podstawowym wykształceniem, ojcowie z wyższym wykształceniem i respondenci z podstawowym wykształceniem, ojcowie z podstawowym wykształceniem i respondenci z wyższym wykształceniem oraz ojcowie z wyższym wykształceniem i respondenci z wyższym wykształceniem. Natomiast szanse dla zawodowego przejścia międzypokoleniowego wyliczono wyłącznie dla dwóch przypadków: respondenci z określonym zawodem w stosunku do zawodu ich ojców (dla grup ISCO 1 do 9) oraz respondenci z pierwszej grupy zawodów: 1) przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2) specjaliści, 3) technicy i inny średni personel, w stosunku do zawodów ich ojców.

Wśród krajów europejskich Polska ma jeden z najwyższych ilorazów szans (10,6) posiadania wyższego wykształcenia przy wyższym wykształceniu rodziców. Oznacza to, że osoba posiadająca rodziców z wyższym wykształceniem ma średnio ponad 10-krotnie większą szansę na zdobycie wyższego wykształcenia niż osoba nieposiadająca rodziców z wyższym wykształceniem. Istnieją tylko cztery europejskie systemy, które znacznie wyróżniają się wartością tego wskaźnika (Polska, Portugalia, Włochy i Irlandia; oraz dwa małe systemy: Luksemburg i Cypr) – we wszystkich szansa, że jednostka, która posiada rodziców z wyższym wykształceniem, zdobędzie wyższe wykształcenie, jest prawie 10 razy większa niż szansa, gdy rodzice tej osoby nie mają wyższego wykształcenia. Podczas gdy wyższe wykształcenie jest „dziedziczone” w całej Europie, w Polsce szanse na to są średnio niemal dwa razy większe niż w innych krajach europejskich (średnia dla 26 krajów wynosi 6,06, a średnia dla 8 krajów postkomunistycznych wynosi 5,97). Szczegóły przedstawiono na wykresie 1¹.

¹ Wyniki analizy porównawczej między krajami zostały zaprezentowane dla kohorty w wieku 35-44 lata. Moduł został oparty wyłącznie na danych z wywiadów osobowych. Zmienne, które zostały przeanalizowane, to PM040: „Najwyższy poziom wykształcenia wg ISCED dla ojca”, PM060: „Główny status działalności ojca” oraz PM070: „Główny zawód ojca”.

Wykres 1. Iloraz szans dla osób z wyższym wykształceniem przy wyższym wykształceniu ich ojca



Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

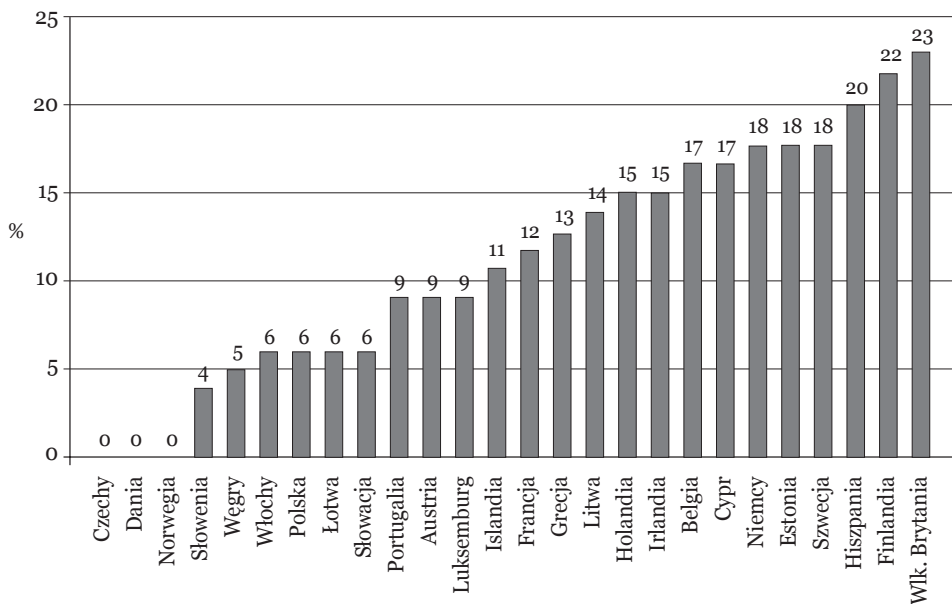
Na podstawie bazy danych EU-SILC można prześledzić przekazywanie wykształcenia oraz przekazywanie wykonywanych zawodów między pokoleniami, a także zobaczyć, do jakiego stopnia wykształcenie rodziców i ich zawód zostają odzwierciedlone w ulokowaniu edukacyjnym i zawodowym ich potomstwa. Status edukacyjny i status zawodowy są bowiem silnie przekazywane między pokoleniami (Archer, Hutchings i Ross 2003; Breen 2004).

Na rysunku 2 pokazano odsetek osób, które zdobyły wyższe wykształcenie, podczas gdy ich rodzice osiągnęli jedynie podstawowy poziom wykształcenia. W bardziej ruchliwych społeczeństwach odsetek ten będzie wyższy, natomiast w społeczeństwach, w których międzypokoleniowa ruchliwość jest mniejsza, odsetek będzie niższy. Jak widać, istnieje wyraźny podział na grupę krajów, w których mamy do czynienia z niskim prawdopodobieństwem awansu społecznego dla tej subpopulacji (4-6%), oraz grupę krajów, gdzie szanse na awans społeczny dla tej samej subpopulacji są trzy-, czterokrotnie wyższe, a prawdopodobieństwo wystąpienia „pokoleniowego skoku” w wykształceniu między pokoleniami dla tych urodzonych w gorzej wykształconych rodzinach jest trzy-, czterokrotnie wyższe (17-23%). Grupa krajów o „niskim prawdopodobieństwie” obejmuje Polskę i kilka innych krajów postko-

munistycznych oraz Włochy. Grupa „najwyższego prawdopodobieństwa” obejmuje kraje nordyckie, Belgię, Niemcy, Estonię, Hiszpanię i Wielką Brytanię (niestety, w ramach analizowanych danych nie można dokonać rozróżnienia na typy wyższego wykształcenia, w związku z czym nie da się na podstawie EU-SILC odpowiedzieć z perspektywy międzypokoleniowej na pytanie o dostęp do danego typu instytucji i kierunku studiów – a właśnie ta sprawa jest dzisiaj najbardziej interesująca). Pozostałe kraje sytuują się pośrodku skali.

Prawdopodobieństwo uzyskania międzypokoleniowego awansu społecznego poprzez wyższe wykształcenie jest z perspektywy porównawczej dla młodych ludzi z rodzin o niższym wykształceniu w Polsce bardzo niskie. Odsetek osób z wyższym wykształceniem, których rodzice mają wykształcenie podstawowe, wynosi jedynie 6% (co oznacza, że pozostałe 94% osób, których rodzice mają wykształcenie podstawowe, nigdy nie osiągnęło poziomu wyższego wykształcenia).

