

**UNIWERSYTET
I EMANCYPACJA**

wiedza

jako

działanie

polityczne



wiedza

działanie polityczne jako



interdyscyplinarna
grupa gender studies

uniwersytet wrocławski

iG



UNIWERSYTET I EMANCYPACJA

wiedza jako działanie polityczne ->

<- działanie polityczne jako wiedza

Pod redakcją
Marty Trawinskiej i Małgorzaty Maciejewskiej

Redakcja

Marta Trawinska, Małgorzata Maciejewska

Recenzja

prof. UG dr hab. Lucyna Kopciwicz

Projekt okładki

Piotr Szewczuk

Skład komputerowy

Anna Białek

Wydawczyni

Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies

Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies
Instytut Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Kuźnicza 22
50-138 Wrocław
<http://www.gender.uni.wroc.pl/>

Wrocław 2012

ISBN: 978-83-935286-0-8

Projekt dofinansowany ze środków Uniwersytetu Wrocławskiego

Książka na licencji Creative Commons:

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 3.0 Polska

spis treści

7 Wstęp

Uniwersytet w logice rynkowej i niebezpieczny kognitariat

- 17 Praca na uniwersytecie:
proletaryzacja kadry akademickiej oraz kolonizacja
menedżerska na współczesnych uczelniach wyższych
Tomasz Skoczylas

- 31 Kierunki sfeminizowane
– kręta droga ku emancypacji
Monika Popow

- 41 Exodus z fabryki-wiedzy
Kooperatywne praktyki współpracy
Piotr Antoniewicz

- 57 Pomiedzy alienacją a emancypacją:
rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów
na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego
Piotr Kowzan
Dominik Krzywiński

- 75 Znaczenia nadawane wyższemu wykształceniu
przez polskich migrantów w Reykjaviku
Małgorzata Zielińska

Produkcja wiedzy usytuowanej

- 95 Jak dotrzymać obietnicy
 nauk społecznych?
O zaangażowaniu i „obiektywności” badaczki/badacza
Agnieszka Kowalczyk

- 111 „Bądź zmianą, której chcesz doświadczyć”
Wstęp do Participatory Action Research
Anna Szołucha

- 127 (Nie)wolny uniwersytet
Edukacyjny potencjał akademickiej wspólnoty i nowoczesnych
technologii współpracy versus praktyki ograniczania dostępu do wiedzy
Grzegorz Stunża

W kwietniu 2009 roku grupa studentek/studentów, w której również uczestniczyły członkinie Interdyscyplinarnej Grupy Gender Studies (IGGS), zorganizowała na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Wrocławskiego Miasteczko Edukacji Krytycznej w ramach tygodnia międzynarodowej akcji „Odzyskaj swoją edukację”. Na placu WNS-u kręcili/ły się „rzeźnicy” i „rzeźniczki” edukacji, rozmawiając ze studentkami/studentami o tym, jak „zarzyna się” edukację. Inne osoby zbierały podpisy pod listem do władz uniwersytetu, w którym punktowaliśmy, dlaczego potrzebna jest blokada obecnie prowadzonej restrukturyzacji uniwersytetu i jakich zmian żądamy (m.in. radykalnego zwiększenia nakładów na edukację wyższą, poprawy materialnej sytuacji studentek/studentów przez budowę tanich akademików i zaprzestania narzucania dodatkowych – ukrytych – opłat za studia, a także zniesienia odpłatności za studia zaoczne, zatrudnienia doktorantek/doktorantów na umowy o pracę, poprawienie warunków pracowniczych i płacowych wszystkich osób zatrudnionych w akademii).

Od tamtej pory, na fali spotkań/wykładów/warsztatów, widząc wielowątkowość sprzężeń między patriarchalnymi strukturami uniwersytetu a neoliberalnymi reformami, które dotyczą akademii, temat odzyskiwania edukacji powracał i stawał się nieodłączną częścią działań IGGS. Efektem pracy intelektualnej w powiązaniu z lokalnym aktywizmem była konferencja „Uniwersytet i Emancypacja: wiedza jako działanie polityczne – działanie polityczne jako wiedza” zorganizowana w czerwcu 2010 roku, a jej produktem jest prezentowana Państwu publikacja.

Hasło „Uniwersytet i emancypacja” można odczytywać w wielu kontekstach. Jednym z nich jest upodmiotowienie poprzez zdobywanie wiedzy, edukacja jako proces, który niesie obietnicę „wyzwolenia”. Jednym z miejsc, gdzie zdobywa się wiedzę jest uniwersytet. W ramach niniejszej publikacji cel emancypacyjny edukacji jest rozumiany głównie jako wytwarzanie wiedzy przydatnej dla społeczności, czyli takiej, która ma realny wpływ na poprawę warunków życia i pracy ludzi. Czy emancypacja jest jednak istotnym celem współczesnego uniwersytetu? By odpowiedzieć na to pytanie, należy zadać kilka kolejnych: jaką wiedzę wytwarza się dziś na uniwersytecie? kto z tej wiedzy korzysta i w jaki sposób? Uniwersytet nie jest instytucją stojącą „obok” systemu, w którym jest tworzony, jego struktury są silnie powiązane zarówno z administracją państwową, jak i gospodarką, co oznacza, że podlega procesom restrukturyzacji, które wynikają z dynamiki przecięć rządowych reform i oddziaływania kapitalistycznego rynku. W dodatku hierarchiczny i feudalny charakter uniwersytetu odegrał szczególną rolę w procesie transformacji w Polsce, został bowiem zagospodarowany jako narzędzie do legitymizacji przemian gospodarczych oraz miejsce dostosowywania produkcji wiedzy akademickiej

(badań i analiz) dla potrzeb biznesu (zob. Charkiewicz 2009). Fundusze unijne, na fali zmian, jakie przyniósł nam proces boloński, wspierają rozwój dziedzin „pracujących na rzecz” rentowności przemysłu, jak farmacja, informatyka, oraz nauki związane z nowoczesnymi technologiami jak nano- i biotechnologie.¹ Z kolei nauki społeczne angażowane są (czy to pośrednio czy bezpośrednio) w badania marketingowe lub analizy służące administracji publicznej. Te procesy nazywa się prywatyzacją wiedzy, która legitymizuje działania władzy (państwowej) i przyczynia się do wytwarzania zysku dla elit biznesowych. Kiedy nauka staje się „inwestycją finansową” czy też produktem, na którym można zarobić, to wytwarzanie wiedzy jako dobra wspólnego, które niesie pożytek dla życia, zdrowia i pracy wszystkich obywateli/obywatelek, schodzi – w priorytetach działań akademickich – na dalszy plan. W obliczu ciągłej redukcji wydatków na edukację wyższą, nauka, która krytycznie analizuje procesy urynkowania oraz daje wiedzę grupom wykluczonym (z kapitalistycznego zysku) staje się coraz trudniejsza do uprawiania w ramach akademii, dlatego też często funkcjonuje poza jej granicami.

W procesie przysposobiania uniwersytetu do rynku, zmieniają się także warunki pracy w akademii oraz materialne podstawy życia studentów/studentek. Zwiększanie się liczby studentów/studentek (w latach 1990-1999 nastąpił wzrost o ponad 300%, Balcerzak-Paradowska, Kołaczek 2001: 22) prowadzi do intensyfikacji pracy kadry akademickiej, w tym doktorantów/doktorantek. Odbiera to czas na badania i produkcję społecznie przydatnej wiedzy. Logika rynkowa nie omija także oceny pracy osób zatrudnionych w akademii – trzeba wytwarzać jak najwięcej badań i publikacji, by nie stracić pracy, lecz środki na badania i publikację są albo zawężane, albo kierowane na analizy sprzężone z rynkiem. Materialny wymiar życia studentek/studentów pokazuje kolejną odsłonę tego samego mechanizmu. Wysokość stypendium dla najlepszych studentek/studentów na uniwersytecie wrocławskim wyniosła w 2011 roku 450 zł, a wysokość stypendium socjalnego (przynawane na podstawie kryterium dochodowego), waha się od 250 do 350 zł, natomiast koszt wynajmu pokoju we Wrocławiu to około 600-700 zł. Mając do dyspozycji 800 zł dochodu (myśląc bardzo optymistycznie) po opłaceniu dachu nad głową, na życie pozostaje 150-200zł. W takiej sytuacji trzeba zrezygnować z uczestnictwa w kulturze, mało tego trzeba również zrezygnować z pomocy naukowych, bo dochód ledwie wystarczy na wyżywienie się. Otrzymując stypendium czy nie, studenci/studentki muszą pracować zarobkowo, często na umowach cywilno-prawnych za najniższą krajową płacę.

¹Uniwersytet Wrocławski nawiązał silną współpracę z Wrocławskim Parkiem Technologicznym (jest również jego akcjonariuszem). W skład Parku wchodzi m.in. Klaster „Nutriomed”, który obejmuje takie branże jak: spożywcza, mięsna, kosmetyczna, chemiczna, farmacja, produkcja dodatków do pasz, wytwórstwo pasz i koncentratów, przetwórstwo jaj, weterynaria, gospodarka odpadami. Jednym z celów klastra jest „wspieranie członków Klastra poprzez transfer wiedzy z ośrodków akademickich”. Uniwersytet współpracuje również z śląskim klastrem ECO-Energia (produkcja energii) a także z klastrem BioSilesia – głównie skupionym wokół branży biotechnologicznej, gdzie opracowywane i produkowane są suplementy diety i kosmetyki. (Zob. *Współpraca Uniwersytetu Wrocławskiego z gospodarką 2012*).

Przy wejściu na rynek pracy doświadczenie braku stabilizacji jest podtrzymywane (aż 59 % pracujących absolwentek i 52% absolwentów z lat 1998-2006 pracowało na podstawie umowy na czas określony; Sztanderska, Grotkowska 2009). Dyplom ukończenia uczelni wyższej zdaje się mieć coraz mniejszą wartość i nie zapewnia stabilnego zatrudnienia za godziwą pensję (zob. Śmiałek, Desperak 2010). Sytuacja materialna doktorantów i doktorantek jest podobna (ich liczba także się zwiększa, natomiast możliwości zatrudnienia na uniwersytecie stają się coraz rzadsze, a także coraz mniej stabilne). Ten proces można określić jako *kształcenie do prekariatu*, czyli ciągłej niepewności losu i podstaw życia. *Prekariat wiedzy*, często nazywany *kognitariatem*, staje się zasobem taniej i elastycznej siły roboczej w procesie produkcji zysków, w których nie ma żadnego udziału (patrzą na to od strony dochodu, który starcza zaledwie na reprodukcję życia).

Sprzężenie między dyscyplinarnym oddziaływaniem mechanizmów rynkowych i wewnętrzną strukturą uniwersytetu często opisywane jest w krytycznych analizach jako przekształcenie akademii w „sprawnie” działające przedsiębiorstwo-fabrykę (referując do opisu Karola Marksa wytwarzania wartości dodatkowej dla kapitału, czy często stosowanego przez Michela Foucaulta porównania instytucji szkoły do fabryki czy więzienia, Marks 1951; Foucault 1993, 2010).² Współczesny uniwersytet dotykają procedury maksymalizacji zysków i minimalizacji kosztów. Inwestuje się tam, gdzie można jak najwięcej zarobić, a redukuje się koszty, jakimi są na przykład: kształcenie dla dobra wspólnego, prowadzenie społecznie użytecznych badań, pensje pracownicze czy pomoc socjalna. Taka sytuacja szczególnie silnie odbija się na naukach społecznych i humanistycznych: są one w dużej mierze niedoinwestowane. W konsekwencji nauki społeczne i humanistyczne, które mają najwięcej narzędzi, by ustawiać się w optyce krytycznej do obecnych zmian, prowadzą walkę o przetrwanie i/lub są zinstrumentalizowane do miernika drgań rynku i opinii publicznej. Proces ten nie jest także neutralny płciowo, turbo-muskularny kapitalizm wprzęgając w swoje mechanizmy uniwersytet, daje środki na rozwój zmasakulizowanych dziedzin pchających nowoczesny przemysł i finanse. Natomiast niedoinwestowane nauki społeczne i humanistyczne, w których kształcą się w przeważającej liczbie kobiety (kognitariuszki), pozostają na dalszym planie.

Myśląc o tym, że uniwersytet wytwarza wiedzę, która staje się prawdą (w związku z jej naukowym statusem), a wiedza ta podtrzymuje i wzmacnia procesy komercjalizacji i prywatyzacji (także uniwersytetu), podjęliśmy temat emancypacji przede wszystkim jako procesu, który stwarza możliwość oporu wobec takich zmian. Obecne reformy uniwersytetu, zmierzające w kierunku urynkowania praktyk pedagogicznych i produkowanej wiedzy oraz prekaryzacji warunków życia studentek/studentów, pracowników/pracownic akademickich, wymagają szczególnej uwagi, tak ze strony refleksji naukowej w postaci badań i analiz, jak i ze strony praktycznych działań, które mogą zatrzymać pęd po równi pochyłej i przynieść nadzieję na zmiany. Zawartość niniejszej publikacji wynika w dużej mierze z codziennego doświadczenia takich przemian uniwersytetu, a także z aktywnego przeciwdziałania nim. Wytwarzanie wiedzy naukowej w oparciu

² Zob. np. publikacje Serwisu „Edu-factory” wydawnictwa Korporacja Ha!Art!

o doświadczenie opresji jest także oporem. Ponadto, zwrotna relacja między wiedzą i działaniem politycznym pokazuje, że oba procesy są nierozłączne i wzajemnie siebie wzmacniają. Myśl o takiej synergii przyświecała naszej pracy nad tą publikacją.

Publikacja została podzielona na dwie sekcje: *Uniwersytet w logice rynkowej i niebezpieczny kognitariat* oraz *Produkcja wiedzy usytuowanej*. Podział ten narzucił się *samoistnie* ze względu na dobór tematów podjętych przez Autorów i Autorki tekstów. Dominującym wątkiem wielu tekstów jest neoliberalna restrukturyzacja uniwersytetu – ideologiczne i materialne wymiary funkcjonowania akademii i środowiska akademickiego oraz możliwości stawiania oporu poprzez tworzenie krytycznych i zaangażowanych analiz oraz budowania oddolnych ruchów społecznych w samej akademii, jak i *na zewnątrz* niej, integrując w ten sposób problemy pola akademickiego z szerszą krytyką społeczną. Teksty prezentowane w pierwszej sekcji nie tylko krytycznie odnoszą się do neoliberalnych przemian na uniwersytecie, ale również wskazują, w których miejscach i jak możliwy jest opór, w jaki sposób politycznie odpowiedzieć na niepokojące nas procesy. Niekwestionowaną zaletą tych analiz jest to, że nie są pisane z za biurka – autorzy/autorki niejednokrotnie odnoszą się do osobistych doświadczeń jako uczestników/uczestniczek ruchu studenckiego i doktoranckiego. Mówiąc o *niebezpiecznym kognitariacie/prekariacie*, chcemy podkreślić dwojakie znaczenie tego *niebezpieczeństwa*. Z jednej strony, coraz silniej doświadczamy prekaryzacji – czy to jako studentki/studentki ze znikającym wsparciem socjalnym, coraz częściej finansując swoją edukację poprzez kredyty, czy jako absolwenci/absolwentki, trafiając na niestabilne, niskopłatne miejsca pracy, czy to jako doktoranci/doktorantki z niejasnym statusem studencko-pracowniczym, czy też może pracownicy/pracownice nienaukowi/e (osoby sprzątające, bibliotekarze/bibliotekarki, portierzy/portierki, personel techniczny itp.), pracując coraz częściej w ramach cięcia kosztów jako *oursourcingowana* siła robocza, przenoszona na śmieciowe – niestabilne i gorzej płatne – formy zatrudnienia. Z różnych powodów tracimy poczucie bezpieczeństwa materialnego, bezpieczeństwa zatrudnienia, a w związku z tym też planowania własnego życia. Z drugiej strony, jesteśmy krytyczni/e wobec tych procesów i możemy stać się *niebezpieczni/e* – upolityczniamy nasze doświadczenia i próbujemy kolektywnie reagować, budując różnorodne oddolne struktury.

Sekcję *Uniwersytet w logice rynkowej i niebezpieczny kognitariat* otwiera tekst Tomasz Skoczylasa *Praca na uniwersytecie*, który jest swoistym wprowadzeniem do dyskusji na temat neoliberalnych przemian na uczelniach na Zachodzie. Autor tekstu skupia się przede wszystkim na coraz silniejszej globalnej presji na podporządkowanie edukacji i szkolnictwa wyższego regułom i potrzebom gospodarki rynkowej. Istotnym elementem tej restrukturyzacji jest zmiana statusu pracowników/pracownic akademickich – proces ten określa się mianem *proletaryzacji kadry akademickiej*. Tekst odnosi się również do sytuacji polskiego szkolnictwa wyższego wdrażającego założenia procesu bolońskiego.

Drugi tekst w zbiorze autorstwa Moniki Popow *Kierunki sfeminizowane – kręta droga ku emancypacji* pogłębia tą optykę o upłciwione mechanizmy restrukturyzacji uniwersytetu. Odnosi się do kwestii wyłaniania się prekariatu/kognitariatu na kierunkach

sfeminizowanych (szczególnie kierunkach humanistycznych). Autorka analizuje sprzeczności tkwiące między obietnicą emancypacji poprzez edukację i zdobywaniem wyższego wykształcenia przez kobiety a patriarchalnymi oraz opartymi na kapitalistycznym wyzysku procesami reprodukcji społecznej. Tekst ten jest swoistą feministyczną interwencją w toczącą się także w Polsce debatę na temat prekariatu, wskazując, że proces wyłaniania i reprodukcji prekariatu nie jest płciowo neutralny.

Kolejną warstwę relacji między urynkowanym uniwersytetem a niebezpiecznym kognitariatem pokazuje Piotr Antoniewicz w tekście *Exodus z fabryki-wiedzy*. Autor podejmuje próbę określenia politycznych i etycznych wyzwań, jakie stoją przed ruchami społecznymi krytycznymi zarówno wobec systemu feudalnego na uniwersytecie, jak również neoliberalnej restrukturyzacji akademii. Antoniewicz postuluje, by w warunkach pogłębiających się nierówności społecznych i doświadczania prekarności przez różne grupy społeczne, realizować program *prekarnej socjologii publicznej*, która przede wszystkim odpowiadałaby na potrzeby społeczeństwa, integrując zaangażowanie na rzecz sprawiedliwości społecznej z próbą budowania demokratycznego uniwersytetu.

Połączenie diagnozy z postulatami zmian, które przedstawione zostają w trzech pierwszych artykułach, ucieleśnia się w doświadczeniach aktywizmu opisywanych w następnym tekście Piotra Kowzana i Dominika Krzywińskiego *Pomiędzy alienacją a emancypacją: rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego*. Analiza autorów wpisuje się w tradycję *badania bojowych (militant research)*, łącząc produkcję wiedzy i działania politycznego, opisuje ruch doktorancki, którego byli uczestnikami, wskazując na strukturalne, materialne oraz ideologiczne warunki powstania oraz bariery rozwoju ruchu. Zasadniczymi kwestiami stały się dla autorów: status doktoranta/doktorantki w hierarchicznej, feudalnej strukturze uniwersyteckiej podlegającej restrukturyzacji neoliberalnej (zwłaszcza w kontekście tzw. procesu bolońskiego), jak również kolektywnie doświadczane przechodzenie na pozycje *prekariatu – dziadostwa*.

Problemem prekariatu z wyższym wykształceniem zajmuje się również Małgorzata Zielińska w tekście *Znaczenie nadawane wyższemu wykształceniu przez polskich migrantów w Reykjavíku*, gdzie pokazany jest globalny wymiar łańcucha edukacji i pracy. Tekst, silnie osadzony w badaniach własnych autorki, ujawnia – na przykładzie polskich migrantów i migrantek – wiele pułapek i sprzeczności związanych z obietnicą emancypacji oraz awansu poprzez edukację. Autorka łączy strukturalne uwarunkowania masowego bezrobocia wśród absolwentów szkół wyższych oraz dewaluację dyplomów uniwersyteckich ze zjawiskiem migracji zarobkowych i doświadczaniem prekaryzacji, niestabilności, niepewności, swoistej degradacji społecznej nie tylko ze względu na poczucie obcości, ale również ze względu na pozycje zajmowane w stosunku do „tubylców”

Produkcję wiedzy usytuowanej – drugą sekcję – tworzą teksty odnoszące się do metodologiczno-teoretycznych kontekstów produkcji wiedzy. Piszemy o *produkcji i usytuowaniu*, chcąc wprowadzić bardziej materialną perspektywę w analizę pola akademickiego, uwypuklając między innymi problem niewyartykułowanych i maskowanych przez zakłęcie obiektywizmu interesów. Oko badacza/badaczki jest bardziej materialne i konkretnie

ulokowane niż to wynika z dogmatu nauki uprawianej z *boskiego punktu widzenia* – niezaangażowanego, bezinteresownego, niewinnego, czystego - niewykłanego w brudną grę interesów.