Wykres 2. Przejście od podstawowego wykształcenia rodziców do wyższego wykształcenia respondenta

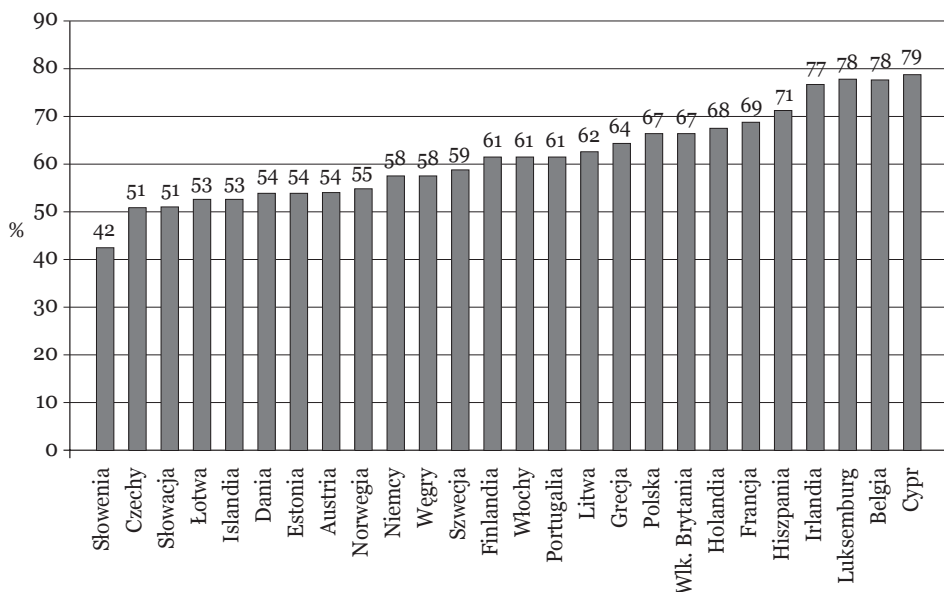


Wyniki na poziomie 0% dla Czech, Danii i Norwegii są skutkiem zbyt małej próby w tych krajach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

Można przyrzeć się również niepodatności na zmianę ulokowania edukacyjnego między pokoleniami czy też przekazywaniu tego samego poziomu wykształ-

Wykres 3. Przejście od wyższego wykształcenia rodziców do wyższego wykształcenia respondenta



Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

cenia (np. od podstawowego do podstawowego, od wyższego do wyższego) między pokoleniami. Szczególnie istotne jest tu dziedziczenie wyższego wykształcenia między pokoleniami. Na wykresie 3 widać, że we wszystkich przebadanych 26 krajach europejskich (z wyjątkiem Słowenii) prawdopodobieństwo zdobycia wyższego wykształcenia, jeśli rodzice również je zdobyli, wynosi ponad 50%. Najniższe (50-60%) dominuje w kilku krajach postkomunistycznych, a także w Danii, Austrii, Norwegii, Niemczech i Szwecji, a najwyższe (70-79%) w Hiszpanii, Irlandii i Belgii oraz dwóch małych systemach: w Luksemburgu i na Cyprze. Polska (67%) znajduje się w wyższym średnim zakresie 65-70% oraz na 10. miejscu: 67% osób, których rodzice posiadali wyższe wykształcenie, same zdobyły wyższe wykształcenie (co oznacza, że pozostałe 33% osiągnęło wykształcenie poniżej poziomu wyższego).

2.4. Międzypokoleniowe „dziedziczenie” zawodów

Analizy przekazywania poziomu wykształcenia między pokoleniami można uzupełnić analizami przekazywania wykonywanych zawodów między pokoleniami, uzyskując zbliżone wyniki dla Polski. Posłużymy się w tym celu podziałem na 9 pod-

stawowych grup zawodów z Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-88 oraz odwołując się do badania EUROSTUDENT IV (Eurostudent 2011), zastosujemy następującą hierarchię pracowników:

– wysoko wykwalifikowane „białe kołnierzyki”: 1) przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2) specjaliści, 3) technicy i inny średni personel;

– nisko wykwalifikowane „białe kołnierzyki”: 4) pracownicy biurowi, 5) pracownicy usług osobistych i sprzedawcy;

– wysoko wykwalifikowane „niebieskie kołnierzyki”: 6) rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7) robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy;

– nisko wykwalifikowane „niebieskie kołnierzyki”: 8) operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9) pracownicy przy pracach prostych.

Analizy wykonane w odniesieniu do pierwszej grupy zawodów ISCO-88 (przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy oraz specjaliści, przedstawieni na rysunku 4 jako wysoko wykwalifikowane „białe kołnierzyki”) w kontekście zawodów ich rodziców ukazują, że choć w całej Europie poziom „dziedziczenia” zawodów właściwych wysoko wykwalifikowanym „białym kołnierzykom” jest wysoki i lokuje się w zakresie 50-70%, to w Polsce jest bardzo wysoki i wynosi 67%.

W zbadanym przypadku „sukcesem” jest przynależność do pierwszej grupy zawodów, natomiast cechą objaśniającą stanowi przynależność rodziców do pierwszej grupy zawodów. Oszacowane ilorazy szans wskazują, w jaki sposób cecha niezależna wpływa na prawdopodobieństwo przynależności do najbardziej wykwalifikowanej grupy zawodowej. W tabeli 1 przedstawiono ilorazy szans dla osób z najwyższej grupy zawodowej ISCO-88 (przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy) w stosunku do zawodu ich ojców.

Dla Polski prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec był przedstawicielem władz publicznych, wyższym urzędnikiem czy kierownikiem, będzie znajdować się w tej samej kategorii zawodów, jest przeciętnie 3,32 razy wyższe niż w przypadku osoby, której ojciec posiadał inny zawód; prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec posiadał „podstawowy” zawód, stanie się przedstawicielem władz publicznych, wyższym urzędnikiem czy kierownikiem, jest średnio 1,49 razy niższe niż w przypadku osoby, której ojciec miał inny zawód niż „podstawowy”.

Z kolei w tabeli 2 przedstawiono ilorazy szans dla osób z najniższych grup zawodowych ISCO-88 („podstawowych”) w stosunku do zawodów ich ojców. Dla Polski prawdopodobieństwo, że osoba, której ojciec posiada podstawowe zatrudnienie, będzie znajdować się w tej samej kategorii zawodów, jest przeciętnie 2,11 razy wyższe niż w przypadku osoby, której ojciec miał odmienny zawód. Na wykresie 4 widać, że dla Polski 67% osób, których ojcowie wykonywali zawody właściwe wysoko wykwalifikowanym „białym kołnierzykom”, również wykonuje takie zawody. Pozostałe 33% osób wykonuje zaś odmienne zawody. W Polsce zatem poziom „dziedziczenia” wyższego wykształcenia oraz zawodów właściwych wysoko wykwalifikowa-

Tabela 1. Ilorazy szans dla osób z najwyższej grupy zawodowej ISCO-88 (1. LE) w stosunku do zawodu ojca