Tekst Agnieszki Kowalczyk *Jak dotrzymać obietnic nauk społecznych* jest właśnie taką krytyczną analizą debat o zaangażowaniu i obiektywności w ramach nauk społecznych. Omawiana przez autorkę debata jest zorganizowana wokół stanowisk Immanuela Wallersteina, Maxa Webera, Charlesa Wrighta Millsa i Donny Haraway. Kowalczyk wychodząc od napięcia budowanego między *racjonalnością* i *obiektywnością* a tworzeniem realnych alternatyw dla obecnego systemu-świata (*utopistyka* wykorzystująca potencjał *wyobraźni socjologicznej*), analizuje problem *powinności* badacza/badaczki w polu nauk społecznych. Ostatecznie autorka argumentację na rzecz zaangażowania wzmacnia postulatami *współbadań* oraz *badań bojowych*, wskazując za Donną Haraway, że badania/produkcja wiedzy powinna być usytuowana (Haraway 2010), a praktyki badawczej nie należy traktować jako niezależnej od społeczeństwa, w którym ta praktyka się toczy i którego dotyczy.

Kolejny tekst w zbiorze kontynuuje myśl o zaangażowaniu społecznym naukowców/naukowców. Anna Szołucha w tekście *Bądź zmianą, której chcesz doświadczyć* podejmuje temat badań w działaniu/badań uczestniczących (*Participatory Action Research*) w kontekście podstaw *ideowych* badań, jak i wyzwań metodologicznych, przed jakimi stoi badacz/badaczka. Autorka odnosi się do możliwości robienia socjologicznych badań zaangażowanych w ramach polskiej uczelni – wydaje się bowiem, że polska socjologia (w przeciwieństwie na przykład do pedagogiki) wyjątkowo silnie broni dogmatu obiektywności oraz profesjonalizmu gwarantowanego właśnie przez skrupulatne przestrzeganie dyrektyw metodologicznych i odrzucenie zaangażowania (profesjonalizm *versus* ideologia).

Ostatni tekst w zbiorze – Grzegorza Stunży (*Nie)wolny uniwersytet*, referuje do wątków podejmowanych w części pierwszej i drugiej poprzez podjęcie tematu praw własności do produkowanej wiedzy, czyli instytucjonalnych praktyk przywłaszczania, kontrolowania i ograniczania dystrybucji wiedzy produkowanej w polu akademickim. Autor analizuje mechanizmy (inicjowane zarówno przez państwo, jak i przez biznes) poddające wiedzę logice rynkowej. Tekst wychodzi poza analizę konkretnych polityk, stawia natomiast pytanie o polityczne znaczenie ograniczania dostępu do wiedzy lub ogólnie kultury wytwarzanej za publiczne środki. W tym kontekście pojawia się również kwestia tego, czym jest (jaka powinna być) wspólnota akademicka – czy prawo własności nie podważa wspólnotowego charakteru wytwarzania wiedzy i jaki potencjał ma wiedza obwarowana restrykcyjnym prawem własności?

Prezentując Państwu niniejszą publikację mamy nadzieję, że stanie się ona kolejnym ważkim głosem w toczącej się debacie na temat zmian zachodzących na uniwersytecie. Minęły pierwsze miesiące, odkąd wdrożona została reforma szkolnictwa wyższego (zwana potocznie *reformą Kudryckiej*), wiele środowisk wyrażało się krytycznie na temat kierunku zmian, jakie proponuje ta ustawa, a w niektórych ośrodkach akademickich miały miejsce różnorodne działania polityczne przeciwne neoliberalnej restrukturyzacji uniwersytetu. Jednak działania te nigdy nie miały charakteru masowego, co wydało

nam się równie niepokojące jak sama reforma. W trakcie przygotowywania tej publikacji przyświecało nam kilka idei: przedstawić krytyczną analizę, dając tym samym pewne polityczne narzędzia do wspólnego działania; wzmocnienie oddolnych ruchów społecznych, które włączają krytykę toczącej się restrukturyzacji uniwersytetu w szeroki kontekst krytyki społecznej, gdyż traktujemy uniwersytet jako element systemu społecznego; chcieliśmy również poszukać takiej wizji uniwersytetu i praktyki akademickiej, która byłaby zaangażowana w projekt budowania bardziej sprawiedliwego świata zarówno w samych strukturach uniwersyteckich (demokratyzacja uniwersytetu), jak również *na zewnątrz* uniwersytetu. Ponadto, publikacja stała się również głosem kolektywnego doświadczenia związanego z prekaryzacją.

Na samym końcu pozostaje nam już tylko podziękować autorom i autorkom, recenzentce oraz wszystkim osobom, które pomogły nam w pracy nad tą publikacją.

Małgorzata Maciejewska i Marta Trawinska
Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies

Bibliografia:

- Akcjonariusze Wrocławskiego Parku Technologicznego. Dostępne na: <http://www.technologypark.pl/sub.php?p=16&lng=pl> [19.01.2012]
- Balcerzak-Paradowska B., Kołaczek B. (2001) „Uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet w Polsce w latach 1990-1999. Wybrane zagadnienia” Rozdz. I [w]: Balcerzak-Paradowska B. (red.) *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Rzeczywistość lat 1990-1999*. Warszawa: IPISS.
- Charkiewicz E. (2009) „Neoliberalny Uniwersytet”, *Sesja 20. Seminarium Foucaulta*. Dostępny na: http://www.ekologiasztuka.pl/seminarium.foucault/readarticle.php?article_id=112 [19.01.2012]
- Desperak I. Śmiałek J. (2010) „Młodzi w Łodzi – prekariat z wyższym wykształceniem. Raport z badań 2010” [w]: Biblioteka on-line Think Tanku Feministycznego. Dostępny na: http://www.ekologiasztuka.pl/think.tank.feministyczny/readarticle.php?article_id=393 [19.01.2012]
- Foucault M. (1993) *Nadzorować i karać*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia.
- Foucault M. (2010) *Bezpieczeństwo terytorium populacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haraway D. (2010) „Wiedze umiejscowione. Zagadnienie nauki w feminizmie i przywilej stronnicy perspektywy” [w:] Hana Červinková i Bogusława Dorota Gołębiak (red.) *Badania w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- „Krótka relacja z Miasteczek”. Dostępne na: <http://odzyskajedukacje.wordpress.com/2009/04/>, [14.01.2012]
- Marks K. (1951) *Kapitał - krytyka ekonomii politycznej*, t.1. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Serwis „Edu-factory” wydawnictwa Korporacja Ha!Art! Dostępny na: <http://ha.art.pl/prezentacje/29-projekty/1634-edufactory.html> [19.01.2012]
- Sztanderska U. Grotkowska G. (2009) „Rynek pracy kobiet w Polsce w latach 1992-2007”. Rozdz. II [w]: Irena Kotowska I. (red.) *Strukturalne i kulturowe uwarunkowania aktywności zawodowej kobiet w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- „Współpraca Uniwersytetu Wrocławskiego z gospodarką”. Dostępne na: <http://www.uni.wroc.pl/badania-naukowe/%C5%9Brodki-krajowe/transfer-wiedzy-i-technologiei-inkubatory-biznesu/klastry> [19.01.2012]

Dlaczego powstała i czym się zajmuje Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies?

Poszczególne dyscypliny naukowe pogłębiają i systematyzują wiedzę w obrębie z góry określonych tematów. Negocjują między sobą granice zainteresowań, podobnie jak w czasach gorączki złota poszukiwacze wytyczali działki w Górach Skalistych. Zajawszy swoje działki, dyscypliny wypracowują przybory metod badawczych i strzegą swojej odrębności przed dyletantami, kłusowniczkami, skłotersami – ludźmi nieojalnymi bo nie-nawróconymi na wartości wyznawane przez praktyków danej dyscypliny.

Interdyscyplinarna Grupa Gender Studies (IGGS) powstała na Uniwersytecie Wrocławskim w 1999 roku z myślą o osobach o silnej motywacji poznawczej, które nie akceptują uczelnianych podziałów dyscyplinarnych i chętnie zaglądną za płot, gdzie trawa jest zawsze bardziej zielona. IGGS przyciąga socjolożki świadome tego, że postrzeganie świata za pośrednictwem jest przez język, językoznawców zainteresowanych psychologią społeczną, psycholożki ciekawe sztuki, historyków sztuki dostrzegających na wielu poziomach sztuki grę polityczną i politolożki czytające wiersze.

Szczególnie gdy tematem badań jest ludzka płeć, ciało i seksualność, nie ma postępu w nauce bez interdyscyplinarności. Opisywaniem i dyscyplinowaniem płci i seksualności zajmują się prawo, medycyna, genetyka, filozofia, psychologia, socjologia i politologia, ale również literaturoznawstwo, historia sztuki czy filmoznawstwo. Nasze ciała i pożądanie zanurzone są w kulturach, w których żyjemy. Ulegamy złudzeniu, że mamy bezpośredni, zmysłowy dostęp do własnego ciała; tymczasem nie jesteśmy go w stanie rozumieć w oderwaniu od języka i zakodowanego w nim systemu znaczeń kulturowych. Myślenie o płci i seksualności mobilizuje do zaglądania za płoty sąsiednich dyscyplin. Mobilizuje też do angażowania się w sprawy codziennego życia poza uczelnią, gdzie płeć i seksualność podlegają mechanizmom politycznym i ekonomicznym.

Ponieważ wbrew oficjalnym deklaracjom uniwersytet nie promuje interdyscyplinarności, IGGS była i nadal pozostaje strukturą nieformalną, działającą w oparciu o wolontariat, obok – choć częściowo pod parasolem – oficjalnych struktur uniwersytetu. IGGS organizuje przestrzeń poza formalnym systemem edukacji, w którym obowiązują relacje hierarchiczne: instytuty zatwierdzają treść zajęć, uczestnictwo w zajęciach jest obowiązkowe, student podlega okresowej ocenie a nauczyciel bardzo rzadko. Niehierarchiczność IGGS pozwala na uczenie się demokratycznych form komunikacji i podejmowania decyzji. To członkinie i członkowie grupy zapraszają wykładowców/wykładowczynie i układają program spotkań, który nie podlega akceptacji władz uniwersytetu. Uczestnictwo jest dobrowolne. Nagrodą jest nie wpis do indeksu tylko satysfakcja z uczestniczenia w żywej dyskusji czy wykładzie, ale przede wszystkim ze współtworzenia własnego, alternatywnego uniwersytetu.

Dominika Ferens

Tomasz Skoczylas
Instytut Socjologii,
Uniwersytet Wrocławski

Praca na uniwersytecie

Przekształcenia procesu pracy akademickiej na współczesnych uczelniach wyższych

Wstęp

Współczesny Uniwersytet na Zachodzie przechodzi istotne zmiany. Zakres i konkretny kształt tych zmian różni się zależnie od lokalnego kontekstu, lecz ich zasadniczy kierunek zdaje się być wszędzie podobny. Szkolnictwo wyższe oraz nauka w coraz większym stopniu ulegają presji podporządkowania swojego funkcjonowania bezpośrednim potrzebom i regułom gospodarki rynkowej. Do niedawna powszechnie postrzegano edukację i naukę jako przedsięwzięcia publiczne, będące odpowiedzialnością państwa i całego społeczeństwa, które też miały czerpać z nich największą, choć nie zawsze bezpośrednio dostrzegalną, korzyść. Jednak przynajmniej od lat 80-tych w coraz większym stopniu zaczęto uniwersytetom stawiać wymagania przedstawiane w języku ściśle gospodarczym. Sheila Slaughter i Gary Rhoades opisali tę zmianę w retoryce politycznych i korporacyjnych decydentów jako przejście w kierunku modelu nauki, której głównym celem jest wspieranie *globalnej konkurencyjności* gospodarki krajowej (Slaughter, Rhoades)¹. Model ten wiąże się z takimi pojęciami jak „społeczeństwo i gospodarka wiedzy”, podkreślającymi rosnące znaczenie wiedzy, nauki i wykształcenia populacji dla pozycji gospodarczej poszczególnych krajów. O ile jednak, jak słusznie zauważał Chris Lorenz, centralne znaczenie nauki i edukacji dla rozwoju gospodarczego i cywilizacyjnego jest cechą społeczeństw Zachodu przynajmniej od ostatnich 250 lat (Lorenz: 123), to pojawienie się dyskursu konkurencyjności wskazuje na bardziej bezpośrednie zainteresowanie sfery biznesu wynikami pracy uczonych i bardziej ścisłą integrację nauki i edukacji z systemem gospodarczym. Mówiąc inaczej – ich komercjalizację.

Jak zauważyli Slaughter i Rhoades: nie możemy zakładać, że zmiana zewnętrznych punktów odniesienia dla wartości działalności akademickiej pozostanie bez wpływu na wewnętrz-

¹ W swoim artykule Slaughter i Rhoades szczegółowo opisują kształtowanie się politycznego konsensusu – łączącego przedstawicieli administracji państwowej, wielkiego biznesu i świata akademickiego – wokół modelu nauki zorientowanej na „konkurencyjność” w Stanach Zjednoczonych (Slaughter, Rhoades). W Europie za głównego promotora idei konkurencyjności w nauce i szkolnictwie wyższym możemy uznać tzw. Proces Boloński, w którego naczelnej deklaracji „konkurencyjność” odgrywa centralne znaczenie (Lorenz: 125)

na organizację uniwersytetów i przebieg działalności naukowej i edukacyjnej (Slaughter, Rhoades: 305). Komercjalizacja nauki i edukacji oznacza zatem nie tylko podporządkowanie ich kryteriom waloryzacji rynkowej czy też zmianę zewnętrznych funkcji uniwersytetu. Oznacza także zasadniczą zmianę samego sposobu rozumienia instytucji akademickich, ich wewnętrznej organizacji oraz organizacji odbywającego się w nich procesu pracy naukowej i edukacyjnej. Zmiany te oznaczają stopniowe upodabnianie się na szeroką skalę warunków pracy kadry naukowej oraz jej relacji wobec instytucji uniwersytetu do warunków charakterystycznych dla szeregowych pracowników przedsiębiorstw i ich relacji do zatrudniającej ich instytucji. Odpowiednio przekształceniu ulega proces pracy akademickiej w kierunku zewnętrznie kontrolowanej, ustandaryzowanej i zorientowanej na ilościowo mierzalne rezultaty działalności quasi-przemysłowej. Proces ten określa się jako *proletaryzację pracowników i pracowników akademickich* (Lapworth 2004: 305). Jak będą starał się pokazać w niniejszym artykule, proletaryzacja oznacza postępującą utratę przez szerokie rzesze akademików i akademikzek relatywnie uprzywilejowanej pozycji wysoko wykwalifikowanych specjalistów, obdarzonych wysokim poziomem autonomii w miejscu pracy, jak również przekształcenie samego uniwersytetu w zarządzaną organizację odnoszącą się do kadry naukowej jako do pracowników najemnych o ograniczonym prawie do samorządności i kontroli nad zatrudniającą ich instytucją. Procesem komplementarnym wobec proletaryzacji kadry akademickiej jest kolonizacja menedżerska, oznaczająca wzrost znaczenia i liczebności personelu administracyjnego i zarządzającego, a także podporządkowanie pracowników i pracowników akademickich technikom menedżerskim zarządzania i kontroli przejętym z obszaru prywatnego biznesu.

W artykule tym korzystam z opisanych doświadczeń przekształcenia warunków pracy akademickiej w różnych krajach Zachodu (przede wszystkim USA, Brytanii i Europy kontynentalnej, ze szczególnym uwzględnieniem krajów przewodzących w neo-liberalnych reformach edukacji np. Holandii czy Austrii). Tak szeroki obszar mógłby skłaniać do łatwych uogólnień i gubienia istotnych różnic, gdyby nie to, że, jak zauważają badacze zaangażowani w porównawcze badania nad przemianami edukacji wyższej, pomimo utrzymywania się pewnych elementów narodowej specyfiki kierunki przemian współczesnej edukacji wyższej w krajach Zachodu okazują się bardzo podobne a doświadczenia akademików z USA, Brytanii czy Europy Kontynentalnej w zasadzie przekładalne (Teichler, 2007: 15, Musselin, 2007). Pozwala to nam mówić o występowaniu pewnych ogólnych trendów, których najważniejsze cechy można odtworzyć, wykraczających poza szczególne lokalne przypadki.

Znaczenie, jakie doświadczenia zachodnie mają dla lokalnego, polskiego kontekstu, wynika nie tyle z koncepcji modernizacyjnego determinizmu, zgodnie z którą teraźniejszość krajów bardziej rozwiniętych jest obrazem przyszłości krajów zacofanych, lecz opiera się na dostrzeżeniu podobnych tendencji w proponowanych kierunkach zmian polskiej nauki i szkolnictwa wyższego. W obecnej publicznej dyskusji nad kondycją i przyszłością polskiego szkolnictwa wyższego i nauki coraz częściej prezentuje się, przemawiając z pozycji autorytetu eksperckiego, rozwiązania już istniejące lub właśnie wprowadzane w krajach Zachodu, o których będzie mowa w tym artykule. Propozycje ograniczenia samorządności akademickiej, wprowadzenia zarządzania menadżerskiego wzorowanego na prywatnych przedsiębiorstwach, urynkowienia zarówno wytworów działalności uczelni jak i ich wewnętrznej organi-

zacji pojawiają się coraz częściej w raportach dotyczących proponowanych strategii rozwoju nauki i szkolnictwa wyższego, np. niesławny raport Ernst & Young i Instytutu Badań Nad Gospodarką Rynkową (E&Y, IBNGR, 2009a, jak i w wypowiedziach doświadczonych akademików (Pacholski, 2011). Wypowiedzi te można potraktować jako element działania „doktryny szoku” (Klein, 2008) – wykorzystując kryzys polskiego uniwersytetu by przeforsować neoliberalne reformy jako jedyne rozsądne rozwiązanie. Jako że główny argument przemawiający za takimi rozwiązaniami brzmi bardzo często „tak się robi na Zachodzie i to działa” warto by przyjrzeć się temu, co rzeczywiście dzieje się na Zachodzie i jak to rzeczywiście działa.

Proletaryzacja

Przekształcenia, którym podlega praca akademicka, zarówno w dziedzinie nauczania jak i, choć w mniejszym stopniu, badań, określane są terminem proletaryzacji pracowników naukowych (Lapwoth, 2004, Harvie, 2000, Parker i Jarry, 1995). Proletaryzacja, opisywana z perspektywy przekształceń procesu pracy, charakteryzowana jest jako przekształcenie działalności akademickiej zgodnie z wzorami przejętymi z obszaru prywatnego sektora gospodarki, właściwymi organizacji pracy szeregowych pracowników najemnych w dużych i średnich przedsiębiorstwach. Albert Halsey definiuje proletaryzację jako „potrójne ograniczenie władzy i awantazy w miejscu pracy oraz pozycji na rynku klasy lub grupy zawodowej: w dziedzinie autonomii działalności zawodowej, bezpieczeństwa zatrudnienia oraz szans awansu” (Halsey, 1992, za: Lapworth, 2004: 305). W przypadku wyższych uczelni oznacza to także stopniową konwergencję warunków pracy akademickiej i warunków pracy pracowników w sektorze prywatnym gospodarki. Co przede wszystkim wskazuje na fakt, że dotychczasowe warunki pracy akademickiej nie miały wiele wspólnego z tymi, z którymi mieliśmy do czynienia w nowoczesnej gospodarce.

Punkt wyjścia dla procesu proletaryzacji, zwyczajowo określane, czasami z odcieniem sentymentalizmu a czasem pogardy, jako tradycyjne warunki pracy uczonych akademickich, opisywany bywa odmiennie przez różnych badaczy: jako wewnętrznie sterowana, samodzielna i niezrutynizowana praca rzemieślnicza (Lapworth, 2004), odpowiedzialna i autonomiczna działalność profesjonalna (Deem, 1998) czy w końcu swobodna i nie wyalienowana działalność twórcza, nie mająca z pracą, rozumianą w sensie ekonomicznym, nic wspólnego (Musselin, 2005). W ten sposób charakteryzuje się proces pracy, który jeszcze 30 lat temu był powszechny na uczelniach Europy, Ameryki czy Australii i uważany był za właściwy pracy akademickiej w ogóle. Niezależnie od różnic w ujęciu teoretycznym czy też istotnych różnic w sytuacji akademików w różnych krajach, trzy główne cechy charakteryzujące tradycyjny proces pracy akademickiej to: po pierwsze brak określonej technologii regulującej działalność akademicką, zarówno w dziedzinie nauczania jak i badań, które w dużym stopniu opierają się na indywidualnym talencie i inwencji poszczególnego uczonego/uczzonej a tym samym nie poddają rutynizacji, standaryzacji oraz zewnętrznej kontroli (Musselin, 2005, Lapworth, 2004). Po drugie: wyniki pracy akademickiej nie poddają się łatwej ocenie (Musselin, 2005). Nie tylko wartość ich mierzona jest w odniesieniu do abstrakcyjnych, trudnych do zoperacjonalizowania pojęć takich jak prawda (w odniesieniu do pracy badawczej) czy krytyczne

myślenie lub formowanie osoby (w odniesieniu do pracy edukacyjnej), lecz także konkretne skutki poszczególnych odkryć i przełomów naukowych daleko wykraczają poza możliwości ich bezpośredniego zastosowania. Ich „ocena opiera się raczej na [indywidualnym] osądzie niż na [mierzalnych] wskaźnikach” (Musselin, 2005: 148). Stąd też od pracownika/pracownicy akademickiej oczekiwano raczej zaangażowania w określoną działalność akademicką (badania, nauczanie czy zarządzanie uniwersytetem) niż osiągnięcia pewnego określonego rezultatu (Harvie, 2000: 106) zaś główną praktykowaną formą ewaluacji wyników była ocena dokonywana przez kolegów i koleżanki po fachu, mająca formę intelektualnej debaty raczej niż zinstytucjonalizowanej procedury. Po trzecie: działalność akademicka ma charakter zintegrowany, integracja dotyczy przede wszystkim nauczania i badań, stanowiących jej nierozłączne elementy. Cechy procesu pracy akademickiej łączą się ze szczególną relacją, jaka łączy uczonych z ich instytucją. Jako że uniwersytet postrzegany był jako zrzeszenie, kolegium czy korporacja (w średniowiecznym sensie tego słowa) uczonych, przynależność poszczególnych akademików i akademikzek do niego rozumiana była w kategoriach współuczestnictwa niż zatrudnienia. Zobowiązania uczonych wobec uczelni wynikały raczej z zawodowego etosu uczonego niż z formalnego kontraktu (Musselin, 2005). W praktyce oznaczało to, że uczeni i uczone mieli – w większym lub mniejszym stopniu – prawo i obowiązek do uczestniczenia w kolegialnych ciałach samorządowych wyższych uczelni i udziału w kształtowaniu jego polityki oraz zarządzaniu jego codziennymi sprawami (Lapworth, 2004). Nawet w Stanach Zjednoczonych, gdzie idea zewnętrznej, poza profesjonalnej kontroli nad funkcjonowaniem uczelni wyższych była znacznie silniej osadzona w ich organizacji, akademicka samorządność tradycyjnie² odgrywała istotną rolę. Przywileje te oczywiście nie obejmowały wszystkich pracowników uczelni, a nawet nie wszystkich uczonych i dotyczyły przede wszystkim pełnoetatowych profesorów, grupy stosunkowo wąskiej i elitarniej, lecz niepisany kontrakt ze wszystkimi aspirującymi do stanowiska na uniwersytecie zakładał, że po przebyciu długiego okresu akademickiego czeladnictwa i oficjalnym potwierdzeniu swoich kompetencji mogli oni cieszyć się szczególnymi przywilejami zawodowymi i prestiżem (Musselin, 2005: 141).