Kraj	Zawód ojca								
	1. LE	2. PR	3. TE	4. CL	5. SE	6. AG	7. CR	8. PL	9. EL
Austria	3,36	2,33	1,24	1,15	0,85	0,48	0,73	0,58	0,70
Belgia	2,59	1,29	0,71	0,88	0,60	1,00	0,73	0,77	0,53
Cypr	4,21	2,58	1,47	1,18	1,33	0,57	0,90	0,88	0,62
Czechy	2,30	2,41	1,39	1,60	0,71	0,89	0,66	0,69	0,81
Niemcy	1,64	1,23	1,15	1,10	0,85	0,91	0,86	0,76	0,50
Dania	1,98	0,87	1,20	1,02	1,16	0,69	0,84	0,54	0,96
Estonia	1,60	1,41	1,72	0,79	0,16	0,41	0,85	0,92	0,65
Hiszpania	4,12	1,13	1,21	1,00	0,76	0,82	0,68	0,74	0,66
Finlandia	2,12	1,35	1,06	0,99	1,09	0,75	0,95	0,78	0,56
Francja	2,09	1,69	1,49	0,77	0,78	0,53	0,97	0,61	0,66
Grecja	2,38	0,93	0,87	0,76	0,84	0,82	0,86	0,93	0,82
Węgry	2,38	2,14	1,68	1,45	1,44	0,57	0,85	0,79	0,45
Irlandia	1,61	1,04	2,17	0,92	0,93	0,19	0,73	0,81	0,49
Islandia	1,42	1,08	1,19	1,14	0,61	0,63	1,00	0,95	1,24
Włochy	2,83	0,73	0,91	0,63	0,94	0,85	0,78	0,79	0,87
Litwa	3,00	1,93	1,61	1,52	1,13	0,54	0,90	0,69	0,66
Luksemburg	3,26	1,79	0,89	0,60	1,04	0,88	0,59	0,65	1,03
Łotwa	1,24	2,23	1,22	1,06	1,83	1,04	0,90	0,81	0,70
Holandia	1,56	0,84	0,92	1,03	0,99	1,00	0,64	0,81	1,00
Norwegia	1,77	0,81	0,97	1,14	0,99	0,65	0,94	0,87	1,02
Polska	3,32	2,10	1,30	1,34	1,07	0,60	1,00	0,80	0,67
Portugalia	2,58	1,58	1,02	0,66	1,31	0,78	0,83	0,70	1,00
Szwecja	3,44	1,07	0,61	1,77	0,47	1,70	0,45	0,59	1,34
Słowenia	2,36	2,03	2,27	0,93	1,67	0,59	0,92	0,54	0,42
Słowacja	1,86	1,62	1,28	1,31	0,45	0,60	0,85	0,79	0,98
Wlk. Brytania	1,71	0,88	1,25	1,31	1,07	0,57	0,64	0,81	0,63

1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. PR – specjaliści, 3. TE – technicy i inny średni personel, 4. CL – pracownicy biurowi, 5. SE – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy, 6. AG – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7. CR – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, 8. PL – operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9. EL – pracownicy przy pracach prostych. Zacienione: „przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy”.

Źródło: badanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

nym „białym kołnierzykom” jest wysoki, a pomyślne przejścia między pokoleniami od wykształcenia podstawowego do wyższego oraz od zawodów właściwych nisko

Tabela 2. Ilorazy szans dla osób z najniższej grupy zawodowej ISCO-88 (9. EL) w stosunku do zawodu ojca

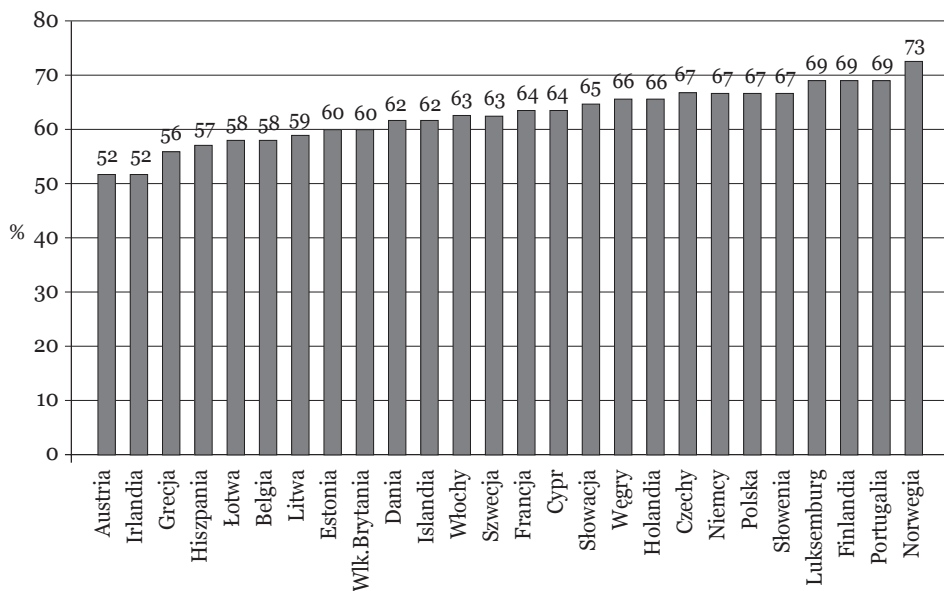
Kraj	Zawód ojca								
	1. LE	2. PR	3. TE	4. CL	5. SE	6. AG	7. CR	8. PL	9. EL
Austria	0,81	0,34	0,51	0,38	0,89	1,22	0,70	0,92	2,45
Belgia	0,48	0,30	0,38	0,45	0,70	0,73	1,16	1,45	3,10
Cypr	0,39	0,16	0,21	0,26	0,56	1,67	0,84	0,90	1,77
Czechy	0,53	0,07	0,33	0,35	0,77	1,51	1,01	1,20	3,06
Niemcy	0,68	0,44	0,77	0,59	0,81	1,60	1,07	1,56	2,03
Dania	0,62	0,24	0,65	0,69	0,74	1,25	0,95	1,77	1,83
Estonia	0,61	0,35	1,08	0,80	0,72	1,27	1,00	1,02	1,95
Hiszpania	0,43	0,22	0,45	0,40	0,62	1,20	0,75	0,68	2,47
Finlandia	0,38	0,55	0,80	0,59	1,16	1,21	1,15	1,00	1,87
Francja	0,71	0,25	0,48	0,39	0,84	1,36	1,10	1,13	2,09
Grecja	0,46	0,38	0,53	0,68	1,31	1,04	0,95	1,20	2,23
Węgry	0,34	0,11	0,21	0,50	0,84	1,76	0,88	0,96	2,34
Irlandia	0,65	0,54	0,69	0,49	0,45	1,86	1,06	1,17	2,10
Islandia	0,76	0,18	0,51	.	1,52	1,46	1,12	1,41	1,45
Włochy	0,45	0,60	0,36	0,48	0,78	1,37	0,91	0,82	2,39
Litwa	0,40	0,28	0,36	0,81	0,96	1,15	0,87	1,05	1,63
Luksemburg	0,49	0,05	0,41	0,20	0,91	1,83	1,38	1,31	1,65
Łotwa	0,68	0,48	0,56	0,36	1,40	1,44	0,79	0,92	2,04
Holandia	0,77	0,10	0,55	1,10	0,93	1,49	1,17	1,91	2,43
Norwegia	0,23	0,37	0,77	0,53	2,08	1,81	0,99	1,53	0,91
Polska	0,48	0,14	0,40	0,52	0,61	1,11	1,03	1,03	2,11
Portugalia	0,28	0,27	0,32	0,49	0,60	1,16	0,98	0,85	2,35
Szwecja	.	0,29	1,13	.	1,61	2,33	1,07	0,81	4,91
Słowenia	0,22	0,33	0,58	0,82	0,42	1,45	1,00	1,08	1,78
Słowacja	0,33	0,38	0,33	0,62	1,04	1,31	0,86	0,92	2,16
Wlk. Brytania	0,38	0,25	0,55	0,50	1,08	2,49	1,26	1,52	1,73

1. LE – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy, 2. PR – specjaliści, 3. TE – technicy i inny średni personel, 4. CL – pracownicy biurowi, 5. SE – pracownicy usług osobistych i sprzedawcy, 6. AG – rolnicy, ogrodnicy, leśnicy i rybacy, 7. CR – robotnicy przemysłowi i rzemieślnicy, 8. PL – operatorzy i monterzy maszyn i urządzeń, 9. EL – pracownicy przy pracach prostych. Zacięzione: przejście od 9. „prace proste” do 9. „prace proste”.