Co istotne, szczególne warunki pracy uniwersyteckiej nie były postrzegane jako po prostu przygodne historyczne warunki pracy osiągnięte przez określoną grupę zawodową, lecz jako wynikające ze szczególności procesu wytwarzania wiedzy i edukowania nowych pokoleń (Barrow, 2010). Podkreślano, że opiera się on na takich wartościach jak wolność myślenia, nauczania i badań naukowych, indywidualna oryginalność i kreatywność (Deem, 1998) czy nieuchwytność kryteriów oceny wartości wiedzy naukowej w heteronomicznych (np. gospodarczych) kategoriach. Oznaczało to, że sposób organizacji pracy, charakterystyczny dla produkcji przemysłowej, jest nieodpowiedni dla działalności akademickiej a nawet z nią zasadniczo sprzeczny, gdyż narusza jej podstawowe przesłanki (Barrow, 1990). Jednocześnie jednak wielu autorów podkreśla szczególne, zewnętrzne warunki, które czyniły taki stan rzeczy możliwym – elitarność wyższej edukacji i względnie mała liczba studentów, publiczne finansowanie i względna zasobność

² Często bowiem na mocy zwyczaju raczej niż prawa, jak na przykład w wypadku zasady mianowania przez rady powiernicze (boards of trustees) na stanowisko rektora przedstawiciela lokalnej kadry akademickiej o uznanym dorobku naukowym (Barrow, 1990)

wyższych uczelni (Lapworth, 2004; Musselin, 2007), przypisanie uniwersytetom szczególnej, publicznej roli – reprodukcji kultury narodowej (Mitchell, 2008; Readings, 1996) lub (w USA) udziału w rozgrywkach zimnowojennych (Slaughter, Rhoades, 1996), czy w końcu szczególny prestiż, jakim cieszyli się uczeni w społeczeństwie.

Przekształcenia, jakim ulega praca uniwersytecka w świecie zachodnim w ciągu ostatnich 30 lat polegają zatem przede wszystkim na zniesieniu specyfiki pozycji uczonego akademickiego i podporządkowaniu akademickiego procesu pracy reżimowi organizacyjnemu właściwemu kapitalistycznej produkcji gospodarczej. Zmianie ulega sposób rozumienia samej instytucji uniwersytetu, który przestaje być postrzegany jako „metafizyczna idea” czy też autonomiczna i samorządna wspólnota uczonych. W nowej narracji, stosowanej przez polityków czy specjalistów od zarządzania wyższą edukacją, uniwersytet definiowany jest jako organizacja – w szczególnym znaczeniu, jaki temu terminowi nadaje współczesna teoria zarządzania (Musselin, 2005), tym samym uważa się, że powinien on stać się przedmiotem praktyk i technik menadżerskich stosowanych w biznesie. Zmianie ulega też relacja łącząca uczonego z uniwersytetem – zostaje ona określona jako relacja zatrudnienia, analogiczna do relacji łączącej pracownika najemnego z jego miejscem pracy. Zobowiązania wobec uniwersytetu zaczyna określać się w kategoriach konkretnych, mierzalnych rezultatów – ilości publikacji, godzin przeprowadzonych zajęć etc. (Harvie, 2000), stabilność i pewność zatrudnienia zostaje podporządkowana względem budżetowym (Ehrenberg, 2005), zakwestionowaniu ulega prawo akademików do samorządności (Lapworth, 2004). Zmianie postrzeganego statusu pracowników naukowych towarzyszy zmiana rzeczywistych warunków, w jakich odbywa się ich praca. Przekształcenia te przebiegają w odmiennym tempie w różnych krajach, różnią się także konkretną formą instytucjonalnych rozwiązań, lecz kierunek ich pozostaje względnie jednolity. Proletaryzacja kadry akademickiej odbywa się na czterech głównych polach: ograniczenia władzy pracowników naukowych nad własną działalnością i nad polityką uczelni, na której pracują – inaczej mówiąc ograniczenie uniwersyteckiej samorządności (Lapworth, 2006, Deem, 1998); wzrost administracyjnej kontroli nad procesem pracy akademickiej – zarówno w wymiarze monitorowania, jaki i standaryzacji tych działań (Charlton, 2002; Harley, Lee, 1997; Musselin, 2007; Thrope, 2008); ograniczenie bezpieczeństwa zatrudnienia kadry naukowej i wzrost liczby tymczasowych pracowników akademickich (Ehrenberg, 2005; Ehrenberg, Zhang, 2005; Bousquet, 2002); specjalizacji, prowadzącej do rozdzielania różnych działań akademickich – badań, nauczania, administracji – pomiędzy różne kategorie pracowników uniwersytetu (Musselin, 2007; Barrow, 2007, Parker, Jarry, 1995).

Sam pomysł wymodelowania uczelni wyższych i aktywności akademickiej zgodnie ze wzorami przejętymi z gospodarki przemysłowej nie jest, przynajmniej w USA, niczym nowym. Próby wprowadzenia naukowego, taylorowskiego, zarządzania na prywatnych uczelniach w Stanach Zjednoczonych na przełomie XIX i XX wieku opisał Clyde W. Barrow, podkreślając przy tym zagrożenia dla zasady wolności akademickiej wynikające z tego procesu (Barrow, 1990). Koncepcja uniwersytetu jako zarządzanej organizacji i kadry naukowej jako pracowników najemnych, zatrudnianych i zwalnianych wedle uznania była centralna dla polityki wielkich fundacji finansujących szkolnictwo wyższe w Ameryce. W Europie, ze względów historycznych, idea ta dotąd była znacznie mniej popularna a specyfika uniwersytetów względem prywat-

nych przedsiębiorstw mocniej podkreślana, lecz i tu także, zmiany, czasami przeprowadzane pod znakiem Procesu Bolońskiego, czasami wyprzedzając jego zalecenia (Lorenz, 2006), mają jednoznaczny i dość jednolity kierunek (Musselin, 2005; Teichler, 2007; Sporn, 2003).

Kolonizacja menadżerska

Opisując przemiany szkolnictwa wyższego w Holandii – będącej w czołówce neo-liberalnych reformatorów edukacji w Europie kontynentalnej – Chris Lorenz ukuł wyrażenie „kolonizacja menadżerska” (Lorenz, 2006: 132) na określenie drastycznej zmiany równowagi sił pomiędzy kadrą naukową a uczelnianą administracją na rzecz tej ostatniej. I choć w większości krajów europejskich „kolonizacja” nie posunęła się dotychczas tak daleko jak w Holandii, zaś z kolei w Stanach Zjednoczonych zdaje się ona być znacznie bardziej naturalna i ma już za sobą dłuższą historię (Barrow, 1990) to jednak zjawisko umacniania się pozycji i znaczenia uniwersyteckiego menedżmentu kosztem kadry naukowej jest ważnym czynnikiem kształtującym warunki pracy akademickiej (por.: Deem, 1998; Lapworth, 2004).

Koncepcja oddania władzy nad uniwersytetem w ręce profesjonalnych menadżerów wiąże się z postrzeganiem uniwersytetu jako „przedsiębiorstwa takiego jak inne”, w którym kadra naukowa odgrywa jedynie rolę pracowników najemnych. Wynika także z krytyki akademickiej samorządności, jako niezdolnej do sprostania wyzwaniom nowych czasów. Kolegialne ciała samorządowe, takie jak uczelniany senat oskarża się o nieefektywność, zbyt małą elastyczność, zbyt długi czas podejmowania kluczowych decyzji czy w końcu politykierstwo (Lapworth, 2004). Z kolei dużą autonomię wydziałów i dziekanów określano jako średnio-wieczną pozostałość utrudniającą racjonalne zarządzanie uniwersytetem. Wzmocnienie pozycji uczelnianego menedżmentu – rekrutowanego także z poza kardy akademickiej, w tym, w każdym razie w teorii, wśród ludzi mających doświadczenie w zarządzaniu prywatnym biznesem, ma także wnieść na uczelnie „ducha przedsiębiorczości” – intensyfikację pracy, orientację na rezultaty, aktywne poszukiwanie źródeł finansowania (Deem, 1998).

Wzmocnienie władzy uniwersyteckiego menedżmentu odbywa się kosztem ograniczenia samorządności kadry naukowej – jak np. prawa do wyboru rektora uniwersytetu czy też konkretnych władz i prerogatyw senatu uniwersyteckiego. W Holandii rolę senatu zredukowano do ciała doradczego, bez żadnego rzeczywistego wpływu na funkcjonowanie uczelni (Lorenz, 2006: 138). W Austrii ustawa z 2002 roku wprowadzała nowe ciało zarządzające – radę uniwersytecką – złożoną z osób spoza uniwersytetu nominowanych przez ministerstwo i senat uczelni, która będzie odpowiedzialna za wybór rektora, organizację planu strategicznego uczelni, budżet i strukturę zatrudnienia. Senat, pozbawiony większości swej władzy będzie decydował wyłącznie o programie studiów (Sporn, 2003: 39). W USA, gdzie formalna samorządność kadry naukowej była ograniczona względem warunków europejskich – szczególnie na prywatnych uniwersytetach – zaś instytucja rady powierników (*board of trustees*), reprezentujących zewnętrznych interesariuszy uczelni a często po prostu jej głównych sponsorów (Barrow, 1990) dobrze osadzona w życiu uniwersyteckim, „kolonizacja menadżerska” była nie tyle rewolucją co przedłużeniem pewnych istniejących już tendencji (Barrow, 2010). Pomimo bardziej „biznesowej” formy organizacji uniwersytetów w USA, ich często prywatnego cha-

rakteru i funkcjonowania instancji zewnętrznej kontroli w postaci powierników, udział kadry naukowej w zarządzaniu uczelnią, będący skutkiem walk o kształt amerykańskich uczelni toczonych na przełomie XIX i XX wieku (Barrow, 1990) był dość znaczny. Stanowiska kanclerzy i wicekanclerzy przyznawano w zasadzie wyłącznie osobom z tytułami i osiągnięciami naukowymi, natomiast rady powiernicze często ograniczały swoją działalność do zbierania funduszy pozostawiając kadrze swobodę w samoorganizacji swojego miejsca pracy. Wraz z nową falą *menadżerializmu* (Deem, 1998), jaka zrodziła się w odpowiedzi na kryzys budżetowy, który dotknął amerykańskie instytucje kształcenia wyższego na przełomie lat 80-tych i 90-tych, istniejące struktury zarządzania wykorzystano, by przekształcić uczelnie wyższe, zarówno prywatne jak i publiczne, w znacznie bardziej „przedsiębiorcze” organizacje (Barrow, 2010). Twierdzono, że zwiększenie władzy zarządu, organizacja oparta na wzorach korporacyjnych, transfer kadr z obszaru prywatnego biznesu czy w końcu promocja „ducha przedsiębiorczości” umożliwi uczelniom bardziej wydajne funkcjonowanie w warunkach ostrych ograniczeń budżetowych i uczyni je bardziej czułymi na potrzeby konkurencyjności gospodarki amerykańskiej (Slaughter, Rhodes, 1996). Doprowadziło to do zmiany składu akademickich zarządów, w których coraz rzadziej zasiadali ludzie z doświadczeniem akademickim, zastąpieni przez „nową warstwę zawodowych menadżerów edukacji, często wywodzących się z biznesu i polityki bez żadnego wcześniejszego doświadczenia w obszarze edukacji wyższej” (Barrow, 2010: 330).

Ironia kolonizacji menadżerskiej (choć Chris Lorenz określa to raczej jako przykład „cynizmu i hipokryzji” (Lorenz, 2006, str. 143) polega na tym, że pod hasłami walki z biurokracją i poszerzania wolności w rzeczywistości mamy do czynienia z intensywnym rozrostem biurokratycznych procedur (Lorenz, 2006; Deem, 1998, Jarry & Parker, 1995). Dążenie do formalnej racjonalizacji procesu działalności akademickiej wymaga podporządkowania go centralnie (na poziomie danego uniwersytetu) ustalonym wytycznym odnośnie celów czy „misji” instytucji, co z kolei wymaga administracyjnych mechanizmów kontroli gwarantujących istnienie takiej zgodności. Wszystko to wytwarza łańcuch zależności, biurokratycznej dokumentacji i ogranicza swobodę działania poszczególnych akademików. Dobrym przykładem może być nowa organizacja nauczania na uniwersytetach holenderskich: „członkowie kadry (docenci – *universitaire docent*), z których wielu nauczało niezależnie od dziesięcioleci, zostali nagle poinformowani, że zgodnie ze nowym opisem ich stanowiska pracy, mogą prowadzić zajęcia tylko jeśli przedłożą pisemnie plan (nauczania i badań) i uzyskają pisemną akceptację swoich bezpośrednich przełożonych. Ci z kolei mają za zadanie sprawdzać czy plany te »pasują« do najnowszej menadżerskiej »deklaracji misji« i sami z kolei są sprawdzani przez dziekanów (którzy z kolei są sprawdzani przez dyrekcję)” (Lorenz, 2006: 143).

Podobną logikę po drugiej stronie Atlantyku prezentuje opisany przez Clyde’a Barrowa przypadek refundacji poniesionych kosztów (*reimbursement*) na uniwersytecie Massachusetts, gdzie względnie prosta, wymagająca pojedynczego formularza i trwająca najwyżej dwa tygodnie procedura – uznana przez zarząd za „nieefektywną” – została, ze względu na konieczność uzgadniania zwrotu poniesionych kosztów z centralnie ustalonym planem strategicznym uczelni i ograniczenia „niepotrzebnych wydatków”, przekształcona w trwający średnio 3 miesiące proces, wymagający wypełnienia licznych formularzy i załączników, angażujący niemal wszystkie szczeble uniwersyteckiej hierarchii. Nie pomogła nawet infor-

matyzacja systemu, która miała usprawnić przebieg procedury (Barrow, 2010). W obu tych przypadkach mamy nie tylko do czynienia z rozrostem biurokratycznych procedur, lecz również z istotnym ograniczeniem autonomii poszczególnych pracowników naukowych i oddelegowaniem decyzji w dziedzinach będących w zasadzie dziedzinami akademickimi (takich jak treść i forma prowadzonych zajęć, czy uczestnictwo w konferencjach naukowych) w ręce administracji, często nie posiadającej tytułów i kompetencji naukowych.

Rozwojowi biurokratycznych procedur towarzyszy rozwój ilościowy biurokratycznego personelu – urzędów i stanowisk, tworzonych zgodnie z modelami i nomenklaturą przejętą ze świata korporacyjnego: „uniwersytety nie mają kanclerzy, rektorów i prorektorów, lecz dyrektorów generalnych (CEO – Chief Executive Officer), dyrektorów akademickich (CAO), dyrektorów finansowych (CFO) i dyrektorów informatycznych (CIO)” (Barrow, 2010: 330). Oznacza to przeniesienie znacznych środków z coraz bardziej kurczących się uczelnianych budżetów na utrzymanie rosnącej administracji kosztem właściwej działalności uniwersyteckiej – tj. edukacji i badań naukowych. To, że znaczny wzrost wydatków na funkcje administracyjne i menadżerskie może odbywać się pod hasłem większych oszczędności wynika z uwzględniania w finansowych bilansach działania uniwersytetów kosztów poniesionych na zarządzanie – co w odniesieniu do uczelni amerykańskich Clyde Barrow określa mianem Paradoксу LaGrassa³.

Z punktu widzenia proletaryzacji postęp kolonizacji menadżerskiej ma zasadnicze znaczenie dla warunków pracy akademickiej. Wzrost znaczenia profesjonalnej kadry zarządzającej, coraz częściej wywodzącej się spoza uniwersytetów i nie podzielającej etosu, doświadczenia i perspektywy uczonych, prowadzi do dalszego marginalizowania roli kadry naukowej. W nowym uniwersytecie w coraz większym stopniu zaczynają być traktowani jak pracownicy najemni, wyraźnie oddzieleni od zarządu i pozbawieni większego wpływu na politykę zatrudniającej ich instytucji oraz warunki własnej pracy. Do pewnego stopnia mamy tu do czynienia ze zjawiskiem opisanym przez Harry’ego Bravermana jako oddzielenie koncepcji i realizacji (Braverman, 1974). Uczeni (jako grupa oraz indywidualnie) w coraz mniejszym stopniu mają coś do powiedzenia na temat tego, czego będą uczyć, w jakim kierunku rozwijać badania i wg. jakich kryteriów oceniać wyniki swojej pracy, gdyż wszystko to staje się przedmiotem menadżerskiego planowania. Pomimo przywoływania przez wielu krytyków tego zjawiska figury „uniwersytetu-fabryki” czy „McUniwersytetu” (Parker, Jary, 1998) proces ten nie osiągnął oczywiście poziomu, z jakim mamy do czynienia w przemyśle. Jest on także nierównomierny i w większym stopniu dotyka obszaru nauczania niż badań naukowych (Lapworth, 2004: 305). Wielu krytyków procesu kolonizacji menadżerskiej uważa ten trend sam w sobie za objaw po-

³ Nazwa ta odnosi się do decyzji pro-vice-kanclerza Uniwersytetu Massachusetts Michaela LaGrassa o przerwaniu zaopatrywania kampusu w wodę mineralną Poland Springs, decyzji której koszty implementacji daleko przekroczyły przyniesione przez nią oszczędności. Wg. autora Paradoксу LaGrassa nie jest tylko anegdotycznym przypadkiem lecz ukazują pewną istotną cechę ekonomii politycznej uniwersytetu, która sprawia, że: „cena którą teraz płacimy za administrację daleko przewyższa finansowe i inne korzyści wynikające z jej decyzji, podczas gdy cena, którą płacimy z pracą kadry naukowej generuje jedyny prawdziwy rezultat działania uniwersytetu w postaci nauczania i badań naukowych. Pomysł, że uniwersytet powinien być zarządzany jak prywatny interes jest absurdalny, gdyż gdyby był prowadzony jak prywatny interes dość szybko wypadłby z interesu” (Barrow, 2010: 338-342).

ważnego kryzysu. Wskazują oni na zasadniczą sprzeczność między racjonalnością działalności naukowej i edukacyjnej oraz biurokratyczną racjonalnością menadżerów. Chris Lorenz podkreśla nieadekwatność biurokratycznych, zasadniczo ilościowych i powierzchniowych, narzędzi monitorowania efektów pracy akademickiej do oceny rzeczywistej wartości pracy uczelni, wydziałów czy poszczególnych akademików. Menadżerskie narzędzia monitorowania efektów pracy akademickiej sprowadzają ją do wymiaru ilościowego (ilość godzin przeprowadzonych zajęć, ilość publikacji etc.), tak by stały się one przejrzyste dla mechanizmu biurokratycznej kontroli. Definiują zatem cele uczelni w również ilościowych kategoriach wydajności i produktywności, których realizację również można łatwo monitorować z pozycji administracyjnych (Lorenz, 2006: 133). Z kolei Clyde Barrow wskazuje na sprzeczność między biurokratyczno-legalnym autorytetem władzy menadżerów (szczególnie średniego szczebla) a eksperckim, profesjonalnym autorytetem, którym cieszą się uczeni, i który uznają. Określa on administrację jako instytucjonalizację anty-intelektualizmu, tkwiącego w założeniu, że akademicy i akademicki nie potrafią sami organizować swoich spraw bez ciągłego nadzoru ze strony księgowych, kasjerów, kierowników zasobów ludzkich etc. Stąd też dla efektywnej realizacji swoich zaleceń zarząd uniwersytetu musi okopać się w ramach swojej własnej biurokratycznej racjonalności, która traci kontakt z rzeczywistym życiem instytucji i staje się racjonalnością fikcyjną, prowadząc do proliferacji urzędniczej kontroli i formalnych procedur, jak obrazuje to opisywany przez niego, a wspominany już w tym artykule, przypadek Uniwersytetu Massachusetts (Barrow, 2010).

Praca akademicka w Polsce

Polska dopiero niedawno rozpoczęła projekt reformowania swojego systemu edukacji wyższej – procesy neoliberalnych przekształceń, które miały na Zachodzie miejsce głównie w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, dotychczas omijały ten kraj. Realizacja wskazań procesu bolońskiego – które doprowadziła do powszechnej adaptacji trzystopniowego programu studiów oraz systemu punktów ETCS – nie zmieniła istotnie sytuacji pracowników akademickich, z jednym ważnym wyjątkiem – doktorantów. Proces pracy akademickiej w Polsce zachowuje nadal cechy tradycyjnych warunków pracy uczonych akademickich. Jednak pomimo braku poważniejszych przekształceń instytucjonalnych oraz deklarowanego przywiązania do „wartości akademickich” warunki oraz praktyka funkcjonowania szkolnictwa wyższego uległy od początku lat 90. dramatycznym zmianom.

W obecnej formie instytucjonalnej główną cechą kariery akademickiej w polskim systemie nauki i szkolnictwa wyższego jest długi okres „czeladnictwa” poprzedzający osiągnięcie pełnej naukowej samodzielności, która przychodzi dopiero po dokonaniu habilitacji⁴. Rozwiązanie to, jak podkreślają jego obrońcy, ma służyć zapewnieniu jakości i niezależności działalności akademickiej: „powtórna ocena wartości działalności naukowej, nawet starszych pracowników akademickich, jest uważana nie tylko jako gwarancja nieustannego rozwoju i aktualizowania metod badawczych, lecz również jako zabezpieczenie przed nepotyzmem oraz wszelkiego rodzaju nieprawomocnymi (opartymi na kryteriach

⁴ Średni wiek habilitacji w Polsce to 45 lat (OECD 2007: 30)

politycznych lub ideologicznych) ścieżkami awansu, które naruszały wolność akademicką w okresie komunizmu” (OECD 2007: 61)⁵. Wymóg habilitacji – do niedawna stosowany także w Niemczech (Musselin, 2005) – jest zatem mechanizmem kontroli środowiska akademickiego opartym jednak na zupełnie innych zasadach niż mechanizmy promowane współcześnie w ramach rynkowych reform działalności naukowej. Te ostatnie – jak na przykład stosowany w Brytanii od 1986 Research Assessment Exercise (Worthington, Hodgson 2005, Harley, Lee 1997) – opierają się na zasadzie regularnie powtarzanej (w wypadku REA co 4 lata) oceny jakości pracy naukowej poszczególnych uczonych, prowadzonej w zasadzie przez cały okres samodzielnej działalności akademickiej, rozpoczynający się wraz ze zdobyciem tytułu doktora w stosunkowo młodym wieku. Prowadzona na bieżąco i w zasadzie permanentna kontrola jakości pozwala na „elastyczne” dostosowywanie statusu uczonych (oraz idącego za nim finansowania) do ich aktualnych osiągnięć. Tym samym sytuacja zawodowa pracowników naukowych oraz poziom finansowania zatrudniających ich instytucji pozostają stale zagrożone, co ma motywować do bardziej wydajnej pracy. Z kolei stosowany w Polsce mechanizm hierarchicznych tytułów i stopni naukowych (oraz pochodne mechanizmy kontroli – jak np. ten stosowany przez Państwową Komisję Akredytacyjną, opierający się przede wszystkim na określaniu jaką liczbą pracowników określonego stopnia dysponuje dana uczelnia) ma charakter progowy – osiągnięcie, w stosunkowo późnym wieku stopnia naukowego doktora habilitowanego daje uczonemu lub uczonemu względną gwarancję pozycji zawodowej i uwalnia go/ją od dalszej formalnej kontroli. Jako, że mechanizm habilitacji zakłada *implicite*, że osoba, która osiągnęła „dojrzałość naukową” i została oficjalnie uznana przez środowisko akademickie, może być obdarzona zaufaniem (co do swych kompetencji i zdolności do samodzielnego kierowania swoim rozwojem zawodowym i intelektualnym), można go [mechanizm habilitacji] określić jako „instytucjonalizację zaufania” w opozycji do określenia „instytucjonalizacja nieufności”, którego Frank Worthington i Julia Hodgson użyli w stosunku do brytyjskiego REA (Worthington, Hodgson 2005: 99)⁶. Jak widać, implikacje zmiany mechanizmu kontroli dla sytuacji zawodowej uczonych (oraz cała leżąca u ich podstaw logika) są olbrzymie, co prawdopodobnie częściowo wyjaśnia opozycje środowiska akademickiego wobec projektu zniesienia habilitacji.

Jednak, niezależnie od względnej stałości ram instytucjonalnych, w warunkach funkcjonowania polskich uczelni wyższych zaszły w przeciągu ostatnich dwudziestu lat istotne zmiany. Miały one zatem charakter spontaniczny, będąc raczej wyrazem interakcji rozmaitych sił działających w polu akademickim niż realizacją jakiegoś planu czy projektu. Za najważniejszy czynnik zmian z punktu widzenia warunków pracy akademickiej należy uznać dynamiczne umasowienie szkolnictwa wyższego – w latach 1990-2004 liczba osób studiujących zwiększyła się pięciokrotnie (E&Y, IBnGR, 2009a: 31), osiągając w roku 2009/10 około 1,9 miliona (GUS 2010). Ten wzrost liczby studentów i studentek odbył się w dużym

⁵ Autorzy raportu przytaczają w tym miejscu argumenty przedstawione im przez Centralną Komisję ds. Stopni i Tytułów Naukowych

⁶ Worthington i Hodgson przeciwstawiają zinstytucjonalizowaną nieufność systemu REA tradycyjnemu systemowi opartemu na zaufaniu (Worthington, Hodgson 2005: 99). Warto zaznaczyć jednak, że w przypadku stopni i tytułów naukowych (w tym anglosaskiego *tenure*) jest to również zaufanie zinstytucjonalizowane (rytualnie zrytualizowane, żeby użyć określenia Maxa Webera)

stopniu poza ramami publicznego, nieodpłatnego szkolnictwa wyższego, które gwarantowane jest Polakom i Polkom przez konstytucję, lecz dzięki dynamicznemu rozwojowi uczelni niepublicznych oraz odpłatnemu świadczeniu „dodatkowych usług edukacyjnych” – w postaci studiów zaocznych i wieczorowych przez uczelnie publiczne. Obecnie około 56% studiujących płaci za studia (GUS 2010), tym samym środki prywatne gospodarstw domowych – pobierane w postaci chesnego – stały się istotnym źródłem finansowania nauki i szkolnictwa wyższego, uzupełniającym stosunkowo niskie (w porównaniu z innymi krajami UE czy OECD) nakłady publiczne.

Tak znaczny wzrost ilości studentów, przy nieproporcjonalnym w skali całego kraju wzroście liczby kadry akademickiej, oznaczał przede wszystkim znaczny wzrost ilości wykonywanej pracy edukacyjnej. Szczególnie na kierunkach „masowych” – takich jak kształcenie, nauki społeczne, gospodarka i prawo – gdzie gromadziła się największa ilość studentów i które były najsilniej reprezentowane w niepublicznych instytucjach edukacyjnych – doprowadziło to do upowszechnienia się zjawiska wieloetatowości, gdzie praca na jednej uczelni (najczęściej publicznej), oferująca względnie niskie zarobki (Baczko-Dombi, et. al.: 18-19), była uzupełniana pracą w innych instytucjach edukacyjnych. Rozwiązanie to pozwoliło osiągnąć polskiemu systemowi edukacji wyższej dużą wydajność ilościową, pozwalającą „obsłużyć” dynamicznie rosnącą populację studentów, kosztem jednak poziomu nauczania i badań. Rosnące obciążenia pracą dydaktyczną, która stanowi główne źródło niepublicznego finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce, nie zostały równomiernie rozdzielone z niższą kadrami przyjmującą na siebie większą część pracy (OECD: 65). Hierarchiczny system stopni i tytułów umożliwił bowiem ściśle kontrolowanie liczby osób dysponujących najwyższymi kwalifikacjami i uprawnieniami akademickimi – liczba nadawanych rocznie stopni doktora habilitowanego od 1991 oscyluje w okolicach 800, nie wykazując wyraźnej tendencji wzrostowej (dane GUS za: E&Y, IBnGR 2009a: 47), umacniając tym samym ich relatywną pozycję, podczas gdy potrzeby kadrowe były przede wszystkim zaspokajane przez znacznie szybciej rosnącą liczbę doktorów i doktorantów⁷. Wewnętrzna niespójność polskiego systemu edukacji wyższej, w której „rzemieślnicza” struktura zawodowa realizuje „przemysłowe” wyzwania masowej edukacji wyższej, prowadzi do nierównej redystrybucji „sytuacji rynkowej” pomiędzy poszczególne szczeble hierarchii akademickiej. Kadra profesorska dzięki swojej gwarantowanej sytuacji zawodowej pozostaje w dużym stopniu niezależna wobec procesów proletaryzacji, podczas gdy dla coraz liczniejszych grup doktorów i doktorantów są one już codzienną rzeczywistością (pod postacią niskich płac, zwiększonych nakładów pracy, niestabilnych form zatrudnienia – w uczelniach niepublicznych), podczas gdy „czeladniczy” charakter ich pozycji coraz częściej postrzegany jest jako nierealistyczny anachronizm.

Jeszcze jedna ważna cecha charakteryzuje polską naukę i szkolnictwo wyższe – dyskusja wokół wchodzącej właśnie w życie reformy ujawniła bardzo wyraźnie istnienie tego, co w kontekście amerykańskim Sheila Slaughter i Gary Rhoades określili jako koalicję wokół koncepcji konkurencyjności, zgodnie z którą publiczne fundusze mają być skierowane na rozwój wiedzy i technologii, która jest komercjalizowana za pośrednictwem prywatnych firm. Celem

⁷ W latach 1991-2005 liczba rocznie przyznawanych tytułów doktora wzrosła z 1,5 tys. do 5,5 tys. (dane GUS za: E&Y, IBnGR 2009a: 47) zaś liczba uczestników studiów doktoranckich z 2695 do 32725 (GUS 2010)

jest zwiększenie globalnej konkurencyjności oraz stworzenie większej liczby dobrze płatnych stanowisk pracy w rozwiniętych technologicznie sektorach w gospodarce krajowej (Slaughter, Rhoades, 1996). „Wiedza jest ceniona nie dla niej samej ani nie dla potencjalnych przyszłych korzyści, które może przynieść rozwojowi gospodarczemu, lecz ze względu na swój wkład w wytwarzanie produktów i procesów odpowiadających na aktualne zapotrzebowanie rynkowe” (ibid.: 317). W Polsce konsensus ten obejmował obok polityków także środowiska akademickie (vide: *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010-2020 projekt środowiskowy* wydana przez Konferencje Rektorów Akademickich Szkół Polskich) oraz grupy eksperckie (*Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* autorstwa Ernst & Young Business Advisory oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową). Wielkim nieobecnym polskiej „koalicji na rzecz konkurencyjności” zdaje się jednak być prywatny biznes. Choć prywatne przedsiębiorstwa często przywoływane są jako nadzieja dla polskiej nauki i potencjalne źródło finansowania, można przedstawić poważne wątpliwości co do rzeczywistych możliwości polskiego biznesu – zdominowanego przez firmy małe i średnie – w tym względzie (vide: Baczek-Dombi et al.: 8) ich zainteresowanie zdaje się przede wszystkim koncentrować na kształceniu odpowiednich pracowników. Podobnie jak w innych krajach Zachodu istnienie takiej koalicji oraz generowany przez nią dyskurs – określający cele i punkty odniesienia dla funkcjonowania nauki i szkolnictwa wyższego – staje się podstawą do szeregu reform prawnych i instytucjonalnych. I choć najnowsza reforma nie oznacza jeszcze neoliberalnej rewolucji w polskiej nauce, to proponowane przez nią zmiany, takie jak promowanie akademickiego kapitalizmu, wzmacnianie „przywódczej roli rektora” czy ograniczanie bezpieczeństwa zatrudnienia pracowników akademickich, wyraźnie ukazują kierunek prowadzonej polityki.

Podsumowanie i wnioski

Komercjalizacja uniwersytetów poważnie narusza pozycję kadry naukowej w ich miejscu pracy. Przekształcenie uczelni wyższych w wydajnie funkcjonujące fabryki absolwentów, a instytutów badawczych w publicznie finansowane oddziały R&D pracujące na konkurencyjność krajowej gospodarki wymaga przekształcenia uczonych akademickich w akademicki proletariat. Proletaryzacja pozycji zawodowej kadry akademickiej, utrata władzy nad własną instytucją (która zaczyna odgrywać rolę pracodawcy) i procesem własnej pracy, podporządkowanie rosnącej klasie akademickiego menedżmetnu i kontroli zewnętrznych agencji są procesami, które kształtują współcześnie warunki działalności akademickiej w świecie zachodnim. Zmiany te oznaczają utratę relatywnie uprzywilejowanej pozycji zawodowej, wzrost ilości pracy i spadek stabilności zatrudnienia, z drugiej strony ich pozytywne skutki w postaci lepszej jakości nauczania czy działalności naukowej są dość wątpliwe. Nie można zatem się dziwić, że rodzą one wśród wielu akademików głęboki sentyment wobec „starych dobrych czasów” czy też „tradycyjnej idei uniwersytetu”, będącej jedną z głównych dyskursywnych strategii oporu. Sentymentalizm ten jednak, oprócz nieuzasadnionego idealizowania dawnego uniwersytetu (np. przedstawiania mocno zhierarchizowanego i zmaskulinizowanego środowiska uczonych jako otwartej i demokratycznej wspólnoty), często odwołuje się do retoryki elitarystycznej i nawoływania do ograniczenia dostępu do kształcenia wyższego lub bardziej starannego oddzielenia kształcenia zawodowego (dla mas) i prawdziwego kształcenia wyższego (dla

elit). Nieuzasadniona wiara w pełną autonomię „idei uniwersytetu” wobec zewnętrznych, gospodarczych i politycznych warunków jej realizacji nie oferuje nam dobrych wskazówek do działania. Przekształcenie „uczonych” w akademicki proletariat zmienia jednak istotnie perspektywę, z jakiej pracownicy naukowcy mogą walczyć o poprawę swojej sytuacji. Jak zauważa Dyer-Witheford: „Konwencjonalny rozdział pomiędzy Uniwersytetem a »prawdziwym« światem, jednocześnie chroniący i deprecjonujący akademików, staje się coraz mniej aktualny. O ile studenci i nauczyciele akademicy tracą pewną swobodę działania, którą zapewniała im względnie uprzywilejowana pozycja, to jednocześnie stają się potencjalnie związani i zaangażowani w ruchy spoza uniwersytetu.” (Dyer-Witheford str. 88). Akceptacja statusu pracownika lub proletariusza nie musi pociągać za sobą akceptacji warunków (ograniczenia podmiotowości, podporządkowania kontroli, elastyczności zatrudnienia, niskich zarobków) oferowanych pracownikom i pracownikom przez neo-liberalny kapitalizm. Zamiast stawać w obronie „wieży z kości słoniowej”, z której wygnał uczonych postęp gospodarki opartej na wiedzy, kadra naukowa staje przed możliwością włączenia się w szerszy ruch pracowniczy, starając się odzyskać własną podmiotowość w miejscu pracy, nie tyle w imię swoich szczególnych przywilejów czy cnót, co w imię uniwersalnego prawa pracowników i pracownic do współdecydowania o warunkach swojej działalności.

Bibliografia

- Baczek-Dombi, A., Dzierzgowski, J., Fenrich, W., Głowania M., Komendant-Brodowska A., Szaranowicz-Kusz M. i I. Wagner, 10 grzechów głównych. Krytyka prac E&Y i IBnGR nad diagnozą stanu oraz strategią reformy szkolnictwa wyższego. Dostępny na: <http://www.forhum.uni.torun.pl/inne/GLOWNE%20GRZECHY-2106%20%281%29.pdf>
- Charlton, B. (2002) "Audit, accountability, quality and all that: The growth of managerial technologies in UK Universities", [w:] S. Prickett i P. Erskine-Hill (red.) *Education! Education! Education! – Managerial ethics and the law of unintended consequences*. Imprint Academic: Thorverton, s.13-28.
- Barrow, C. W. (1990) *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education 1894-1928*. The University of Wisconsin Press: Madison.
- Barrow, C. W. (2010) "The Rationality Crisis in US Higher Education", *New Political Science* 32 (3): 317-344.
- Barrow, C. W. (1996) "The New Economy and Restructuring Higher Education", *Thought & Action* 12 (1): 37-54.
- Braverman, H. (1998) *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*. Monthly Review Press, New York.
- Bousquet, M. (2002) "The 'Informal Economy' of the Information University", *Workplace: A Journal for Academic Labor* 5 (1).
- Deem, R. (1998) "New Managerialism and Higher Education: the management of performances and cultures in universities in the United Kingdom", *International Studies in Sociology of Education* 8 (1): 47-70.
- Dyer-Witheford, N. (2005) "Cognitive Capitalism and The Contested Campus", [w:] G. Cox i J. Krysa (red.) *Engineering Culture: On 'The Author as (Digital) Producer'*. New York: Autonomedia.
- Ehrenberg, R. G. (2005) "The changing nature of the faculty and faculty employment practices", *CHERI Working Paper* 78. Retrieved 01.03.2011, from Cornell University, ILR School site: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/60/>
- Ehrenberg, R. G. i L. Zhang (2005) "Do Tenured and Tenure-Track Faculty Matter?", *Journal of Human Resources* 40 (3): 647-659.
- Gulli, B. (2009) "Knowledge Production and the Superexploitation of Contingent Academic Labor", *Workplace* 16: 1-30.

- GUS (2010a) *Szkoły wyższe i ich finanse*. Warszawa. ,
- GUS (2010b) *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*. Gdańsk.
- Harley S. i F. S. Lee (1997) "Research Selectivity, Managerialism, and the Academic Labor Process: The Future of Nonmainstream Economics in U.K. Universities", *Human Relations* 50 (11): 1427 – 1460.
- Harvie, D. (2000) "Alienation, Class and Enclosure in UK Universities", *Capital & Class Summer* 24: 103-132.
- Pacholski L. (04.02.2011) „Byłem admirałem latającej flotyli”, *Gazeta Wyborcza*. Dostępny na: http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,35771,9058004,Leszek_Pacholski_Bylem_admiralem_stojacej_flotyli.html
- Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2009a) *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*.
- Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową (2009b) *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*.
- Klein, N. (2008) *Doktryna Szoku: jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*. Warszawa: Muza.
- Lapworht, S. (2004) "Arresting Decline in Shared Governance: Towards a Flexible Model for Academic Participation", *Higher Education Quarterly* 58 (4): 299–314.
- Lorenz CFG (2006) "Will the universities survive the European integration? Higher education policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration", *Sociologia Internationalis* 44: 123–151.
- Mitchell, D. (b.d.) *The Insidious Work of the University: From Nationalism to Excellence to Entrepreneurialism*. Dostępny na: http://www.hugeog.com/free/078_Mitchell_11N1.pdf
- Musselin, Ch. (2005) "European academic labor markets in transition", *Higher Education* 49: 135–154.
- Musselin, Ch. (2007) "The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis", *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*. Dostępny na: <http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/ROP.Musselin.4.07.pdf>
- Parker, M. i D. Jary (1995) "The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity", *Organization* 2 (2): 319-338.
- Slaughter, S. i G. Rhoades (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.
- Sporn, B. (2003) *Convergence or Divergence in International Higher Education Policy: Lessons from Europe*. Dostępny na: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/ffpfp0305.pdf>
- Szkudalerk T. (2010) „Społeczeństwo wiedzy i jego robotnicy”, [w:] *Przemysły kreatywne i fabryki wiedzy: Analiza i opór*. Wolny Uniwersytet Warszawski. Dostępny na: http://www.wuw2010.pl/download/raport2010_02_teksty_zjazd.pdf
- Teichler, U. (2007) "Germany and Beyond: New Dynamics for Academic Profession", [w:] W. Locke i U. Teichler (red.) *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Selected Countries*: 15-39.
- Thorpe, C. (2008) "Capitalism, audit, and the demise of the humanistic academy", *Workplace* 15: 103-125.
- Worthington, F. i J. Hodgson, (2005) "Academic labour and the politics of quality in higher education: a critical evaluation of the conditions of possibility of resistance", *Critical Quarterly* 47(1-2): 96-110.

Monika Popow
Uniwersytet Gdański

Kierunki sfeminizowane

– kręta droga ku emancypacji

Przedmiotem niniejszego tekstu są tzw. kierunki sfeminizowane, a szczególnie kierunki humanistyczne. Zamierzam zastanowić się nad ich potencjałem emancypacyjnym, a także rolę, jaką odgrywają we współczesnym uniwersytecie oraz w społeczeństwie.

Kobiety w akademii

Kierunki sfeminizowane nie funkcjonują w próżni, lecz w całym systemie współczesnego uniwersytetu.