Źródło: badanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

wykwalifikowanym „niebieskim kołnierzykom” do tych właściwych wysoko wykwalifikowanym „białym kołnierzykom” są rzadkie.

Wykres 4. Przejście od zawodów właściwych wysoce wykwalifikowanym „białym kłnierzykom” wykonywanych przez rodziców do zawodów właściwych wysoce wykwalifikowanym „białym kłnierzykom” wykonywanych przez respondentów



Źródło: opracowanie własne na podstawie EU-SILC 2005, moduł dotyczący „międzypokoleniowego przekazywania ubóstwa”.

2.5. Ruchliwość międzypokoleniowa a ekspansja edukacyjna – przypadek Polski

Awans społeczny w zakresie wykształcenia w Polsce (z perspektywy historycznej oraz okresu ekspansji szkolnictwa wyższego przypadającego na lata 1990-2005) jest wciąż ograniczony, a poziom dziedziczenia zarówno statusu edukacyjnego, jak i statusu zawodowego między pokoleniami w porównaniu z innymi krajami europejskimi – dość wysoki.

Zmiany w ruchliwości społecznej są długofalowe, a ostatni okres ekspansji szkolnictwa wyższego wciąż jest zbyt krótki, by zmienić podstawową strukturę społeczną w Polsce (na temat roli prywatyzacji szkolnictwa wyższego w okresie ekspansji: Białecki i Dąbrowa-Szeffler 2009; Kwiek 2015h). Zarówno najwyższe poziomy osiągnięć edukacyjnych, jak i najwyższej społecznie i finansowo wynagradzane zawody (wysoko wykwalifikowane „białe kłnierzyki”) są w Polsce dziedziczone w większym stopniu niż w innych krajach europejskich, z wyjątkiem większości krajów postkomunistycznych. Opierając się na tych analizach, można stwierdzić, że Polska znacznie bardziej różni się pod względem edukacyjnej społecznej ruchliwości niż się to za-

kląda w literaturze badawczej (Domański 2000; Mach 2004; Baranowska 2011) od bardziej społecznie ruchliwych zachodnioeuropejskich systemów oraz mniej się różni od najbardziej społecznie nieruchomych systemów postkomunistycznych. Polskie społeczeństwo, jeśli porównać je z większością systemów zachodnioeuropejskich, jest w ogóle mniej ruchliwe, ponieważ powiązania między społecznymi statusami rodziców i dzieci jako dorosłych (zarówno w kategoriach wykształcenia, jak i zatrudnienia) są ściślejsze. Podczas gdy w okresie ekspansji edukacyjnej po upadku komunizmu istotnie zwiększył się sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego w Polsce, awans społeczny widziany przez pryzmat długofalowej zmiany między pokoleniami wciąż jest ograniczony. Z perspektywy porównawczej można stwierdzić, że dużo większa jest potrzeba dalszego zwiększonego dostępu do szkolnictwa wyższego, niż się to zakłada w badaniach edukacyjnych (polski kontekst umasowienia szkolnictwa wyższego, z którego pochodzą przywołane dane: Kwiek 2015b). Jednocześnie coraz powszechniejsze w społeczeństwach europejskich prawo do wyższego wykształcenia nie musi w Polsce prowadzić do lepszego dostępu do najlepszych miejsc pracy i wysokiego statusu materialnego, gwarantowanego tradycyjnie klasie średniej. Za ten typ prac i ten typ statusu materialnego odpowiada bowiem w dużym stopniu gospodarka, jej struktura i jej potrzeby.

3. Wnioski i kierunki dalszych badań

Chcielibyśmy wskazać dwa główne kierunki dalszych badań. Pierwszy to ściślejsze powiązanie wyższego wykształcenia z rynkiem pracy przez odwołanie do kierunków ukończonych studiów oraz sumy dodatkowych zarobków w całym okresie życia, odmiennych dla różnych stopni akademickich postrzeganych horyzontalnie (magisterium w jednym obszarze studiów *vs.* magisterium w innym obszarze), a nie tradycyjnie wertykalnie (magisterium we wszystkich obszarach *vs.* licencjat we wszystkich obszarach). Istotna jest też różnica między trajektoriami na rynku pracy według poziomu wykształcenia oraz obszarów studiów w obrębie tego samego poziomu (np. licencjat i magisterium uzyskane w różnych obszarach studiów). Drugim kierunkiem badań jest połączenie wniosków płynących z analizy bazy danych EU-SILC oraz z dwóch dużych europejskich baz (CHEERS i REFLEX) dotyczących europejskich absolwentów uniwersytetów i europejskich specjalistów, badanych ankietowo w 12 krajach europejskich w pierwszej dekadzie XXI wieku.

Pierwszy kierunek zmierza do powiązania wyższego wykształcenia z trajektoriami na rynku pracy (w tym z przechodzeniem między zatrudnieniem, bezrobociem oraz bezczynnością zawodową) widzianymi przez pryzmat akademickich obszarów studiów. Status zatrudnionego/bezrobotnego/nieaktywnego zawodowo na rynku pracy oraz przejścia między poszczególnymi statusami powiązane są nie tylko z poziomem wykształcenia (co jasno pokazują dane z EU-SILC), lecz także (w istotny

sposób) z obszarami studiów. Krajowa średnia premia płacowa za wyższe wykształcenie czy prywatna wewnętrzna stopa zwrotu w szkolnictwie wyższym lub inne powiązane wskaźniki mierzone przez lata przez OECD nie ukazują jak dotąd różnic między obszarami studiów. Do tej pory wymiar ten nie był systematycznie badany z europejskiej perspektywy porównawczej, przede wszystkim z powodu braku europejskich danych w porównywalnym formacie. A średnie dodatkowe dochody w okresie całego życia, jak pokazują rozmaite krajowe i globalne badania rynku pracy, różnią się istotnie, jeśli wziąć pod uwagę stopnie akademickie uzyskane w różnych obszarach studiów. Choć całkowita średnia dodatkowych dochodów uzyskanych w okresie całego życia dla wyższego wykształcenia jest znacząca w większości krajów europejskich, w wybranych systemach edukacyjnych okazuje się ona niska lub zerowa dla absolwentów z takich obszarów jak nauki humanistyczne czy nauki o sztuce. Ten aspekt badań porównawczych został niemal zupełnie zaniebdany, a z jednostkowej perspektywy studenta i z perspektywy społeczeństw europejskich ma on znaczenie fundamentalne. Jeśli mielibyśmy poważnie myśleć o analizie powodzenia na rynku pracy, to równie poważnie mielibyśmy myśleć o analizie kierunków studiów. W dużej mierze statystycznie, choć nie do końca na poziomie indywidualnym, są one ze sobą ściśle powiązane. Narastający w ostatniej dekadzie dramat humanistyki akademickiej w takich krajach, jak USA czy Wielka Brytania, wynika nie tylko z tego, że odwraca się od niej państwo, przekierowując publiczne finansowanie kształcenia i badań naukowych na inne obszary, być może jeszcze bardziej odwraca się od niej społeczeństwo poprzez decyzje młodych ludzi wybierających kierunki studiów. Jednocześnie analogiczne zmiany nie dotyczą nauk społecznych, w ramach których studiuje często – również w Polsce – 40-50% studentów, i jest to trend wyraźny w większości krajów obszaru OECD.

Badanie trajektorii na rynku pracy młodych Europejczyków z perspektywy sprawiedliwości dostępu do szkolnictwa wyższego może zatem oznaczać nie tylko ogólne łączenie ich trajektorii na rynku pracy z trajektoriami edukacyjnymi, ale również coraz ściślejsze łączenie ich z obszarami podjętych studiów, a w konsekwencji ze zdobywanymi stopniami akademickimi wykorzystywanymi na rynku pracy. Wstępna hipoteza brzmiałaby zatem, że społeczno-ekonomiczne pochodzenie studentów i absolwentów może być pozytywnie skorelowane z obszarami podejmowanych studiów – konkretne kwartyle określające pochodzenie społeczno-ekonomiczne mogą stanowić czynniki determinujące wybór obszarów studiów w ramach pewnego kontinuum: od szeroko uznawanych za najmniej wymagające i najmniej konkurencyjne (oraz statystycznie prowadzące do najniższych premii płacowych na rynku pracy) do uznawanych za najbardziej wymagające i konkurencyjne (i statystycznie prowadzące do najlepiej płatnych zawodów).

Badanie konsekwencji doświadczanych na rynku pracy, wynikających ze studiowania w ramach różnych obszarów, wydaje się podstawowe dla powiązania wyższego wykształcenia z sukcesami czy porażkami na rynku pracy (zmieniający się z bie-

giem czasu status zatrudnienia czy zmieniający się status zawodowy). Literatura naukowa analizująca wpływ poszczególnych obszarów studiów (oraz ich znaczenie dla stratyfikacji społecznej) na prestiż zawodowy, niedopasowanie absolwentów do rynku pracy, status zatrudnienia czy dochody absolwentów, nadal jest niewielka (Reimer, Noelke i Kucel 2008). Jak twierdzą przywołani autorzy:

[...] wraz ze wzrostem liczby absolwentów uniwersytetów na rynku pracy wartość sygnałna stopnia akademickiego w mniej wymagających dziedzinach i w mniej elitarnych obszarach, takich jak humanistyka czy nauki społeczne, będzie się obniżać (Reimer, Noelke i Kucel 2008: 234).

Jest to dodatkowy wymiar badań nad powiązaniem wyższego wykształcenia z rynkiem pracy i z trajektoriami na rynku pracy, a także poziomów osiągnięć edukacyjnych według obszaru studiów z premią płacową za wyższe wykształcenie według obszaru studiów. Niestety, baza danych EU-SILC nie pozwala na badanie tej problematyki – możliwe jest jednak wykorzystanie do takich analiz innego badania: *European Union Labour Force Survey* (EU LFS). Dane z EU-SILC można również połączyć z tymi z *European Social Survey* (ESS), by dalej badać kwestię powiązań wyników edukacyjnych i wyników zawodowych z pochodzeniem społecznym (Bernardi i Ballarino 2011). Jednocześnie jest to linia badań, które mogą być prowadzone równoległe z bardziej fundamentalnymi kwestiami teoretycznymi poruszonymi przez Marthę Nussbaum (2010): nauki humanistyczne i sztuka (jako obszary studiów) są dzisiaj w USA stopniowo usuwane z programów kształcenia i tracą swoje miejsce w „umysłach i sercach rodziców i dzieci” (Nussbaum 2010: 2). Badania w zakresie obszarów studiów powinny odnosić się również do tego niepokojącego globalnego zjawiska. Przyszłość absolwentów tych kierunków na rynku pracy, widziana z europejskiej perspektywy porównawczej, może rzucić nowe światło na zjawisko – analizowane do tej pory przede wszystkim w kontekście amerykańskim – stopniowej utraty znaczenia przez wykształcenie ogólne i humanistyczne.

Drugim potencjalnym kierunkiem badań jest analiza trajektorii na rynku pracy młodych Europejczyków oparta na bazie danych EU-SILC oraz innych dostępnych obecnie bazach danych dotyczących europejskich absolwentów, zwłaszcza specjalistów (określanych jako *professionals*). Może ona jako teoretyczną podbudowę wykorzystać dwa duże europejskie porównawcze projekty badawcze z pierwszej dekady XXI wieku: badania absolwentów szkolnictwa wyższego w Europie (CHEERS) oraz badania specjalistów w Europie (REFLEX). W ramach CHEERS przebadano ok. 40 tys. absolwentów z 11 krajów europejskich i z Japonii, których kwestionariusze pozwoliły na poznanie ich socjobiograficznej przeszłości, ścieżek studiów, przejścia od szkolnictwa wyższego do zatrudnienia, początków kariery, powiązania między studiami a zatrudnieniem, satysfakcji z pracy oraz ich retrospektywnego spojrzenia na wyższe wykształcenie (Schomburg i Teichler 2006). Natomiast w ramach badania REFLEX – na podstawie 70 tys. ankiet absolwentów z 15 krajów

europjskich i z Japonii – przestudiowano wymagania, które nowoczesne społeczeństwo wiedzy stawia absolwentom szkolnictwa wyższego, oraz stopień, w jakim szkolnictwo wyższe wyposaża absolwentów w kompetencje pozwalające sprostać tym wymaganiom (Allen i van der Velden 2011). We współczesnych badaniach moment wyjścia z systemu szkolnictwa wyższego jest równie ważny jak moment wejścia do niego; w ten sposób są badani zarówno studenci, jak i absolwenci już obecni na rynku pracy.

Sprawiedliwy dostęp do szkolnictwa wyższego oraz edukacyjna i zawodowa międzypokoleniowa społeczna ruchliwość mogą być badane w Europie za pomocą danych EU-SILC, w ślad za wcześniejszymi niezwykle pomyślnymi globalnymi badaniami osiągnąć edukacyjnych oraz społecznej stratyfikacji (Shavit i Blossfeld 1993; Shavit, Arum i Gamoran 2007). Europa powoli staje się obszarem „nasyconym danymi” (*data-rich*), zaś nowym zadaniem stojącym przed badaniami z zakresu nauk społecznych jest wykorzystanie tego świeżo dostępnego (a często również samodzielnie pozyskiwanego w dużych międzynarodowych projektach badawczych) materiału empirycznego.