Jak zauważa Teresa Bauman, uniwersytet od początku swego istnienia ulegał ciągłym przeobrażeniom, zachodzącym zarówno wewnątrz tej instytucji, jak i związanym z rolą, jaką uniwersytet pełnił w poszczególnych krajach na przestrzeni wieków. Początkowo nastawiony na kształcenie elity mogącej pomagać w rządzeniu państwem, uniwersytet z czasem ulegał stopniowej demokratyzacji. Proces ten nasilił się po I wojnie światowej, kiedy to bardzo zwiększyła się liczba studentów. Pod wpływem gwałtownego rozwoju przemysłu, uniwersytety coraz częściej postrzegane były jako szkoły przygotowujące do pracy zawodowej. Na przełomie XIX i XX wieku zaobserwować można coraz bardziej ścisły związek kształcenia z życiem gospodarczym. Przemysł potrzebował przede wszystkim specjalistów, stąd rozwój politechnik i wyższych szkół zawodowych. Studia stały się drogą awansu społecznego, dlatego również uniwersytet większy nacisk niż tylko na kształcenie elit, położyć musiał na kształcenie zawodowe (Bauman, 2001: 11-14). To również okres gwałtownego rozwoju ruchu emancypacji kobiet, w tym walka o prawa wyborcze oraz prawo do kształcenia.

Historia kobiet w uniwersytecie jest stosunkowo krótka z powodu ograniczeń, przede wszystkim natury kulturowej, jakie stawiano na drodze kobiet do wiedzy. Kobiety oficjalnie zostały dopuszczone na uniwersytet dopiero w XIX wieku. Pierwszy kobiecy dyplom w historii to rok 1840. Od połowy XIX wieku kobiety mogły studiować przedmioty humanistyczne w Genewie i w Paryżu. Na ziemiach polskich, mimo iż legenda o pierwszej studentce Nawojce sięga XIV-XV wieku, jako pierwszy zdecydował się przyjąć kobiety Uniwersytet Jagielloński. Było to w roku 1894, dokładnie 530 lat po założeniu tej uczelni.

W owym czasie jedną z powszechniejszych dróg emancypacji (rozumianej szeroko, zarówno jako emancypacja intelektualna, jak i możliwość samodzielnego utrzymania) dla kobiet z mieszczaństwa było w Europie nauczycielstwo. Kobiety obejmowały posady bon, guwernantek, później nauczycielek. Adekwatnie do tego, jak postrzegana była ich rola w społeczeństwie, wykonywały przede wszystkim prace związane z wychowaniem i opieką.

Po II wojnie światowej wykształcił się oraz umocnił podział na dwa modele uniwersytetu: liberalny oraz centralnie sterowany (Bauman, 2001: 14-24). Ten drugi wdrożony został w krajach socjalistycznych. Kształcenie uniwersyteckie było jednym z narzędzi utrzymywania na pozór egalitarnego systemu. System ten wykształcił oczywiście własne elity, jednak upowszechnienie kształcenia, w tym na poziomie wyższym, było jednym z jego mniej lub lepiej zrealizowanych założeń.

Transformacja ustrojowa w krajach socjalistycznych, której jednym ze skutków było odejście od uniwersytetu centralnie sterowanego, przyniosła poszukiwanie nowych dróg dla akademii. Aktualnie zachodzi w jej obrębie zmiana niezwykle istotna: uniwersytet musi odnaleźć się w sytuacji konkurencji, a także „obsługi” społeczeństwa wiedzy. Akademia przekształca się, nabierając charakteru usługowego. Nacisk kładziony jest na praktyczność i zawodowość kształcenia, jego mierzalność i sparametryzowanie. Nowa rzeczywistość dotyczy również kierunków humanistycznych, które, z powodu słabego powiązania z sektorem przemysłu, muszą znaleźć dla siebie nową rolę oraz sposób na bycie rentownymi. Spójrzmy zatem na współczesny uniwersytet poprzez pryzmat sytuacji kobiet.

Jak pokazują dane Głównego Urzędu Statystycznego, odsetek studiujących kobiet w naszym kraju systematycznie wzrasta. W roku akademickim 2009/2010 wyniósł 58,2, w 1995/1996 był równy 56,0, w roku 2000/2001 56,8 a w roku 2005/2006 56,5. Kobiety stanowiły również 68,1% słuchaczy studiów podyplomowych (GUS 2009).

Ciekawie prezentują się dane GUS na temat form kształcenia studentów w roku akademickim 2009/2010:

	Ogółem	Mężcz.	Kob.	Rodzaj studiów					
				Stacjonarne			Niestacjonarne		
				Ogółem	Mężcz.	Kob.	Ogółem	Mężcz.	Kob.
Ogółem	1 900 014	794599	1 105 442	938 257	406718	531 539	961 757	387854	573 903
Szkoły publiczne	1 266 917	551237	715 680	827 988	362490	465 498	438 929	188747	250 182
Szkoły niepubliczne	633 097	243335	389 762	110 269	44228	66 041	522 828	199107	323 721

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku”, Główny Urząd Statystyczny 2010

Z danych tych wynika jasno, że studentki przeważają w każdej z form kształcenia. GUS podaje również, że najmniejszy odsetek kształcących się w szkołach wyższych kobiet wystąpił na kierunkach informatycznych (10,0%), usług transportowych (14,9%), inżynierjno-technicznych (19,2%) oraz ochrony i bezpieczeństwa (32,5%). Kobiety przeważały wśród ogólnej liczby studentów kierunków opieki społecznej (88,2%), pedagogicznych (75,8%) oraz medycznych (75,2%). Kierunki związane z opieką społeczną, pedagogiką i medycyną podane są jako najbardziej sfeminizowane. Warto zatem przytoczyć niektóre liczby: w roku akademickim 2009/2010 na uniwersytetach kierunki pedagogiczne studiowało 61 225 osób, z czego 50 721 stanowiły kobiety. Kierunki humanistyczne studiowało odpowiednio 99 107, w tym 70 535 kobiet. Kierunki związane ze zdrowiem i opieką społeczną 16 814, w tym 13 494 kobiet. W wyższych szkołach technicznych w grupie pedagogicznej znajdowało się 5285 z czego 2330, nauki humanistyczne studiowało 4415, w tym 3010 kobiet. Zdrowie i opiekę społeczną – 1853 osób z czego 1352 kobiet. Podobne proporcje odnaleźć można wśród danych dotyczących szkół rolniczych, wyższych szkół pedagogicznych (53017 z 70292 studentów to kobiety), akademii medycznych (Ibidem).

Kierunki sfeminizowane są od dawna przedmiotem analizy socjologicznej oraz ekonomicznej. Kierunki takie jak neofilologie, czy pedagogika, mają opinię nieodpowiadających zapotrzebowaniu rynku pracy. Zwraca się uwagę, że w zawodach takich średnie zarobki są stosunkowo niższe, cieszą się one również niższym prestiżem społecznym. Zawody te najczęściej związane są z sektorem usług oraz opieką. Niektóre z nich, takie jak zawód nauczycielki, sekretarki czy urzędniczki, wykonywany musi być przez osoby legitymujące się dyplomem wyższej uczelni, najczęściej o profilu humanistycznym. W większości są to kobiety.

Jak wytłumaczyć, że w epoce wysoko wyspecjalizowanych specjalistów, nazywanych w dyskursie neoliberalnym „klasą kreatywną”, rzesze kobiet wybierają niskopłatne, nie cieszące się zbyt dużą estymą zawody? Kluczowym będzie dla mnie w tej analizie pytanie o emancypację. Jest to bowiem jedno z podstawowych pojęć w pedagogice krytycznej, bazowe wręcz dla pedagogiki emancypacyjnej.

Emancypacja to również kluczowe hasło ruchu feministycznego. Na przestrzeni lat ewoluowało, nabierając różnych, często spornych, znaczeń. W mojej pracy emancypacja rozumiana jest w duchu marksistowskim, oznaczając zarówno emancypację w ramach stosunków płci, jak i klasy społecznej.

Emancypantki?

Emancypacja jest jednym z najważniejszych zagadnień w naukach pedagogicznych. Klasyczną dziś teorią jest w tym zakresie pojęcie emancypacji Paulo Freire, traktujące emancypację jako wyzwolenie spod władzy, dominacji lub opresji, rozumianych często dosłownie – Freire był jednym z pionierów bezpośrednich działań edukacyjnych skierowanych do najbiedniejszej ludności Brazylii. Emancypacja według niego dokonuje się

poprzez stopniowe zrozumienie własnej sytuacji społecznej. Co więcej, emancypacja jest historycznym prawem jednostki (por. P. Freire, 2007). Teoria Freire zyskała wielką popularność i rozwijana jest do tej pory na gruncie pedagogiki emancypacyjnej.

W przypadku kobiet, szczególnie z klasy robotniczej, zagadnienie emancypacji jest wielokrotnie złożone i sięga wielu procesów społecznych. Emancypacja kobiet we freirowskim znaczeniu obejmować będzie nabieranie krytycznej świadomości procesów wdrażania w role płciowe oraz w role związane z klasą społeczną.

Narzędziem emancypacji może być według Freire edukacja. Zawsze zmienia ona bowiem jednostkę. Może również sprawić, że nabierze ona krytycznej świadomości. Edukacja to nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również przyswajanie norm, zachowań, wzorców, czyli cały złożony proces wychowywania. Jak często zauważa się we współczesnej pedagogice, przekazywany w szkole obraz świata nie jest obojętny czy też obiektywny, lecz jest tym, który uważany jest za powszechnie obowiązujący, czy też naturalny (por. Gawlicz, 2009).

I tak na przykład, na wczesnym etapie edukacji częstą praktyką jest odwoływanie się do łagodnego charakteru dziewcząt oraz ich dobrego wpływu na chłopców. Jako przykład można tu wymienić praktykę ustawiania chłopców w parach z dziewczynkami, przesadzanie ich do jednej ławki z dziewczynkami, powierzenie dziewczynom odpowiedzialności za dobre zachowanie chłopców. Praktyki te sytuują dziewczynki i chłopców jako grupy odmienne, a nawet antagonistyczne – usadzenie w jednej ławce z dziewczynką najczęściej odczytane może być przez chłopca jako kara (por. Kopciewicz, 2009; Gawlicz, 2009). Takie pozycjonowanie dziewczynek, odwołujące się do stereotypowego przekonania, że „kobiety łagodzą obyczaje” ma również ogromne implikacje dla przyszłości dziewcząt. Wdrażane są one bowiem w ten sposób do ról opiekuńczych oraz wychowawczych. Pożądana „proszkolność dziewczynek”¹ może mieć przełożenie na ich późniejsze wybory edukacyjne. Może również dawać odpowiedź na pytanie, dlaczego jako dorosłe kobiety, duża część z nich wybiera kierunki kształcenia związane z opieką.

Nie bez znaczenia jest rozwijanie zainteresowań, będące również rodzajem praktyk socjalizacyjnych. Klasycznym i adekwatnym w tym kontekście przykładem jest rozwijanie w dziewczynkach zainteresowań humanistycznych, w chłopcach natomiast zainteresowań naukami ścisłymi (por. Zajączkowska). Trzeba jednak zauważyć, że współcześnie, analizując kierunki rozwoju zainteresowań chłopców i dziewcząt, warto też pamiętać, że procesy te przebiegają odmiennie, w zależności od klasy społecznej uczniów. Dzieci wchodzą do szkoły z różnymi kapitałami kulturowymi. W założeniu zadaniem szkoły jest te różnice wyrównać tak, aby każdy miał w społeczeństwie równe szanse. Jak jednak wykazują badania, szkoła spełniać może również funkcje segregacyjne, utwierdzając podziały i pozycjonując uczniów według hierarchii społecznej. Jak przekonuje Ireneusz Białecki, wyniki w nauce zawsze łączyły się z pochodzeniem środowiskowym ucznia. Pod uwagę wziąć należy tutaj przede wszystkim takie czynniki jak: wykształcenie rodziców, wyposażenie domu w dobra kultury oraz zamożność rodziny. Również poziom osiąga-

¹ Określenie Lucyny Kopciewicz

nego wykształcenia, czyli ukończenie studiów wyższych zależy od pochodzenia społecznego. Białecki zauważa, że czynnikiem najsilniej oddziałującym jest w tym wypadku wskaźnik kultury rodziny. Przeważa on nad jej zamożnością (Białecki, 2010: 85).

Istotny w tym kontekście wydaje się być głos amerykańskiego pedagoga Michaela W. Apple, którego badania pokazują, że w kapitalizmie zamiast jednego publicznego systemu edukacji funkcjonują dwa, każdy z innym programem, zależnie od klasy społecznej, z której pochodzi uczeń lub uczennica. Szkoła pełni funkcję selekcyjną, rozmieszczając jednostki hierarchicznie, według podziału pracy, norm i wartości, które pożądane są dla pracowników i pracowniczek na danym szczeblu. Zachodzi w niej zatem segregacja do pełnienia określonych ról zawodowych. Według niego szkoła to filtr pomiędzy rynkiem pracy a domem (Apple, 1995: 39-40). W zależności od środowiska pochodzenia ucznia, jego lub jej kapitał kulturowy jest legitymizowany lub unieważniany, udzielane jest mu więcej lub mniej głosu.

Ważną rolę w tych procesach odgrywa też rodzina, będąca podstawową jednostką organizacji społecznej. Jako taka powiązana jest z organizacją sfery publicznej i prywatnej, w tym z organizacją ekonomiczną. To w rodzinie dziecko styka się w pierwszej kolejności z przekazami normatywnymi, dotyczącymi zachowania, seksualności, pełnionych ról, w tym ról reprodukcyjnych – zapewnienia opieki i zaspokojenia potrzeb innych członków rodziny. Przekazy normatywne dotyczące adekwatnego zachowania docierają zatem do uczniów i uczennic na pozornie różnych płaszczyznach (szkoła, dom, media), wiążąc się ze sobą. Co więcej, jak wykazuje Rhonda Hammer, socjalizacja w ramach rodziny, a szczególnie przyuczanie kobiet do wykonywania pracy bezpłatnej lub niskopłatnej ma szczególne znaczenie w kontekście ekonomicznym. Przynosząca zyski praca w sektorze publicznym zależy bowiem od wykonania bezpłatnej pracy w gospodarstwie domowym (Hammer, 2005: 237).

Wracając do freirowskiego pojęcia emancypacji, można założyć, że uniwersytet powinien budować w kobietach świadomość procesów społecznych, których są one częścią. Powinien dekonstruować zatem procesy socjalizacyjne, a także pobudzać świadomość kobiet na temat ich roli w procesach akumulacji kapitału. Tymczasem uniwersytet doby neoliberalnej oskarżany jest przede wszystkim o utrwalanie podziałów społecznych i masowość kształcenia. Kwestionowana jest również rola uniwersytetu w procesach emancypacji jednostkowej oraz zbiorowej.

Powszechnie zauważanym obecnie zjawiskiem w szkolnictwie wyższym stał się boom edukacyjny. Na uczelnie trafiają coraz szerszym strumieniem osoby o różnym profilu społeczno-ekonomicznym. Demokryzacja kształcenia może być jednak pozorna. Według amerykańskiego pedagoga Henry’ego Giroux, współcześnie „zamiast dawać nadzieję na lepsze życie i przyszłość, edukacja wyższa staje się niewspółmiernie kosztowna i wykluczająca. Oferuje przede wszystkim kredencjały i, w przypadku większości studentów, zadłużenie na całe życie. Przygotowywanie najlepszych i najbardziej światłych ustąpiło miejsca przygotowywaniu Pokolenia Długu”² (Giroux, 2011).

² Tłumaczenie własne

Tomasz Szkuclarek pisząc o roli studentów na współczesnym uniwersytecie używa określenia „robotnicy społeczeństwa wiedzy”. Ich rolę Szkuclarek opisuje w następujący sposób: „Termin *knowledge workers* pojawia się w literaturze w dwóch znaczeniach. Pierwsze znajdujemy w tekstach ekonomicznych, socjologicznych i pedagogicznych traktujących *knowledge economy* jako wyzwanie dla systemu kształcenia. W skrócie, *knowledge economy* potrzebuje **knowledge workers**, a to oznacza robotników znacznie lepiej wykształconych niż dawniej, przede wszystkim wyposażonych w umiejętności pracy z informacjami, które dawniej kształcono wyłącznie na poziomie akademickim. Drugie ujęcie pojawia się w tekstach mówiących o kondycji akademii i odnosi się do deprofesjonalizacji pracy naukowej. Wprzęgnięta w reżim ekonomiczny, staje się ona silnie kontrolowaną przez sztywne procedury, sterowaną przez motywację zewnętrzną „robotą”, a jej wykonawcy to nie dawna profesura, co po prostu *knowledge workers*” (Szkuclarek, 2010)

Najbardziej interesujące dla mnie jest pierwsze znaczenie terminu „robotnicy wiedzy”, oznaczające robotników wysoko wykwalifikowanych. Louis Althusser zauważył w tekście *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań*: „reprodukcja siły roboczej wymaga nie tylko reprodukcji jej kwalifikacji, ale zarazem reprodukcji jej podporządkowania się regułom istniejącego porządku (...)” (Althusser, 2011). W teorii marksistowskiej reprodukcja jest warunkiem produkcji czyli przetrwania systemu kapitalistycznego.

Absolwentki kierunków sfeminizowanych wykonują bardzo często sfeminizowane zawody. Pobeżna nawet analiza tabeli zarobków pokazuje, że są to zawody niskopłatne³. Zarobki, jakie osiągają urzędniczki, nauczycielki czy sekretarki, nie są w stanie zabezpieczyć samodzielnej egzystencji kobiet, a tym bardziej ich dzieci. Równocześnie wobec braku perspektyw na zmianę zatrudnienia, związanego z warunkami panującymi na rynku pracy (niestabilność zatrudnienia, dyskryminacja zawodowa i płacowa), kobiety nie decydują się na zmianę swojej sytuacji zawodowej. Niejednokrotnie również ich niskopłatne zajęcie jest jedynym pewnym źródłem dochodu rodziny, szczególnie, gdy praca świadczona jest na podstawie stałej umowy o pracę.

Althusser pisał dalej: „Przez niezbędne dla odnowienia najemnej siły roboczej rozumiemy: mieszkanie, ubranie, wyżywienie. Krótko mówiąc to wszystko, co pozwoli jutro – każdego jutra danego przez boga – stawić się u bram przedsiębiorstwa. Dodajmy jeszcze: wartości niezbędnej do wychowania i wykształcenia dzieci, w których proletariusz reprodukuje się (w x egzemplarzach: x może być równe 1, 2 itd.) jako siła robocza” (Althusser, 2011). Zapewnienie zatem niezbędnego minimum egzystencji gwarantuje stałe wprzęgnięcie robotnika w system.

Robotnice społeczeństwa wiedzy wypełniają swoje obowiązki w pracy zawodowej i w domu. Zarówno na etacie zawodowym, jak i domowym wykonują najczęściej prace o charakterze usługowym, pomocniczym i opiekuńczym. Wykonując zawody niskopłatne stają się w ten sposób rezerwą taniej siły roboczej, której, zgodnie z teorią Althussera,

³ Por. P. Słupski (2008), Lista płac zawodów, [w:] http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90442,5707488,Lista_Plac_Zawodow.html (dostęp z dnia 10.08.2011)

zapewniane jest niezbędne minimum do jej reprodukcji. Znaczenie robotnic w społeczeństwie wiedzy jest zatem podwójne, a ich funkcja niezbędna. Są wykształcone, mają wysokie kwalifikacje, niskim kosztem wykonują niezbędną pracę. Procesy reprodukcji kapitału wzmocnione są poprzez tradycyjny podział ról społecznych. Ktoś musi bowiem brać na siebie opiekę nad tymi członkami społeczeństwa, którzy nie są już lub jeszcze w stanie pracować oraz zapewnić obsługę edukacyjną, urzędniczą, opiekuńczą i pomocniczą całemu społeczeństwu.

Mowa jest oczywiście o tych kobietach, które znajdują zatrudnienie. Spora część absolwentek oraz studentek uniwersytetów, które pracy nie znajdują, lub zatrudnione zostają na niestabilnych warunkach, zasila szeregi prekariatu.

Absolwentki kierunków sfeminizowanych są silnie wprzęgnięte w ten system. Czy zatem w tych warunkach możliwa jest emancypacja studentek kierunków sfeminizowanych?

Piotr Stańczyk, w swoich badaniach nad studiami zaocznymi, wyróżnił mechanizm naiwnej emancypacji, budowany również na teorii Freire. Pojęcie to może być pomocne w rozważaniach nad kierunkami sfeminizowanymi. „Oksymoroniczna konstrukcja naiwnej emancypacji polega na złożeniu dwóch przeciwstawnych pojęć emancypacji i adaptacji, gdy mówię bowiem o naiwnej emancypacji, mam na myśli emancypację przez adaptację. Artykułując sens studiów definiowanych jako warunek sukcesu życiowego, studenci zaoczni werbalizują jednocześnie konieczność dostosowania się do zmian na rynku pracy, także wynikającą z ich własnych, wysokich aspiracji. Tym samym studenci zaoczni znajdują się pod przemożną presją systemu – uczenie dokonuje się w obliczu determinującej siły zasad funkcjonowania społeczeństwa. Niemniej znalazły się wątki wskazujące na to, że studia zaoczne mogą być przyczółkiem emancypacji, spełniając jej konieczny warunek możliwości polegający na doświadczeniu dysonansu poznawczego – dysonansu prowadzącego do rozwoju kompetencji interpretacyjnych. Szansa ta, choć nie gwarantuje, że zmiana rzeczywiście się dokona, daje jednak pewność, iż po studiach osoby uczące się nie będą już takie same. Zmiana, która się dokona, będzie zmianą perspektywy – zmianą, którą Freire, ale przede wszystkim sami studenci zaoczni nazywają nabraniem dystansu względem otaczającego ich świata” (Stańczyk, 2008: 245-246). Naiwna emancypacja jest zatem sytuacją, w której jednostka z jednej strony, pod presją systemu, dostosowuje się do panujących reguł, z drugiej zyskiwać może możliwość emancypacji, na przykład poprzez dostęp do wiedzy.