W tym nowym „nasyconym danymi” środowisku badania nad szkolnictwem wyższym mogłyby – hipotetycznie – w coraz większym stopniu wykorzystywać spostrzeżenia teoretyczne uzyskane dzięki perspektywie zdolności (*capabilities approach*), tak jak przez ostatnie cztery dekady wykorzystywały spostrzeżenia wynikające z podejścia opartego na kapitale ludzkim. Jedną z głównych przeszkód w dalszym rozwoju perspektywy zdolności w badaniach nad szkolnictwem wyższym – powracając do wątku z pierwszej części tekstu – jest obecna konstrukcja krajowych i europejskich baz danych, szczególnie charakter ich podstawowych pojęć teoretycznych tworzących specyficzny słownik badań społecznych. W dzisiejszych bazach danych szkolnictwo wyższe i jego wielowarstwowe wymiary prezentowane są według paradygmatu teorii kapitału ludzkiego, a zatem trudno jest *nie* odwoływać się do głównych, obecnych na jego gruncie pojęć, zawsze kryjących się za wykorzystywanymi miarami. Jednakże perspektywa zdolności w kontekście szkolnictwa wyższego nie powinna opierać się wyłącznie na materiale jakościowym, jak to się działo do tej pory. Jeśli perspektywa ta miałaby być szerzej stosowana, to musiałaby podkreślać konieczność nie tylko mierzenia innych wielkości, lecz także mierzenia ich w inny sposób, bowiem cała – krajowa i międzynarodowa – architektura statystyczna szkolnictwa wyższego osadzona jest obecnie mocno w perspektywie kapitału ludzkiego. Jeśli nowe podejście miało być dalej rozwijane w ramach badań nad szkolnictwem wyższym, to musiałoby być wspierane zarówno przez nowy słownik, jak i przez nowe statystyki oparte na nowych, najczęściej komplementarnych (a nie wyłącznie antagonistycznych) pojęciach teoretycznych. Warto pod tym kątem czytać powstającą, ciągle jeszcze wolno, literaturę przedmiotu.

We wszystkich krajach europejskich – jak wskazują nasze badania – dostęp do szkolnictwa wyższego młodych ludzi z najniższych warstw społeczno-ekonomicz-

nych nadal jest bardzo ograniczony mimo zachodzących procesów umasowienia szkolnictwa wyższego. Dla młodych Europejczyków pochodzących z biedniejszych i gorzej wykształconych warstw społecznych szanse na zdobycie wyższego wykształcenia oraz pracę w zawodach dla wysoko wykwalifikowanych „białych kołnierzyków” są bardzo niskie. Dzieje się tak we wszystkich systemach, a szczególnie w systemach środkowoeuropejskich, w tym w Polsce.

Przypomnijmy, że nasze badania pokazują, iż w 9 krajach europejskich odsetek osób mających wyższe wykształcenie, których rodzice posiadali wykształcenie podstawowe, wynosi poniżej 10% (czyli pozostałe 90% osób, których rodzice posiadali podstawowe wykształcenie – różne liczby w różnych krajach, rzecz jasna – nigdy nie zdobyło wyższego wykształcenia, a dla Polski odsetek ten wynosi jedynie 6%). Istotne jest więc wprowadzanie bardziej efektywnych mechanizmów umożliwiających nowy, przede wszystkim bardziej zróżnicowany dostęp do zdobywania wyższego wykształcenia. Bardziej zróżnicowane szkolnictwo wyższe jest potrzebne do tego, by większy odsetek młodych ludzi z niższych warstw społeczno-ekonomicznych był zdolny w przyszłości do wspinania się w górę po stopniach hierarchii edukacyjnych i zawodowych. Jednocześnie tylko bardziej zróżnicowane szkolnictwo wyższe umożliwia kontynuację misji badań naukowych przy ograniczonych (i ograniczanych) zasobach – w pewnych miejscach na akademickich mapach krajów Europy, w tym Polski, badania będą bardziej intensywne, w pewnych mniej intensywne, a w innych nie będzie ich wcale. Drugą stroną demokratyzacji szkolnictwa wyższego i szerszego otwarcia na rzesze społeczeństwa jest zatem większe różnicowanie systemów edukacyjnych i stopniowa koncentracja misji badawczej w niektórych, tradycyjnie najbardziej elitarnych, jego segmentach.

Podziękowania

Wyrażam niniejszym podziękowanie za wsparcie Narodowemu Centrum Nauki, które otrzymałem w ramach projektu Maestro (DEC-2011/02/A/HS6/00183). Jestem również wdzięczny za tłumaczenie wykonane przez dr. Krystiana Szadkowskiego pierwszej, krótszej wersji tego tekstu (która ukazała się jako „European Universities and Educational and Occupational Intergenerational Social Mobility” w książce pod redakcją Hansa-Uwe Otto, *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Springer, Dordrecht 2015, ss. 87-11), oraz za pomoc w opracowaniu partii statystycznych dr. Wojciechowi Roszce. Dłuższa wersja tego tekstu znajduje się w monografii przygotowanej dla Wydawnictwa Naukowego PWN: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (Warszawa 2015).

Literatura

Allen, J., Velden, R. van der (2011). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer.

- Altbach, Ph.G., Reisberg, L., Rumbley, L.E. (2010). *Trends in Global Higher Education. Tracking an Academic Revolution*. Rotterdam – Boston – Taipei: Sense.
- Archer, L., Hutchings, M., Ross, A. (2003). *Higher Education and Social Class. Issues of Exclusion and Inclusion*. London: RoutledgeFalmer.
- Arum, R., Gamoran, A., Shavit, Y. (2007). More Inclusion Than Diverson: Expansion, Differentiation, and Market Structure in Higher Education. W: Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (red.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study* (1-37). Stanford: Stanford University Press.
- Attewell, P., Newman, K.S. (red.) (2010). *Growing Gaps. Educational Inequality Around the World*. Oxford: Oxford University Press.
- Baranowska, A. (2011). Does Horizontal Differentiation Make Any Difference? Heterogeneity of Educational Degrees and Labor Market Entry in Poland. W: I. Kogan, C. Noelke, M. Gebel (red.), *Making the Transition: Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe* (216-239). Stanford: Stanford University Press.
- Bernardi, F., Ballarino, G. (2011). *Higher education expansion, equality of opportunity and credential inflation: A European comparative analysis*. A conference presentation at Human Capital and Employment in the European and Mediterranean Area, Bologna, 11th March 2011.
- Białecki, I., Dąbrowa-Szefler, M. (2009). Polish Higher Education in Transition. Between Policy Making and Autonomy. W: D. Palfreyman, D.T. Tapper (red.), *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions* (183-199). London: Routledge.
- Boni, A., Walker, M. (red.) (2013). *Human Development and Capabilities. Re-Imagining the University of the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Breen, R. (red.) (2004). *Social Mobility in Europe*. New York: Oxford University Press.
- Brighouse, H. (2010). Globalization and the Professional Ethic of the Professoriat. W: E. Unterhalter, V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (287-311). London: Palgrave Macmillan.
- Brighouse, H., Unterhalter, E. (2010). Education for Primary Goods or for Capabilities? W: H. Brighouse, I. Robeyns (red.), *Measuring Justice. Primary Goods and Capabilities* (193-214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., Lauder, H. Ashton, D. (2011). *The Global Auction. The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, Ph., Lauder, H. (2010). Ecocomic globalisation, skill formation and the consequences for higher education. W: M.W. Apple, S.J. Ball, L.A. Gandin (red.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (229-240). London: Routledge.
- Causa O., Johansson, A. (2009a). Intergenerational Social Mobility. *Economics Department Working papers* no. 707. Paris: OECD.
- Causa O., Johansson, A. (2009b). Intergenerational Social Mobility in European OECD countries. *Economics Department Working papers* no. 709. Paris: OECD.
- Domański, H. (2000). *On the Verge of Convergence: Social Stratification in Eastern Europe*. Budapest: CEU Press.
- Eurostudent (2011). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Hannover: HIS.

- Flores-Crespo, P. (2007). Situating Education in the Human Capabilities Approach. W: M. Walker, E. Unterhalter (red.), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (45-66). New York: Palgrave.
- Frank, R.H. (2007). *Falling Behind: How Rising Inequality harms the Middle Class*. Berkeley: University of California Press.
- Hirsch, F. (1976). *Social Limits to Growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holzer, H. et al. (2011). *Where are All the Good Jobs Going? What National and Local Job Quality and Dynamics May Mean for US Workers*. New York: Russell Sage Foundation.
- KE (2011a). *Supporting Growth and Jobs – an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems. Communication from the European Commission*. Brussels. COM(2011) 567/2.
- King, R. (2004). *The University in the Global Age*. New York: Palgrave.
- Kwiek, M. (2012a). Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*. 39: 641-654.
- Kwiek, M. (2012b). Uniwersytet jako wspólnota badaczy? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 40(2): 71-101; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/3294>.
- Kwiek, M. (2013). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*. 57(3): 553-575.
- Kwiek, M. (2015a). Młoda kadra: różnice międzypokoleniowe w pracy naukowej i produktywności badawczej. Czym Polska różni się od Europy Zachodniej? *Nauka*. 3: 51-88; <http://www.portalwiedzy.pan.pl/index.php/88-publikacje-kancalaria-pan/menunauki/912-nauka-5-2015>.
- Kwiek, M. (2015b). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kwiek, M. (2015c). Academic Generations and Academic Work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989. *Studies in Higher Education*, 40(8): 1354-1376.
- Kwiek, M. (2015d). The Unfading Power of Collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective. *International Journal of Educational Development* 43: 77-89.
- Kwiek, M. (2015e). Umiejdzynarodowienie badań naukowych. Polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(45): 39-74; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4506>.
- Kwiek, M. (2015f). Reformy uniwersytetów europejskich: państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań i polityki publicznej. *Człowiek i Społeczeństwo*. 39: 165-196; <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/12158>.
- Kwiek, M. (2015g). Nierówności w produkcji wiedzy naukowej – rola najbardziej produktywnych naukowców w 11 krajach europejskich. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 1(45): 269-308; <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4541>.
- Kwiek, M. (2015h). Prywatyzacja i deprywatyzacja: od ekspansji do implozji szkolnictwa wyższego w Polsce. *Praktyka Teoretyczna*. 3: 120-145.

- London Communiqué (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London.
- Mach, B.W. (2004). Intergenerational Mobility in Poland: 1972-88-94. W: R. Breen (red.), *Social Mobility in Europe* (269-286). Oxford: Oxford University Press.
- Marginson, S. (1997). *Markets in Education*. St. Leonards: Allen & Unwin.
- Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- OECD (2010a). *Going for Growth. Economic Policy Reforms*. Paris.
- Otto, H.-U., Ziegler, H. (red.) (2010). *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*. Opladen – Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Reimer, D., Noelke, C., Kucel, A. (2008). Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. An Analysis of 22 European Countries. *International Journal of Comparative Sociology*. 49(4-5): 233-256.
- Schneider, K., Otto, H.-U. (red.) (2009). *From Employability Towards Capability*. Luxembourg: Inter-Actions.
- Schomburg, H., Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (red.) (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y., Arum, R., Gamoran, A. (red.) (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press.
- Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 66(2): 109-130.
- Trow, M. (2010). Problems in Transition from Elite to Mass Higher Education. W: M. Burrege (red.), *Twentieth-Century Higher Education. Elite to Mass to Universal* (86-142). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Unterhalter, E., Carpentier, V. (2010). Introduction: Whose Interests are We Serving? Global Inequalities and Higher Education. W: E. Unterhalter, V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (1-42). London: Palgrave Macmillan.
- Unterhalter, E. (2010). Considering Equality, Equity and Higher Education Pedagogies in the Context of Globalization. W: E. Unterhalter, V. Carpentier (red.), *Global Inequalities and Higher Education. Whose Interests Are We Serving?* (91-116). London: Palgrave Macmillan.
- Vignoles, A. (2013). Widening Participation and Social Mobility. W: C. Callender, P. Scott (red.), *Browne and Beyond. Modernizing English Higher Education* (112-129). London: IoE Press.
- Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Maidenhead: Open University Press.
- Walker, M. (2010). Capabilities and Social Justice in Education. W: H.-U. Otto, H. Ziegler (red.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective* (155-170). Opladen and Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.
- Walker, M., Unterhalter, E. (red.) (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave.

Intergenerational social mobility: Higher education and educational and occupational ladder in Poland

ABSTRACT. Educational expansion, in most general terms, and in the majority of European countries studied, seems to be reducing inequality of access. There are ever more students with lower socioeconomic backgrounds and ever more graduates whose parents had only primary education credentials. The chances of the latter to enter higher education are increasing across Europe but are still very low. The intergenerational patterns of transmission of education are still very rigid across all European systems: the offspring of the low educated is predominantly low educated; the offspring of the highly educated is predominantly highly educated. Structurally similar patterns can be shown for occupations: the offspring of those in the best occupations predominantly takes best occupations, and the offspring of those in the worst occupations predominantly takes the worst occupations, across all European countries ("best" being structurally similar and linked to both middle-class earnings and lifestyles in Europe). Equitable access to higher education in this paper is empirically linked to the social background of students viewed from two parallel perspectives – educational background of parents and occupational background of parents – and studied through the large-scale EU-SILC (*European Union Survey on Income and Living Conditions*) dataset.

KEYWORDS: intergenerational social mobility, European higher education, EU-SILC, capabilities approach, education to work transitions

CYTOWANIE: Kwiek, M. (2015). Międzypokoleniowa ruchliwość społeczna. Szkolnictwo wyższe a drabina edukacyjna i zawodowa w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2(46): 183-213. DOI:10.14746/nsw.2015.2.7.

Noty o autorach

ANETA DRABEK – kustosz dyplomowany w bibliotece Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, współtwórca bazy danych Arianta – naukowe i branżowe czasopisma elektroniczne. Zainteresowania badawcze: bibliometria, ocena czasopism, czasopisma elektroniczne. Jeden z wykonawców projektu „Współczesna polska humanistyka wobec wyzwań naukometrii” (2014-2018). E-mail: aneta.drabek@us.edu.pl.