Czy w przypadku sfeminizowanych kierunków humanistycznych możemy mówić o naiwnej emancypacji? Nie mając dokładnych badań na temat motywacji kobiet podejmujących kształcenie na tych kierunkach, przypuszczać jedynie można, że jedną z nich może być konieczność zdobycia dyplomu uczelni wyższej, wynikająca z wymogów rynku pracy. Motywacja ta jest jedną z najczęściej podawanych przez studentów, tuż obok łatwości dostania się na studia.

Uniwersytet dzisiaj znajduje się w szczególnej sytuacji. Christopher Newfield zwraca uwagę, że powstawanie różnic w finansowaniu pomiędzy uniwersytetami oraz

kierunkami sprzyja powstawaniu różnic w obrębie tzw. klasy kreatywnej (według określenia Richarda Floridy). Newfield klasę kreatywną określa przy pomocy znanego nam już określenia „robotnicy wiedzy” i kognitariatu oraz podkreśla, że pomiędzy poszczególnymi ich grupami tworzy się hierarchia, wynikająca z różnic w finansowej wartości ich pracy. Zwraca również uwagę, że społeczeństwo wiedzy ma specyficzną konstrukcję. Kognitariat cechuje „strach przed upadkiem”, wynikający z coraz większej niepewności, niestabilnego zatrudnienia, przepracowania i świadomości kurczących się zasobów. Próbuje więc on się utrzymać (Newfield, 2010). Jeśli spojrzeć na te procesy z perspektywy płci, widać, że w takich warunkach emancypacja kobiet, szczególnie kobiet – kognitariuszek, jest procesem złożonym i trudnym. Równowaga utrzymywana bowiem jest ich kosztem. Jak zaznacza Newfield, miejscem, gdzie może dokonać się takie przewartościowanie, mógłby być przede wszystkim uniwersytet (Ibidem).

Kierunki humanistyczne z całą pewnością posiadają możliwość wyposażenia studentek w narzędzia krytycznej analizy. To właśnie humanistyka szczególnie dysponuje taką mocą. Zdaje się jednak, że masowość i tempo kształcenia, coraz silniejsze sprofilowanie zawodowe studiów i włączenie uniwersytetu w mechanizmy gospodarcze nie sprzyjają rozwojowi refleksji. Jest to zresztą pytanie szersze, o emancypującą i empowermentującą rolę współczesnego uniwersytetu, którego główną troską staje się nadrabianie strat finansowych.

W interesie systemu, wymagającego stałej reprodukcji siły roboczej, z pewnością nie leży jej emancypowanie. W tym kontekście wprzęgnięcie uniwersytetu w procesy rynkowe nabiera szczególnego znaczenia. Odwołując się po raz kolejny do tekstu Althussera można stwierdzić, że reprodukcja kwalifikowanej siły roboczej dokonuje się poprzez kapitalistyczny system kształcenia (Althusser, 2011). Uniwersytet jest tu po prostu kolejnym etapem edukacyjnym, odgrywającym, podobnie jak szkoła podstawowa i średnia, swoją rolę w procesie reprodukcji.

Jeśli powtórzyć za Freire, że edukacja nigdy nie pozostawia jednostki takiej jak przedtem, pozostaje mieć nadzieję, że współczesny uniwersytet, choćby w minimalnym stopniu, daje swoim studentkom szansę emancypacji.

Bibliografia:

- Apple, M.W. (1995) *Education and power*. New York-London.
- Athusser, L., „Ideologie i aparaty ideologiczne państwa. Wskazówki do badań” [w:] *Nowa Krytyka*. Dostępny na: <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article374> [10.08.2011].
- Bauman, T. (2001) *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Freire, P. (2007) *Pedagogy of the oppressed*. New York – London.
- Gawlicz, K. (2009) „Negocjowanie znaczenia kategorii płci. Pomiedzy zróżnicowaniem płciowym a przekraczaniem granic”, [w:] L. Kopciwicz i E. Zierkiewicz (red.) *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii I Kultury, s. 89-119.
- Giroux, H. *Beyond the Swindle of the Corporate University: Higher Education in the Service of Democracy*, [w:] <http://www.truth-out.org/beyond-swindle-corporate-university-higher-education-service-democracy66945>, (dostęp z dnia 24.06.2011)
- Główny Urząd Statystyczny (2010) *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku*. GUS: Warszawa.
- Hammer, R. (2005) „Patriarchal Family Terrorism and Globalization: A Critical Feminist Pedagogical Approach”, [w:] G. Fischmen, P. McLaren, H. Sunker, C. Lankshear (red.) *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts*. Oxford Rowman & Littlefield Publishers, INC, s. 223-246.
- Kopciwicz, L. (2009) „Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów”, [w:] L. Kopciwicz i E. Zierkiewicz (red.) *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii I Kultury, s.13-29.
- Newfield, Ch. (2010) „The structure and silence of cognitariat”, *EduFactory Web Journal*, January 2010: 10-26.
- Słupski, P. (2008) „Lista płac zawodów”, *Gazeta Praca*. Dostępny na: http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90442,5707488,Lista_Plac_Zawodow.html [10.08.2011]
- Stańczyk, P. (2006) *Przemoc i emancypacja: ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zajączkowska, M.J., „Perspektywa równości płci w edukacji i wychowaniu”. Dostępny na: <http://www.mjz.com.pl/art/Perspektywa%20rownosci%20plci%20w%20edukacji%20i%20wychowaniu.pdf> [24.06.2011]

Piotr Antoniewicz
Instytut Socjologii
Uniwersytetu Wrocławskiego

Exodus z fabryki-wiedzy

Kooperatywne praktyki współpracy

Wstęp

Diagnoza współczesnego uniwersytetu, w Polsce i na świecie, wydaje się być oczywista, tak jak oczywisty jest nieznośny ucisk globalnego kapitalizmu. Oczywista z punktu widzenia antykapitalistycznych ruchów społecznych. Dobrze oddają ją Krystian Szadkowski i Janek Sowa we wstępniku do projektu Edu-factory: „Uniwersytet znalazł się dziś z pewnością w centrum zainteresowania wielu światowych i lokalnych graczy politycznych i ekonomicznych. Świadczy o tym choćby fakt, że nawet w Polsce, po dwudziestu latach pozostawiania uczelni samym sobie, przedsięwzięte zostały szybkie i zdecydowane kroki, by podporządkować uniwersytet rynkowej logice rentowności, konkurencji i zysku. Od zawsze był on przecież poddawany różnym naciskom. Jednak dziś, kiedy jego znaczenie radykalnie wzrosło, a presja wywierana przez rozmaite podmioty stała się tak duża, nie sposób dłużej nawet łudzić się, że jest to jakkolwiek autonomiczna struktura.

Autonomię uniwersytetu można wypracować i z tego względu jest on dzisiaj z pewnością polem walki – polem, na którym od kilkunastu lat ruchy społeczne w Polsce ponoszą sromotną klęskę. Obojętnie, czy wymienimy tu ruchy studenckie, pracownicze, czy obywatelskie. Stawka w tej walce jest tyleż wysoka, co oczywista. „W czasach, gdy coraz większe znaczenie dla gospodarki i reprodukcji życia społecznego ma wiedza, walka o równość, wolność i demokrację staje się w coraz większym stopniu również walką o równość i swobodę w dostępie do edukacji oraz wolność i demokratyzację produkcji wiedzy” (Szadkowski, Sowa). Nawet jeśli udaje się gdzieś budować *nowy, alternatywny* czy *uliczny* uniwersytet, to projekty te są konstruowane i praktykowane wobec kontekstu neoliberalizmu. Dlatego też prób opisywania i zmieniania uniwersytetu nie można

dzisiaj rozpoczynać i toczyć bez jawnej postawy antykapitalistycznej; ale nie można również, czego z kolei uczy nas przede wszystkim historia dotychczasowych walk, toczyć jej z hasłami silniejszego zaangażowania państwa. Z punktu widzenia postulatów wolnościowych i równościowych nie ma mocnego uzasadnienia dla postulatu pełnienia przez państwo roli regulatora i podmiotu finansującego działalność uniwersytetów.

Czego należałoby się zatem domagać i jak realnie wcielać to w życie? Niniejszy tekst będzie szkicem jednej z takich propozycji. Poprzez skupienie się przede wszystkim na jednej dziedzinie, socjologii, postaram się wyartykułować postulaty, opisać bariery występujące na polskim gruncie oraz pokazać możliwe praktyczne formy działań na rzecz autonomicznego i antykapitalistycznego uniwersytetu. Tekst niniejszy pisany jest z intencją strategiczną, nie skupiam się zatem na akademickich wywodach czy wymogach.

Jakiego języka używać

Jak przytomnie zauważają Szadkowski i Sowa, „Żeby jednak podjąć tę walkę o uniwersytet, należy przede wszystkim zbudować język, który mógłby posłużyć do opisu sytuacji, w której się dzisiaj znajdujemy” (Szadkowski, Sowa). Z ich tekstu wyczytać można również intencję, którą ja chciałbym uczynić jawną i podstawową w swoim tekście, że problemem jest nie tylko opis, ale również sposób i warunki jego dokonania – metoda i strategia, czyli „w jaki sposób” i „po co”. Problem ten, choć może nie na pierwszym planie i nie tak nazwany, stanowił istotny punkt w toczącej się dyskusji dotyczącej polskich działań wokół tzw. reformy Kudryckiej prowadzonych przez Demokratyczne Zrzeszenie Studenckie. Odnosząc się do ujawnionych w jej trakcie różnic wizji programowych i strategii, mógłbym powiedzieć, że optuję za stanowiskiem: ruch się buduje jednocześnie z wymyśleniem go. Istotną jest zatem kwestia opisu sytuacji, opisu, który powstaje w ramach działań i oporu.

Działania takie próbowaliśmy wraz z paroma osobami prowadzić na i wokół Uniwersytetu Wrocławskiego i w ramach wrocławskiego ruchu. Działania te dotyczyły zarówno próby radykalizacji niezadowolonych z warunków materialnych wśród doktorantek i doktorantów poprzez próbę wykorzystania istniejącej formalnej struktury samorządowej, jak i prób rozpoczęcia formalnego strajku. Okazało się oczywiście, że tzw. struktura samorządowa nie ma z samorządem nic wspólnego, a osoby w niej zasiadające, dbają przede wszystkim o interes władz uniwersyteckich. Strajkiem doktoranckim nie zainteresowały się ani związki zawodowe działające na uniwersytecie, ani same osoby, które miałyby w nim uczestniczyć. Dodatkowo sama prawna sytuacja możliwości podjęcia *legalnego* strajku doktoranckiego jest na tyle skomplikowana, że wymagałaby co najmniej rocznych przygotowań. Wspólnie obserwowaliśmy również i współdziałaliśmy przy lokalnych działaniach DZS, w postaci czy to organizacji otwartych spotkań dotyczących wprowadzanej reformy, czy uczestnictwa w tzw. demonstracji. Okazały się one jeszcze większą klęską. Wnioski wyciągnęliśmy następujące: sprawa uniwersytetu jest znacznie szerszą kwestią niż tylko problemem wprowadzenia opłat za drugi kierunek czy niedostatecznymi nakładami na edukację wyższą; nie można walczyć o instytucje

uniwersytetu bez walki o zniesienie kapitalizmu; a tego nie da się zrobić bez budowania sojuszków z innymi ruchami; najważniejszą wydaje się kwestia pracownicza i połączenie problemów pracownic i pracowników uniwersytetów z szerszymi problemami świata pracy. Pomimo, że wszystkie osoby były/są związane z uniwersytetem formalnie (przeważnie jako osoby robiące doktoraty) to nasza samoidentyfikacja społeczna i polityczna oraz sytuacja materialna sytuowała/sytuuje nas poza tą instytucją na pozycjach upolitycznionego prekariatu/kognitariatu. Bardzo dobrze zdajemy sobie sprawę z feudalnej struktury uniwersytetu z zadufaną w sobie arystokracją, która obojętna jest na jakikolwiek ucisk wewnątrz i na zewnątrz, masami drobnej szlachty chcącej wspinać się na szczyt obojętnie jakimi środkami i przejąć przywileje oraz chłopstwem tak zajęтым pracą na ich rzecz i własnym utrzymaniem, że tylko część z nich może się buntować. Nikomu z nas nie towarzyszy akademickie samozadowolenie, a raczej socjalna niepewność i społeczna niestabilność.

Jasnym jest, że nie ma za bardzo czego bronić – ani uniwersytetu feudalnego, ani rozwijającego się uniwersytetu skomercjalizowanego; zwłaszcza tego istniejącego pod postacią prawdziwych fabryk-wiedzy nastawionych już nie tylko na produkcję niskopłatnego prekariatu, ale na uczynienie z formy uniwersytetu instytucji służącej *przede wszystkim* zarabianiu pieniędzy przez niedoinwestowaną arystokrację akademicką, czyli prywatnych szkół wyższych. Dalszych uzasadnień stanowiska, dlaczego nie bronić, dostarcza świetny artykuł Oskara Szwabowskiego, nie będę więc ich tutaj przytaczać. Zacytuję natomiast fragment podsumowania: „Trzeba sięgnąć do lewicowej myśli, która pokazuje, że świadomość klasowa zawsze się instytucjonalizuje. Instytucjami świadomości burżuazyjnej są między innymi Uniwersytet i Państwo. Instytucjami świadomości proletariatu są rady robotnicze, które po epoce przejściowej rozpluwają się w swobodnej grze, zdecydowanie anty-rynkowej” (Szwabowski). Ta celna uwaga pozwala postawić problem związku świadomości klasowej z formami instytucjonalnymi, w które się ona wciela, i w których jest (re)produkowana. Jeśli by wzięć na poważnie, a zarówno namysł teoretyczny, jak i praktyka działania wskazują, że należałoby tak zrobić, zapowiedzi wyłaniania się nowej klasy społecznej – prekariatu (zob. Standing), to musiałaby ona poszukiwać/znaleźć własną formę (re)produkowania świadomości klasowej.

Prekariat/kognitariat

Janek Sowa prekariat definiuje w następujący sposób: „Prekariat to stan braku pewności, stałości i stabilności, to chroniczna niemożliwość przewidzenia przyszłości i nieustanny lęk, że przyniesie ona tylko pogorszenie obecnej sytuacji. Jest to kondycja kruchej i niepewnej egzystencji, na jaką skazana jest spora część światowej populacji, również w krajach kapitalistycznego centrum. Dotyczy ona ludzi czasowo bezrobotnych, utrzymujących się z dorywczych prac, zatrudnianych na krótkoterminowe umowy, migrujących w poszukiwaniu zarobku, pracujących na częściowe etaty lub zmuszanych do podpisywania in blanco swojego wypowiedzenia wraz z umową o pracę (praktyka dość częsta w wielkich korporacjach)” (Sowa). Rozważania o prekariacie w kontekście szkol-

nictwa wyższego przesuwają naszą uwagę w kierunku rozważań o podziale i organizacji pracy, i co ważniejsze, sprawiają, że w centrum uwagi staje proces, który łączy wnętrze uniwersytetu z jego społecznym zewnętrzem. Stawiając jako najważniejsze zagadnienie polityczne i analityczne ujęcie uniwersytetu jako fabryki wiedzy funkcjonującej i ukształtowanej w kontekście globalnego kapitalizmu.

Sytuacja prekarna i jej analizy oraz podejmowane wobec niej walki polityczne nie są niczym nowym. W horyzoncie strategicznym i poznawczym radykalnych ruchów społecznych pojawiła się w początkach lat siedemdziesiątych. Nie do przecenienia są tutaj, na co wskazuje m.in. Silvia Federici (Federici, 2006), doświadczenia włoskiej Autonomii. To ona, jako jedna z pierwszych, w ramach swojej pracy politycznej i teoretycznej, dostrzegła ważne przesunięcia w kapitalizmie. Z jednej strony, w kierunku niestabilnych, elastycznych form zatrudnienia, z drugiej, przejście od pracy przemysłowej w kierunku „pracy niematerialnej”. Oprócz składowej opisu zmieniania się sytuacji w ramach wyłaniania się globalnego kapitalizmu, wypracowane w latach 70. pojęcie prekariatu zawierało/zawiera również istotny element polityczny. W powstaniu i rozwoju sytuacji prekarnej pośród pracowników i pracownic najemnych widzi się również załączek nadziei. Jeśliby odwołać się do koncepcji, które prezentuje Antonio Negri (zob. Negri, 2008; Hardt, Negri, 2005), prekariat należałoby na planie strategicznym widzieć jako rodzącą się klasę społeczną, która poprzez istotne elementy swojej sytuacji: brak ścisłych godzin pracy, otwarcie na relacje wspólnotowe i społeczne oraz kumulacja potrzebnej wiedzy i umiejętności praktycznych służących budowaniu sieci w wyniku właściwości wykonywanej niematerialnej pracy, staje się Wielością. Z niepewności materialnej połączonej z umiejętnościami społecznymi, afektywnymi oraz współczesną techniką ułatwiającą komunikację narodzić miałyby się Wielość – współczesny proletariatus. Komuniści wiedzy i internetu pragnący obalić kapitalizm. Powtarzając schemat marksowski w ramach współczesności widzą wyłonienie się prekariatu jako sytuację mającą swoje dobre strony i niezbędny element na drodze jednocześnie rozwoju i upadku kapitalizmu.

Oczywiście myślenie takie, co ważne nie tyle z punktu widzenia rozważań teoretycznych, a przede wszystkim z punktu widzenia namysłu strategicznego, ma istotne ograniczenia. Wskazuje je choćby Federici: „Jak już wspomniałam, teoria ta zyskała dużą popularność, ponieważ istnieje pokolenie młodych aktywistów, po wielu latach edukacji i o wielu posiadanych stopniach, aktualnie zatrudnionych na niestabilnych warunkach w różnych obszarach kultury przemysłowej lub w przemyśle produkującym wiedzę. Teorie te są wśród nich bardzo popularne, albowiem głoszą one, że pomimo rozpaczliwej i wyczerpującej, których doświadczamy, poruszamy się jednak w kierunku produkcji oraz stonkowania społecznego wyższego rzędu. To jest pokolenie pracowników, które postrzega pracę od 9-ej do 17-ej jak wyrok więzienia. Postrzegają swoją prekaryjność jako przeszczerń nowych możliwości. Mają też możliwości, których ich rodzice nie mieli, a nawet o których nie śnili. Dzisiejsi młodzi mężczyźni na przykład nie są poddawani takiej dyscyplinie, jak było to w przypadku ich rodziców, którzy musieli liczyć się z tym, że żona lub rodzice będą ekonomicznie od nich uzależnieni. W dzisiejszych czasach możemy liczyć na relacje społeczne pozbawione wymiaru zależności finansowej. Większość ko-

biet ma niezależny dostęp do dochodów i często odmawia posiadania dzieci” (Federici, 2006: 4-5). Tak postawiona diagnoza zmusza do zastanowienia się nad społeczną bazą „nosicieli” określonej praktyki politycznej. Zwłaszcza w kontekście polskim, gdzie z jednej strony niestabilne formy zatrudnienia, zwłaszcza w mniejszych miastach, wiążą się z trudną sytuacją materialną i mieszkaniową (zob. Krzyżaniak 2010), a z drugiej, prekar-na praca niematerialna postrzegana jest jako tymczasowa, jako tylko etap w „karierze” zawodowej czy przyjmowana jako konieczność (zob. Desperak, Śmiałek, 2010). Na to pytanie trzeba będzie znaleźć odpowiedź w praktyce.

Uczula nas ono jednak na podstawową kwestię: praca niematerialna czy kognitywna, która jest akurat nam bliższa – upolitycznionemu młodemu prekariatowi na/po studiach wyższych, z racji wykonywanych prac czy zdobytej praktyki, nie tylko nie jest jedyną w ramach współczesnego kapitalizmu (pół)peryferyjnego, choć akurat wyzysk pracowniczy i finansowy jest równie silny w tym sektorze współczesnej polskiej gospodarki, ale również nie można jej postrzegać jako najważniejszej. Nie jest to oczywiście oryginalny pogląd i nie tylko artykułowany z (pół)peryferyjnej sytuacji Polski. Warto tutaj ponownie przytoczyć dłuższy cytat z Federici, która razem z Georgem Caffentzisem napisała, że „Wiele można nauczyć się z przeszłości, jeśli chodzi o niebezpieczeństwo umacniania w obrębie naszego aktywizmu hierarchii pracy stworzonych poprzez rozszerzenie relacji kapitalistycznych. Jak dowodzi historia walki klasowej, uprzywilejowywanie jednej grupy klasy robotniczej jest najpewniejszą drogą wiodącą do porażki. Niewątpliwie, niektóre typy robotników odegrały istotną rolę w określonych fazach historycznego rozwoju kapitalizmu. Jednak klasa robotnicza zapłaciła bardzo wysoką cenę za rewolucyjną logikę, która ustanowiła hierarchię w obrębie podmiotów rewolucyjnych, wzorowanych na hierarchiach obecnych w ramach kapitalistycznej organizacji pracy” (Caffentzis, Federici). Z punktu widzenia walki antykapitalistycznej nie powinno się tworzyć hierarchii pracy czy wyzysku czy budować według niej priorytety działania. Podobnie wydaje się myśleć Beverly Silver, opisując w swojej książce strategię ustanawiania granic i podziałów wewnątrz ruchów pracowniczych i wskazując, że „kapitalizm historyczny faktycznie zawiera w sobie problem na poziomie systemowym, który nadaje ogromne znaczenie praktyce ustanawiania podziałów” (Silver, 2009: 49). Co więcej, nie należy również zapominać, że praca niematerialna jest niemożliwa bez potrzebnej do jej wykonywania infrastruktury czy siły roboczej wykonującej na jej rzecz pracę reprodukcyjną. Każda praca najemna podlega kapitalistycznemu wyzyskowi.

Oprócz konieczności uniknięcia budowania hierarchii pomiędzy różnymi rodzajami pracy czy wyzysku, nie można również zapominać o konieczności strategicznego uniknięcia hierarchizacji wewnątrz samej grupy pracowników wiedzy – kognitariuszów. Wcześniej trzeba jednak rozpoznać istniejącą hierarchię. Podkreślić należy, że istnienie takiej hierarchii i jej współczesny kształt strukturalny jest przede wszystkim wynikiem kapitalistycznej regulacji procesu (re)produkcji wiedzy. Sytuację tę opisuje m.in. Christopher Newfield wskazując, że kognitariatus dzieli się na trzy stany. **Stan pierwszy** to polityczni przywódcy i menadżerowie najwyższego szczebla w korporacjach międzynarodowych, których siła polega na koncentracji własności. **Stan drugi** to „pomocniczy supernowo-

czesny kler” (Newfield 2010: 12), który zapewnia zaawansowane umiejętności z dziedziny prawa czy finansów umożliwiające prowadzenie wysokodochodowych biznesów. **Stan trzeci** to stan, „którego charakterystyczną cechą jest rosnąca niepewność oraz bezradność polityczna zarówno tych, którzy są na szczycie tej grupy, a także reszty ludności o niskiej pozycji społecznej” (Newfield, 2010: 13). To w jego ramach znajdziemy przeważającą większość pracowników i pracownic umysłowych, których aktualnie wykonywana praca wymagała skończenia studiów wyższych i zdobycia określonych umiejętności i określonego doświadczenia. To wewnątrz tak uformowanej struktury obserwować możemy również napięcia na linii menadżerowie zarządzający wiedzą w celu uzyskania jak najwyższych zysków, a tymczasowy kogniatariat.

Wrażliwość na istniejące nierówności i hierarchie oraz przełamujący je równościowy opór powinny zapewnić możliwość toczenia wspólnych walk przez ogół wyzyskiwanych pracownic i pracowników. Czynią również niemożliwym takie określenie stawki walki, która będzie tylko zwykłą obroną przywilejów społecznych, np. kadry akademickiej przed uelastycznieniem ich warunków pracy. Nie ma nic bardziej odrażającego niż obrona własnych przywilejów w imię koniecznie wolnej od wymogów wolnorynkowych pracy intelektualnej (czymkolwiek jest), gdy jednocześnie jest się całkowicie ślepy na pogłębiającą się prekaryzację warunków pracy wszystkich tych kobiet i mężczyzn, którzy zapewniają uniwersytetowi trwanie poprzez wykonywaną pracę reprodukcyjną. Żadna walka nie będzie miała sensu, póki nie będzie prowadzona przez profesorki i sprzątaczkę, które dostrzegają, że podlegają temu samemu wyzyskowi. Oczywiście praktyczna możliwość takiej walki nie tylko będzie wymagała rozpoznania wspólnych interesów, ale również uznania za niesprawiedliwe nierówności w istniejącej hierarchii (płacowej, jak i zarządczej). Co prowadzić musi do rezygnacji z przywilejów, a jednym z koniecznych kroków uczynić demokrację zarządzania i równość warunków pracy.

Public Sociology

Jak możliwe są walki o uniwersytet, które toczą się z różną intensywnością w wielu miejscach świata, i definiowane są m.in. jako walki toczone przez prekariat na rzecz zniesienia kapitalizmu? Jaką, żeby sformułować to pytanie inaczej, postać przybierają/ powinny przybrać te walki? Szczególnie ważne, może nie dla walk samych, ale przede wszystkim dla kognitariatu akademickiego, jest odnalezienie wewnątrz samego uniwersytetu możliwości toczenia takich walk. Pytania te skierować należy przede wszystkim do hierarchii akademickiej, a nie studentek i studentów, którzy, jak wskazuje m.in. „Wspólna deklaracja W imię nowej Europy: Walki uniwersyteckie przeciwko polityce zaciskania pasa” przyjęta w lutym 2011 w Paryżu, już je sobie postavili i znaleźli odpowiedź. W deklaracji tej czytamy: „Jesteśmy pokoleniem, w życiu którego doświadczenie prekarności jest stale obecne: uniwersytet nie jest już dłużej środkiem społecznej mobilności, a raczej fabryką prekariatu. Nie jest on również zamkniętą wspólnotą uczonych: nasze walki o nowy dobrobyt, przeciwko prekarnym warunkom zatrudnienia oraz za wolnym obiegiem wiedzy i osób nie zatrzymują się w jego granicach” (Wspólna Dekla-

racja, 2011). Czy przynajmniej podobną odpowiedź na współczesną sytuację uniwersytetu w ramach globalnego kapitalizmu spotkamy w programach wypracowanych przez arystokrację akademicką?

Jedną z takich propozycji programowych jest koncepcja *public sociology* rozpoczęta przez Michaela’a Burawoya. Jest ona ciekawa co najmniej z paru powodów. Po pierwsze, autor jest socjologiem, który samoidentyfikuje się jako marksista. Po drugie, jest to koncepcja powstała na samym „szczycie” hierarchii akademickiej. Autor był przewodniczącym Amerykańskiego Stowarzyszenia Socjologicznego, a obecnie pełni obowiązki przewodniczącego Międzynarodowego Stowarzyszenia Socjologicznego. Po trzecie, koncepcja ta jest ciągle żywa. Po czwarte, choć powstała jako koncepcja jednej osoby, była/jest szeroko dyskutowana i konsultowana z przedstawicielami i przedstawicielkami socjologii na całym świecie. Po piąte, w Polsce ma ona bardzo ograniczoną recepcję, a kształt polemik mówi nam więcej o polskiej socjologii, i być może, szerzej o uniwersytecie jako takim niż dziesiątki badań i felietonów.

Nie ma tutaj oczywiście miejsca, ani tak naprawdę potrzeby, streszczania całej koncepcji *public sociology*, jej kontekstów i polemik. Skupię się na wskazaniu w niej tego, co ważne i wspólne w kontekście współczesnych walk o uniwersytet. Ten krótki szkic oparty jest na *Presidential address* wygłoszonym przez Burawoya na zjeździe Amerykańskiego Stowarzyszenia Socjologicznego w 2004 roku. Tekst ujęty jest w 11 tez, które opisują zróżnicowanie socjologii i na tym tle prezentują koncepcję *public sociology*, która według autora jest tym, „co czyni ją wyjątkową nie tylko jako naukę, ale i jako siłę moralną i polityczną” (Burawoy, 2005: 527). Szczególnie interesujące jest to, że Burawoy swoją koncepcję wprost ustawia w kontekście współczesnych zmian neoliberalnych, pisząc, iż „zainteresowanie socjologią publiczną jest, w dużej mierze, reakcją na prywatyzację wszystkiego” (Burawoy, 2005: 529), w tym przede wszystkim uniwersytetu rozumianego jako dobro publiczne. Cały ten tekst jest w ogóle pełen odniesień do współczesnych mu wydarzeń, a zwłaszcza działań ruchów antykapitalistycznych, antywojennych i związkowych. W jego koncepcji szczególnie ważne wydają mi się być następujące sprawy. **Po pierwsze**, rozpoznaje socjologię nie tylko jako dyscyplinę posiadającą określony podział pracy, tj. zróżnicowaną ze względu na rodzaj „wykonywanej” socjologii, ale również jako dyscyplinę charakteryzującą się stosunkami władzy, które kształtują jej strukturę oraz „zawartość” merytoryczną. Prowadzi go to do refleksji, że socjologia, aby mogła mieć jakiegokolwiek znaczenie, powinna charakteryzować się, z jednej strony, wewnętrzną demokracją oraz wolnym i równym uczestnictwem w różnych formalnych ciałach reprezentujących i kształtujących całość dyscypliny, z drugiej zaś, musi być otwarta na dialog, oparty na równych zasadach, z grupami i ludźmi „na zewnątrz”. **Po drugie**, analizuje możliwe sposoby uprawiania socjologii w oparciu o dwa proste pytania: „dla kogo” i „po co”. Sam wskazuje na i uprawomocnia opcję, która na tak postawione pytania odpowiada: dla „publiczności” na zewnątrz uniwersytetu i na rzecz wiedzy refleksyjnej o kierunku zmian społecznych. Podsumowując swoje rozważania w Tezie XI: „Socjolog jako zwolennik” pisze: „Jeśli perspektywą ekonomii jest rynek i jego ekspansja, a perspektywą nauk politycznych państwo i gwarancja stabilności politycznej, to perspektywą socjologii jest

społeczeństwo obywatelskie¹ i obrona tego, co społeczne. W czasach tyranii rynku i despotyzmu państwowego, socjologia – a w szczególności jej publiczne oblicze – broni interesów ludzkości” (Burawoy, 2005: 555). Buduje bardzo krytyczną opinię o konkretnych dyscyplinach akademickich i podkreśla ich reakcyjną i niszczyielską rolę wobec społeczeństwa i uniwersytetu. Jak wskazuje, „ekonomia i nauki polityczne wyprodukowały wspólnie ideologiczną bombę zegarową, która usprawiedliwiała ekscesy rynków i państw, ekscesy, które niszczą fundamenty publicznego uniwersytetu, czyli swe własne akademickie podstawy istnienia, jak i wiele innych rzeczy” (Burawoy, 2005: 556).

Koncepcja *public sociology* wydaje się prezentować kilka ważnych założeń. Chodzi przede wszystkim o te, które podkreślają konieczność powiązania nauk akademickich z potrzebami i walkami grup „na zewnątrz” oraz demokratycznej organizacji takiej współpracy, a wszystko to na rzecz zmiany istniejącego reżimu państwowo-kapitalistycznego. Oczywiście całość wystąpienia Burawoya, forma ta nie powinna dziwić biorąc pod uwagę okoliczności i publiczność, do której się zwracał, jest raczej umiarkowana w tonie i wnioskach. Niemniej jednak jest to głos szczególnie interesujący, ponieważ powstał jako, z jednej strony, odpowiedź na zagrożenia ze strony rynku i państwa dla uniwersytetu w szczególności i społeczeństwa globalnego w ogólności; z drugiej zaś, jest głosem z wewnątrz hierarchii uniwersyteckiej, opartym na uzasadnieniach nie tylko merytorycznych, ale i moralnych oraz politycznych. Zanim spróbuję zaprezentować wnioski, które płyną z połączenia perspektywy walk prekariackich i *public sociology* dla współczesnych polskich walk o *emancypacyjny* uniwersytet, podsumuję ograniczoną recepcję Burawoya w Polsce, aby zaprezentować w sposób bardziej szczegółowy moralny i polityczny kontekst wewnątrz polskiej socjologii.

Polskie recepcje Public sociology

Już sama liczba dostępnych w Polsce polemik/recepcji koncepcji Burawoya powinna dawać do myślenia. Tak naprawdę zamyka się ona w dyskusji Wojciecha Sitka i Piotra Glińskiego. Profesor Wojciech Sitek w swojej ostatniej książce, która ukazała się parę miesięcy przed jego nagłą śmiercią w maju 2008, wydaje się toczyć przez wszystkie jej strony polemikę z poglądami amerykańskiego socjologa. Odwołam się tutaj do dłuższego cytatu oddającego jej istotę:

¹ W niniejszym tekście pomijam rozważania dotyczące samej koncepcji społeczeństwa obywatelskiego jako przestrzeni nierówności czy męskiej dominacji oraz różnych sposobów definiowania i rozumienia samego terminu. Warto wspomnieć, że sam Burawoy jest świadom tych problemów: „Społeczeństwo obywatelskie nie jest w końcu jakąś harmonijną społecznością, ale rozdzierają je podziały, dominacja i eksploatacja. Historycznie społeczeństwo obywatelskie było zmaskulinizowane i białe. W miarę, jak stawało się ono coraz bardziej inkluzywne, najeżdżane było przez rynek i państwo, co odzwierciedla się w socjologii w bezkrytycznym stosowaniu takich terminów, jak kapitał społeczny. Społeczeństwo obywatelskie jest w dużej mierze polem walki, lecz wciąż argumentowałbym, że współcześnie stanowi ono najlepszy teren dla obrony ludzkości – obrony, która byłaby wsparta przez uprawianie krytycznie nastawionej socjologii publicznej” (Burawoy, 2005: 556).

” Z perspektywy historycznych doświadczeń Europy Środkowej widzimy może więcej i lepiej niż Burawoy? W każdym razie na pewno widzimy trochę inaczej. Wiemy, że łączenie profesjonalizmu z zaangażowaniem to raczej wyzwanie niż łatwa do zrealizowania oczywistość, jak zdaje się uważać amerykański socjolog. Nie jesteśmy też aż tak przekonani o konieczności poszukiwania nowych dróg w socjologii – chyba nie czujemy takiej presji społecznej wobec nierówności rasowych i klasowych, problemów niszczenia środowiska i nierówności płci. Społeczeństwa naszej części świata bywają niezadowolone i krytyczne, ale ciągle jeszcze w konsumpcji widzą więcej radości życia niż zagrożeń, w państwie nie dostrzegają niebezpieczeństw autorytaryzmu, za to chętnie upatrują w nim obronę przed zagrożeniami, które niesie wolność, a problem kobiecy i ekologiczny wydaje się bardzo wielu ludziom po prostu sztuczny, wymyślony przez »nieznających życia« pięknoduchów. Dlatego ciągle, jak się zdaje, skłonni jesteśmy (my – społeczeństwo i my – socjologowie) większy nacisk kłaść na profesjonalizm niż na zaangażowanie”

(Sitek, 2007: 10).

Oczywiście każdy/a czytelnik/czka może sam/a określić jakość i prawdziwość sformułowanych tez. Ja się tutaj tym nie zajmę, skupiając się na wypunktowaniu uzasadnień do odrzucenia koncepcji *public sociology* oraz wskazania zdefiniowanych różnic i hierarchii. Pierwsze, co się rzuca w oczy, to proste i oczywiste (dla autora) rozróżnienie na profesjonalizm vs. zaangażowanie. Rodzi się od razu pytanie, tym bardziej, że sam Burawoy w swoim wystąpieniu podkreśla i uzasadnia w paru miejscach, że zaangażowanie nie wyklucza się z profesjonalizmem, czemu nie można być zaangażowanym i profesjonalnym jednocześnie? Inne pytanie jest takie, niby dlaczego profesjonalizm (czymkolwiek miałby on być) dyscypliny ma być ważniejszy niż jej zaangażowanie? I chyba najważniejsze, dlaczego podkreślanie profesjonalizmu dyscypliny miałoby być najważniejszym uzasadnieniem dla jej istnienia? W skrócie można powiedzieć, że jedną z przeszkód dla zaangażowanej socjologii w Polsce jest (naiwna) wiara wielu z jej prominentnych przedstawicieli w ukryty za naukowymi procedurami profesjonalizm, który miałby być wolny od jakichkolwiek wymogów moralnych czy politycznych. Nie jest również do końca jasnym, co ma brak zainteresowania „kwestią kobiecą i ekologiczną” do podkreślenia profesjonalizmu socjologii oraz dlaczego problemy te oraz nierówności klasowe określane są jako „nowe drogi” w socjologii. Czy to znaczy, że zainteresowania tymi tematami automatycznie wyklucza profesjonalizm, i co za tym idzie, tematy te z prawomocnego namsłu w socjologii? Jaki wyłaniania się z tych zdań „prawomocny” kanon polskiej socjologii? Przecież socjologia od swych początków tematy te poruszała. Ważne wydaje mi się podkreślenie tutaj rzeczy, które nie są wypowiedziane wprost, a które wyczytać można pomiędzy wierszami². Według wyrażonego powyżej zdania, socjologia powinna być wolna od wpływów ze strony zorganizowanego społeczeństwa, zwłaszcza ruchów społecznych. Jeśli dla Burawoya związek taki był wartościowy i konieczny, dla Sitka jest zagrożeniem profesjonalizmu. Socjolog/żka może się przyglądać tylko z zewnątrz i przede wszystkim powinien/na *demaskować* zaangażowanie. Ostatnia sprawa to zaprezentowana wizja

² Do artykułowania następujących dalej w tekście tez uzasadnienie znajduję również w prowadzonych rozmowach i dyskusjach z prof. Sitkiem czy to w formie bezpośrednich spotkań czy uczestnictwa w prowadzonych przez niego zajęciach i seminariach.

społeczeństwa, składającego się może i czasem z niezadowolonych i niepewnych, ale w gruncie rzeczy zadowolonych konsumentów – magma konsumentów.

Drugi przykład recepcji Burawoia w Polsce jest może o tyle ciekawszy, że jest, z jednej strony, odniesieniem do odczytania Sitka, z drugiej zaś, ponieważ Gliński jest przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, więc jego polemika pełni funkcjonalnie podobną rolę jak stanowisko Burawoia – zarysowuje stan i przede wszystkim wizję tego, jak dyscyplina powinna wyglądać. Co więcej, polemika ze stanowiskiem amerykańskiego socjologa przyjęła również formę wystąpień otwierających krajowe zjazdy socjologiczne. Zaczniemy może od oceny stanowiska Sitka, którą Gliński zaprezentował w poświęconej mu księdze pamiątkowej. Czytamy tam: „Jako lewicowiec z przekonania, mógłby się Sitek łatwo zgodzić z postulatami socjologii zaangażowanej, i to »zaangażowanej« – w intencji Burawoia – wyraźnie po stronie słabszych społecznie, ale także tych, którzy wyznają jednoznacznie lewicowe czy tzw. postępowe poglądy i wartości. Ale zwykła metodologiczna rzetelność i wierność podstawowym standardom naukowości każą Sitkowi odrzucić postulaty *socjologii publicznej*. Mimo swych lewicowych przekonań i lewicowego wyczulenia na problemy społeczne (...) nie dopuszcza możliwości swobodnego psucia nauki z powodów ideologicznych” (Gliński, 2010a: 262).

Przy tak sformułowanej ocenie jasnym się staje stanowisko samego Glińskiego wobec omawianej tutaj koncepcji. Ciekawym jest, że swoje stanowisko prezentuje i uzasadnia przede wszystkim swoją rolą przewodniczącego PTS, a zatem jako osoba odpowiedzialna w dużej mierze za określenie tożsamości socjologii, a z drugiej jako badacz i uczestnik polskiego społeczeństwa obywatelskiego. Wydaje się, że poprzez takie podkreślenie własnej roli i umiejscowienia, z punktu widzenia analizy „stanu” polskiej socjologii, stanowisko Glińskiego jest szczególnie istotne. Pisze on: „Mimo, zarówno badawczego, jak i praktycznego głębokiego zaangażowania w problematykę społeczeństwa obywatelskiego – a może właśnie dlatego – autor niniejszego artykułu jest zdecydowanym przeciwnikiem postulatu *socjologii publicznej*. (...) z faktu, że jakiś obszar społeczny jest zaniedbany badawczo i jednocześnie słaby politycznie czy niedostatecznie doceniany w debacie lub na scenie publicznej, w żaden logiczny sposób nie wynika, że należy go w jakiś szczególny sposób wyróżnić czy (...) budować jakąś nową tożsamość całej dyscypliny naukowej w oparciu o tego rodzaju zideologizowaną konstatację” (Gliński, 2010a: 265). Oczywiście można przecierać ze zdumienia, zastanawiając się jednocześnie, czy aby na pewno czytało się tę samą deklarację *public sociology*. Nie miejsce tu jednak na wyzłościwanie się. Widzimy tutaj jednak, podobnie jak u Sitka, całkowite odrzucenie koncepcji jako *lewicowej* i *zideologizowanej* w imię czystości naukowej i metodologicznej. W obu komentarzach polskich socjologów nie znajdziemy żadnej bardziej rozbudowanej dyskusji merytorycznej, ponieważ dla nich jest ona nie do pomyślenia. Nie dyskutuje się ze stanowiskiem, które deklaruje *zaangażowanie* na rzecz zmiany społecznej. Z naszego naukowego punktu jest ono po prostu nie do przyjęcia. Ten punkt widzenia jest i *powinien* być ślepy na marginalizowane osoby i grupy, które artykułują wprost własne interesy i działają na rzecz ich realizacji.

Gliński, wychodząc od krytyki Burawoia, idzie krok dalej, pisząc, jaka powinna być polska socjologia. Powinna się ona mianowicie zajmować „kwestiami społecznymi”, o których pisze tak: „definiuję [je] przy tym w sposób możliwe niezideologizowany, jako wszelkie najważniejsze problemy strukturalne, rozwojowe i kulturowe danego społeczeństwa (a także społeczeństwa globalnego). Oczywiście kryterium wagi problemu i kontekst ideologiczny, niezależnie od intencji badacza, zawsze będą obecne w procesie definiowania i wyboru tego rodzaju pól badawczych. Istnieje jednak, jak sądzę, pewien obszar wyborów teoretycznie przynajmniej dość oczywisty. Na przykład problemy polskiej anomii moralnej czy subkultury biedy wydają się realną, bezsporną »kwestią społeczną«; problemy tożsamościowe jakiejś niewielkiej grupy społecznej (choć powinny być też badane przez socjologów) taką »kwestią« nie są” (Gliński, 2010a: 274). Otóż nie ma takich samooczywistych wyborów teoretycznych. Po pierwsze, o czym uczy się już na pierwszym roku studiów, socjologia jest dyscypliną wewnątrznie bardzo zróżnicowaną, jeśli chodzi o stanowiska teoretyczne. Po drugie, o czym student/ka socjologii dowiaduje się najpóźniej na czwartym roku, istnieje coś takiego, jak walka o uznanie określonej wizji świata, prawomocność określonych definicji i hierarchii, w końcu walki symboliczne i różnice interesów między różnymi klasami społecznymi. Dlatego też, na co zwracali uwagę już klasycy dyscypliny, socjologia może być nauką burżuazyjną lub krytyczną. Jej ostateczny kształt nie zależy tylko od narzędzi teoretycznych i metodologicznych.