MAREK HOŁOWIECKI – informatyk na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jeden z wykonawców projektu „Współczesna polska humanistyka wobec wyzwań naukometrii” (2014-2018) oraz grant manager w akcji cost „European network for research evaluation in the social sciences and the humanities” (2016-2020). Od 2014 r. współpracuje z Centrum Studiów nad Polityką Publiczną UAM. E-mail: marek.holowiecki@amu.edu.pl.

JANJA KOMLJENOVIC – doktorantka w ramach EU Marie Curie Initial Training Network (projekt UNIKE – Universities in the Knowledge Economy) na University of Bristol, Wielka Brytania. Obecnie zajmuje się procesami tworzenia rynków i urynkowania w sektorze szkolnictwa wyższego. Jej zainteresowania koncentrują się na różnorodności i złożoności rynków w obrębie uniwersytetów i w ich otoczeniu. Zanim znalazła się na University of Bristol, była zaangażowana w procesy tworzenia ustawodawstwa dotyczącego szkolnictwa wyższego w Słowenii. Autorka wielu publikacji dotyczących szkolnictwa wyższego i transformacji ładu instytucjonalnego uczelni. E-mail: janja.komljenovic@guest.arnes.si.

EMANUEL KULCZYCKI – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, przewodniczący V kadencji Rady Młodych Naukowców w Mi-

nisterstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego, członek Krajowej Rady Bibliotecznej oraz Zespołu Specjalistycznego do oceny czasopism naukowych. Obecnie kieruje projektem „Współczesna polska humanistyka wobec wyzwań naukometrii” (2014-2018) realizowanym przez Scientometrics. Polish Research Group (www.scientometrics.amu.edu.pl). E-mail: emek@amu.edu.pl.

MAREK KWIEK – prof. zw. dr hab., dyrektor (od 2002 r.) Centrum Studiów nad Polityką Publiczną i kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego UAM w Poznaniu. Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej (m.in. dla Komisji Europejskiej, OECD, Rady Europy, OBWE, USAID, UNDP i Banku Światowego). Kierownik lub partner w 50 projektach międzynarodowych związanych z badaniami szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną, finansowanych m.in. przez fundacje Fulbrighta, Forda i Rockefellera, kolejne unijne programy ramowe, European Science Foundation i Narodowe Centrum Nauki. Jego najważniejsze międzynarodowe projekty badawcze dotyczyły relacji państwo – uniwersytet, relacji uniwersytetów z otoczeniem gospodarczym, transformacji kadry akademickiej, zarządzania szkolnictwem wyższym, przedsiębiorczości akademickiej, globalizacji i równości szans edukacyjnych. Jeden z 30 globalnych Fulbright New Century Scholars Fundacji Fulbrighta w dziedzinie badań nad szkolnictwem wyższym (2007-2008). Opublikował 150 artykułów naukowych, a jego trzy ostatnio wydane monografie to: *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji* (Wyd. Naukowe PWN, 2015, ss. 545), *Knowledge Production in European Universities: States, Markets, and Academic Entrepreneurialism* (Peter Lang, 2013, ss. 486) oraz *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (Wyd. Naukowe UAM, 2010, ss. 447). W 2015 r. został laureatem subsydium profesorskiego w programie „Mistrz” finansowanym przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej (FNP). E-mail: kwiekm@amu.edu.pl.

SUSAN LEE ROBERTSON – profesor socjologii edukacji w Graduate School of Education, University of Bristol, Wielka Brytania. Dyrektor Centre for Globalisation, Education and Societies oraz założycielka i redaktorka czasopisma *Globalisation, Societies and Education*. W swoich badaniach koncentruje się na politycznym charakterze edukacji w obrębie społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem tego, w jaki sposób sektor edukacyjny uwikłany jest w wytwarzanie i reprodukcję społecznych podmiotowości i stosunków społecznych. Autorka wielu publikacji z zakresu ekonomii politycznej szkolnictwa wyższego. Obecnie jest uczestniczką projektu UNIKE – Universities in the Knowledge Economy (<http://unike.au.dk>), finansowanego z 7 Programu Ramowego Komisji Europejskiej. E-mail: s.l.robertson@bristol.ac.uk.

EWA ROZKOSZ – dyrektor Centrum Informacji Naukowej w Dolnośląskiej Szkole Wyższej. Wykonawca w projekcie „Współczesna polska humanistyka wobec wyzwań

naukometrii” (2014-2018). Członkini Scientometrics. Polish Research Group (www.scientometrics.amu.edu.pl). E-mail: ewa.rozkosz@dsw.edu.pl.

ŁUKASZ STANKIEWICZ – od wielu lat związany z Uniwersytetem Gdańskim, na którym zdobył (na podstawie pracy dotyczącej filozofii Foucaulta) tytuł magistra filozofii i gdzie w lutym 2014 r. obronił doktorat z zakresu nauk społecznych ze specjalizacją pedagogiczną. Jego praca doktorska dotyczyła publicznego sporu wokół reformy systemu szkolnictwa wyższego i nauki i opierała się na analizie dyskursu medialnego oraz szerokiej rekonstrukcji historii i ideologii instytucji akademickich. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół uniwersytetów i ich społecznych powiązań, a także teorii pozwalających na uchwycenie procesów społecznej i organizacyjnej zmiany. W ostatnim okresie zajmował się głównie teoriami dóbr pozycjonalnych i pułapek społecznych, które wydają się doskonale nadawać do opisu i głębszego zrozumienia dynamiki umasowienia szkolnictwa wyższego, a także problemów, na jakie natrafiają reformatorzy edukacji. W trakcie studiów doktoranckich (z zakresu pedagogiki i nauk o polityce na Uniwersytecie Gdańskim) był zaangażowany w tłumaczenie i redakcję dwóch książek, organizację międzynarodowego sympozjum, brał też udział w wielu krajowych i zagranicznych konferencjach. Mieszka, razem ze swoją partnerką, w Gdyni. Wspólnie opiekują się sporą gromadką przygarniętych kotów. E-mail: lukasz_stankiewicz@yahoo.com.

KRYSTIAN SZADKOWSKI – adiunkt w Instytucie Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Badacz w Centrum Studiów nad Polityką Publiczną oraz sekretarz Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego. W 2014 r. obronił doktorat pod kierunkiem prof. Marka Kwieka. Redaktor naczelny czasopisma naukowego *Praktyka Teoretyczna*, a od 2015 r. redaktor wykonawczy czasopisma naukowego *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. W latach 2010-2013 stypendysta Fundacji Marie Curie-Skłodowskiej, zatrudniony na stanowisku młodszego badacza w instytucie badawczym Education International, globalnej centrali nauczycielskich i akademickich związków zawodowych w Brukseli. Od 2008 r. brał udział w sześciu projektach badawczych, w tym jednym finansowanym w 7 Programie Ramowym (Marie Curie Initial Training Network Eduwel – Education as Welfare: Enhancing Opportunities for Socially Vulnerable Youth in Europe; early stage researcher), dwóch finansowanych ze środków Narodowego Centrum Nauki i jednym finansowanym ze środków Narodowego Centrum Kultury. Współredaktor książek *Edu-factory. Samoorganizacja i opór w fabrykach wiedzy* (2011) oraz *Wieczna radość. Ekonomia polityczna społecznej kreatywności* (2011, wersja angielska 2014). Autor niedawno wydanej książki *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym* (2015). E-mail: krysszad@amu.edu.pl.