Obok istotności socjologii „kwestii społecznych”, Gliński podkreśla również konieczność zaistnienia wiedzy socjologicznej w życiu publicznym, gdzie, według niego, głównymi aktorami są media, instytucje państwa i elity polityczne³. Narzeka na brak zainteresowania socjologią i wiedzą socjologiczną zwłaszcza wśród elit politycznych oraz wskazuje na brak zinstytucjonalizowanego przepływu wiedzy socjologicznej do struktur władzy. W jego diagnozie i wizji zupełnie brak namysłu nad potrzebą, możliwością czy koniecznością dostarczenia wiedzy i umiejętności socjologicznych zorganizowanym grupom społecznym. Wydaje się, że dla przewodniczącego PTS, grupy takie czy ruchy społeczne mogą być tylko *obiektem* badań, a nie *publicznością*, do której kieruje się wyniki podejmowanych wysiłków teoretycznych i badawczych czy *partnerami* w procesie kreowania teorii i prowadzenia badań. Z jego przemówień można wyciągnąć wniosek, że we współczesnej Polsce socjologia powinna być potrzebna tylko elitom i strukturom władzy, jako wiedza ekspercka, która ma określić kierunki rozwoju kraju. Jednym słowem, ma się stać dyscypliną rządzącą i władzy służącą. Jak pisze sam Gliński: „Nie będzie więc socjologia przydatna polityce, dopóki polityka się nie zmieni. (...) Polityka musi stać się po prostu bardziej wizjonerska i misyjna, żeby socjologowie mogli w niej uczestniczyć w swej roli zawodowej” (Gliński, 2008: 35).

³ Rekonstrukcję poglądów Glińskiego na temat współczesnej polskiej socjologii opieram na wymienionym wyżej tekście, ale przede wszystkim na dwóch wystąpieniach, które wygłosił jako Przewodniczący PTS otwierając XII Zjazd Socjologiczny w Zielonej Górze w 2007 (Gliński 2008) oraz XIV Zjazd Socjologiczny w Krakowie w 2010 (Gliński 2010b).

Prekarna public sociology

Do zrealizowania pozostało ostatnie, najciekawsze i najtrudniejsze, zadanie jakie miał wypełnić niniejszy tekst. Wskazanie na możliwości tkwiące w połączeniu polityki obrony uniwersytetu prowadzonej z punktu widzenia prekariatu z koncepcją *public sociology*.

Choć zasygnalizowane to było już wyżej, warto obecnie w sposób bardziej usystematyzowany wskazać, co miałyby być najważniejszymi postulatami tak rozumianej perspektywy czy strategii prekariatu. Wydaje mi się, że najciekawiej będzie się tutaj odwołać do rozróżnienia żądania vs. okupacji opisanego przez Georgea Caffentzisa. Według niego, strategia żądań polegałaby na tym, że ruch „żąda bezpłatnej edukacji uniwersyteckiej, wskrzeszając marzenie o finansowanym publicznie, „masowym szkolnictwie” i postulując powrót do modelu z czasów keynesowskich”, a okupacja to „rewolta przeciwko uniwersytetowi jako takiemu, wzywająca do masowej migracji z jego ram lub też sprzeciw ukierunkowany na przekształcanie kampusów w bazy dla alternatywnej produkcji wiedzy dostępnej również dla tych, którzy znajdują się poza ich »murami«” (Caffentzis). W tej perspektywie celem jest odebranie edukacji z rąk władz biznesowych, akademickich i państwowych i uspołecznienie jej oraz kolektywne tworzenie wiedzy, która ma być szeroko dostępna i użyteczna z punktu widzenia walk antykapitalistycznych (na obecnym etapie). Postulaty te są współbieżne z tym, na co wskazuje również Federici, która buduje koncepcję ruchów odtwarzających się. Jej koncepcja jest feministycznym uzupełnieniem i „wypełnieniem” najpoważniejszych luk perspektywy prekariackiej. Wskazuje ona, że „musimy zbudować ruch, którego troską jest jego własna reprodukcja. Walka z kapitalizmem musi przyjąć formę wsparcia i osiąść umiejętność kolektywnej budowy form reprodukcji. Musimy być pewni, że nie tylko konfrontujemy się z kapitałem w czasie demonstracji, ale stawiamy mu zbiorowy opór w każdym momencie życia. To, co dzieje się na arenie międzynarodowej, udowadnia, że tylko jeżeli istnieją formy zbiorowej reprodukcji, kiedy istnieją społeczności reprodukujące się zbiorowo, może dojść do walk, które mierzą w bardzo radykalny sposób w ustalony porządek” (Federici, 2006: 12). Praca reprodukcyjna powinna również dotyczyć wiedzy i świadomości ruchu, a zatem być kolektywną praktyką budowy wizji i strategii walki. Jak wskazuje praktyka z różnych części świata i różnych *antykapitalistycznych* ruchów społecznych, np. północnoamerykańskiego ruchu anarchistycznego (Graeber, 2009) czy globalnego ruchu chłopskiego (Bello, 2011), posiadają już one kolektywnie wypracowane i (re)produkowane umiejętności opracowywania wizji, strategii działań, programów politycznych. To, co może zaoferować socjologia czy inne nauki społeczne, to dorobek badawczy i metody służące produkowaniu wiedzy – uwzględniające właśnie perspektywę kolektywną i równościową⁴. Koncepcja *public sociology* wrażliwa na prekariackie odczytanie walk o uniwersytet powstała „wewnątrz” uniwersytetu i tradycji socjologii i wydaje się być tym ruchem z „wewnątrz”, który znajduje swoje lustrzane odbicie w koncepcji nomadycznej maszyny edukacyjnej wślizgującej się do uniwersytetu z „zewnątrz”, z „zewnątrznej” tradycji anarchistycznej. Jak wskazuje Stephen Shukaitis, postać, jaką może przyjąć taka

⁴ Porównaj tekst Anny Szoluchy w niniejszym tomie.

maszyna w ramach uniwersytetu, jest następująca: „To jest polityka bazująca bardziej na samym procesie i etyce związanej z transformacją, niż wysuwająca roszczenia do przestrzeni. Jednakże radykalna produkcja wiedzy nie przekształca się w stały obiekt czy zdefiniowaną raz na zawsze przestrzeń, ale jest nieustannym ruchem i dopasowywaniem się w poprzek dyscyplin, granic, idei oraz przestrzeni. Jest to forma produkcji wiedzy, która nie wychodzi z perspektywy oddzielania się, a raczej nieustannego procesu samo-instytucjonalizacji, ciągle poddając w wątpliwość podstawy, na których może tę instytucjonalizację oprzeć” (Shukaitis). Wydaje się, że właśnie takie połączenie ruchu z „wewnątrz”, podkreślającego konieczność przemyślenia kształtu i zadań socjologii, wyposażonego w praktykowany warsztat badania rzeczywistości społecznej, z ruchem z zewnątrz dostarczającym umiejętności kolektywnego, demokratycznego i równościowego działania, opierającego się na ciągłym procesie jego stanowienia i zmieniania podstaw, jest jedyną możliwością. Oczywiście, jeżeli na poważnie bierzemy konieczność zniesienia kapitalizmu i emancypacyjną rolę uniwersytetu. Możemy i w Polsce znaleźć przykłady podobnych działań. Szczególnie interesujące są tutaj badania podjęte przez Think Tank Feministyczny w Krośnie i Wałbrzychu a dotyczące kwestii kobiet, ubóstwa i obywatelstwa. W informacji o tych badaniach czytamy, że czerpały one z perspektyw, których „wspólnym punktem odniesienia (...) jest zwrócenie uwagi na relacje władzy związane z produkcją wiedzy, zakwestionowanie przywileju i roszczeń do neutralności i obiektywności wiedzy naukowej, oraz upodmiotowienie grup uciskanych przez ich współwłasność wiedzy o nich samych i sytuacji w jakiej się znajdują. W ten sposób tworzona wiedza sprzyja kolektywnej sprawczości i formułowaniu oddolnych programów zmian społecznych odnoszących się do potrzeb grup uciskanych, które nie mają głosu i wpływu na polityki dotyczące ich życia” (Think Tank Feministyczny 2011: 2). Badania te pokazały cały splot powiązań pomiędzy współczesną formą kapitalizmu, wyzyskiem pracy reprodukcyjnej, ubóstwem kobiet, prekaryzacją i wywłaszczeniem z praw socjalnych i obywatelskich (zob. Charkiewicz 2009; Gawlicz, Starnawski 2009; Maciejewska 2010; Malinowska 2011; Marszałek 2010). Dla części spośród nas stały się również perspektywą, z której patrzymy na walki o uniwersytet. Znajdujemy w nich analogię do procesów komercjalizacji i wywłaszczania z praw na uniwersytecie.

Burawoy w swoim tekście, odnosząc się do kwestii doktryny i wewnętrznego pluralizmu perspektyw, porównuje ekonomię do partii komunistycznej, a socjologię do anarchosyndykalizmu. Można by tę analogię pociągnąć dalej. Jeśli przetrwanie uniwersytetu wydaje nam się ważną stawką we współczesnych walkach, trzeba podkreślić, że chodziłoby o to, aby jego struktura i sposób działania stały się anarchosyndykalistyczne. Ostatnie doświadczenia walk pokazują, że współcześnie uniwersytet *emancypacyjny* możliwy jest tylko jako demokratyczna i kolektywna praktyka, która jest formą (re)produkcji świadomości prekariatu. Czy ta strategia będzie skuteczna? To już pokaże historia.

Bibliografia:

- Bello, W. (2011) *Wojny Żywnościowe*. Warszawa: IW KiP.
- Burawoy, M. (2005) *O Socjologię Publiczną. Przemówienie prezydenckie z roku 2004*. Dostępny na: <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Translations/Poland/ASA.Polish.pdf> [15.08.2011]
- Caffentzis, G. *Walki uniwersyteckie u kresu ładu edukacyjnego*, Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1733-george-caffentzis-walki-uniwersyteckie-u-kresu-ladu-edukacyjnego.html> [15.08.2011]
- Caffentzis, G. i S. Federici *Uwagi o Edu-Factory i kapitalizmie kognitywnym*. Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1690-george-caffentzis-silvia-federici-uwagi-o-edu-factory-i-kapitalizmie-kognitywnym.html> [15.08.2011]
- Charkiewicz, E. (2009) *Na jakim świecie ja żyję? Kobiety, ubóstwo i kryzys finansowy w Krośnie*. Dostępny na: http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/Krosno-raport2009_projekt.pdf [15.08.2011]
- Desperak, I. i J. Śmiałek (2010) *Młodzi w Łodzi – prekariat z wyższym wykształceniem. Raport z badań 2010*. Dostępny na: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f099prekariat-lodz.pdf> [15.08.2011]
- Federici, S. (2006) *Prekariat: perspektywa feministyczna*. Dostępny na <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0096federici.pdf> [15.08.2011]
- Gawlicz, K. i M. Starnawski (2009) *Warunki życia kobiet w gospodarstwach domowych o niskich dochodach na obszarach wiejskich województwa świętokrzyskiego*. Dostępny na: http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0080raport_swietokrzyskie2.pdf [15.08.2011]
- Gliński, P. (2008) „Socjologia polska i Polskie Towarzystwo Socjologiczne w roku 2007”, [w:] J. Mucha i in. (red.) *Co nas łączy, co nas dzieli?* Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Gliński, P. (2010a) „Postulat socjologii publicznej a tożsamość socjologii polskiej. Kilka uwag »działacza« socjologicznego”, [w:] Z. Kurcz i I. Taranowicz (red.) *Okolice socjologicznej tożsamości. Księga poświęcona pamięci Wojciecha Sitka*. Wrocław: WUWr.
- Gliński, P. (2010b) *Społeczeństwo i Socjologia 2010*. Dostępny na: http://www.pts.org.pl/public/upload/0093spoleczenstwoisocjologia2010_glinskiwystapienieotwieraj-ec241.pdf [15.08.2011]
- Graeber, D. (2009) *Direct Action. An ethnography*. Edinburgh, Oakland, Baltimore: AK Press
- Hardt, M. i A. Negri (2005) *Imperium*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Krzyżaniak, P. (2010) *O co walczy ruch lokatorów*, Dostępny na: http://www.monde-diplomatique.pl/LMD54/index.php?id=1_3 [15.08.2011]
- Maciejewska, M. (2010) *Tu nie ma warunków do niczego*. Dostępny na: http://ekologiasztuka.pl/pdf/walbrzych_gosia_maciejewska_wstepny%20raport.pdf [15.08.2011]
- Malinowska, M. (2011) „Praca, dom a kwestia lokatorska”, *Inicjatywa Pracownicza. Biuletyn środowisk pracowniczych* 32: 7-9. Dostępny na: <http://www.ozzip.pl/images/pdf/biuletyn32.pdf> [15.08.2011]
- Marszałek, M. (2010) *Neoliberalna polityka mieszkaniowa – czyli plan z pominięciem lokatorek*. Dostępny na: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0097marszalek.pdf> [15.08.2011]
- Negri, A. (2008) *Goodbye Mr Socialism*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Newfield, Ch. (2010) *Struktura i cisza kognitariatu*. Dostępny na: <http://www.ekologiasztuka.pl/>

[pdf/ee0002newfield.pdf](http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/ee0002newfield.pdf) [15.08.2011]

Shukaitis, S. *Infrapolityka i nomadyczna maszyna edukacyjna*. Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1959-stevphen-shukaitis-infrapolityka-i-nomadyczna-maszyna-edukacyjna.html> [15.08.2011]

Silver, B. J. (2009) *Globalny proletariat. Ruchy pracownicze i globalizacja po 1870 r.* Warszawa: IW KiP

Sitek, W. (2007) *Między rynkiem a civil society. Konteksty badań socjologicznych*. Warszawa: Scholar

Sowa, J. *Co to jest prekariat?* Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1655-jan-sowa-co-to-jest-prekariat.html> [15.08.2011]

Standing, G. *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1948-guy-standing-prekariat-nowa-niebezpieczna-klasa.html> [15.08.2011]

Szadkowski, K i J. Sowa *Fabryki wiedzy*. Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1635-krystian-szadkowski-i-jan-sowa-fabryki-wiedzy.html> [15.08.2011]

Szwabowski, O. *Reakcyjne reakcje – kilka dalszych uwag o ruchu studenckim w Polsce*. Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1717-oskar-szwabowski-reakcyjne-reakcje-kilka-dalszych-uwag-o-ruchu-studenckim-w-polsce.html> [15.08.2011]

Think Tank Feministyczny (2011) *Think Tanku Feministycznego współpraca z kobietami żyjącymi w niedostatku na rzecz ich praw i sprawczości politycznej*. Dostępny na: http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/TTF_badania_2010.pdf [15.08.2011]

Wspólna Deklaracja (2011) *W imię nowej Europy: Walki uniwersyteckie przeciwko polityce zaciskania pasa*. Dostępny na: <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1645-wspolna-deklaracja-w-imie-nowej-europy-walki-uniwersyteckie-przeciwko-polityce-zaciskania-pasa.html> [15.08.2011]

Piotr Kowzan
Dominik Krzywiński
Uniwersytet Gdański

Pomiędzy alienacją a emancypacją:

rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego

Wstęp

Jako uczestnicy studiów doktoranckich i członkowie samorządu podejmujemy analizę działań, w których braliśmy aktywny udział. Celem naszej refleksji jest rozpoczęcie dyskusji nad rolą rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów w strukturze akademickiej i kształtowaniu ich podmiotowości zarówno w aspekcie pracy akademickiej, jak i życia społecznego poza światem nauki.

W toku naszych działań w ramach samorządu dostrzeżliśmy brak krytycznych analiz na temat własnego miejsca pracy ludzi nauki oraz ich uwikłania w struktury władzy na uniwersytecie. Współczesny uniwersytet został porzucony przez państwo, które wycofuje się z jego finansowania. W związku z tym, z miejsca tradycyjnie będącego pewnym azylem dla nielicznych, laboratorium idei, uniwersytet stał się obecnie polem walki i w konsekwencji obiektem kolonizacji i parcelacji (Rutkowiak, 2010; Szkudlarek, 2001, 2006). Dlatego dzieląc narastające na świecie zainteresowanie badaniem kondycji uniwersytetów możemy powtórzyć za badaczami-aktywistami z Counter-Cartographies Collective:

”Uniwersytet zawsze oczekuje od badaczy sprawdzania zewnątrz, rzeczywistego świata gdzieś tam, dalekiego, innego, heterotopii. Ten sam uniwersytet uczyniliśmy obiektem naszego dochodzenia, ponieważ pełni ważną rolę w wytwarzaniu procesów ekonomicznych, politycznych oraz kulturowych, oraz z powodu jego intensywnych połączeń z rzekomo »rzeczywistym światem«. Dryfować będziemy po obwodach post-fordystycznego/prekaryjnego uniwersytetu. Tak jak Sytuacjonistów fascynowało miasto z jego władzą przechwytywania współczesnych procesów, tak my jako tymczasowi mieszkańcy systemu uniwersyteckiego patrzymy na nasze terytorium akademickie jak na niewiarygodne źródło informacji o obecnych sposobach produkcji w ekonomii wiedzy. Podążanie trasami lub obwodami każdego z naszych dryfowań pozwala nam odkryć warunki, w jakich uniwersytet produkuje podmioty neoliberalne. (Casas-Cortés, Cobarrubias, 2007: 122-123)

Szczególnie widoczny jest niedostatek krytycznych analiz na temat funkcjonowania osobliwego w kontekście europejskim sposobu organizacji studentów i doktorantów na polskich uniwersytetach. W artykule zastanawiamy się nad efektywnością *systemu radzieckiego*¹ jako narzędzia zmiany i reprezentacji interesów, ponieważ ważnym współczesnym kontekstem działania tego systemu jest wzrost mobilności akademickiej.

Struktura artykułu odzwierciedla nasze *dryfowanie* pomiędzy przerwami w żądania potrzebami doktorantów a ograniczeniami, na jakie natrafialiśmy. W artykule zastanawiamy się nad naszym miejscem i konsekwencjami naszych działań. Krytyczne badanie własnego miejsca, w tym przypadku uniwersytetu, który jest przestrzenią pracy naukowej doktorantów i działań rad doktorantów, związane jest z problemem braku dystansu. Staraliśmy się przezwyciężyć to ograniczenie, pisząc we dwóch, wspólnie negocjując każdy fragment tekstu. Ponadto poszczególne zagadnienia skonsultowaliśmy w szerszym gronie osób zaangażowanych w działania przywoływane w artykule².

Ramy metodologiczne

Ramy metodologiczne artykułu zbudowaliśmy w oparciu o filozofię Martina Heideggera, której podstawowe koncepcje (wyłożone w książce „Bycie i czas”) wykorzystamy do opisanego konkretnego samorządu doktorantów w przestrzeni ich *universum*, jakim jest uniwersytet. Przyjmujemy, że Bycie (niem. Sein; ang. Being) jest warunkiem zaistnienia bytów takich jak doktoranci. Z kolei, byty (niem. sein; ang. beings) to nasze życie jako doktoranci i posługujemy się tym pojęciem w liczbie mnogiej, ponieważ wszyscy doktoranci współtworzą samorząd (Art. 208, pkt. 1 Ustawy o szkolnictwie wyższym). Dzięki prawom państwa i obyczajom akademii (Bycie) możemy w ogóle dostrzec, jak objawiają się młodzi naukowcy (byty) w Polsce, tak jak dzięki światłu możemy dostrzec kolory. Takie użycie filozofii Heideggera pozwala nam podkreślić, że jako doktoranci jesteśmy produktem stanowiącej mocy prawa. Uświadomienie sobie tego jest początkiem rozpoznania własnego miejsca, a w konsekwencji badania warunków produkcji wiedzy akademickiej.

Rozpoznania naszego świata – tego, co SIĘ (niem. Das Man; ang. the They) powinno robić jako doktoranci, żeby żyć w zgodzie z otoczeniem, a także tego, jak natura tego świata uniwersytetu zmienia się w Procesie Bolońskim – dokonywaliśmy działaniami politycznymi posługując się w tym celu Radami Samorządu.

Odwołując się do kategorii bycia-w-świecie, a tym samym do relacyjnego ujmowania miejsca i przestrzeni, można przeanalizować sytuację doktorantów w odniesieniu do miejsca, czyli uniwersytetu. Za Hanną Buczyńską-Garewicz możemy powiedzieć, że „[a]naliza sposobu bycia człowieka prowadzi do określenia przestrzenności jako relacji wytwarzanej w procesie bycia (życia), którego niezwykłym momentem jest rozumienie. Człowiek, ist-

¹ Ten przymiotnik jest starszy niż ZSRR i o podobnym znaczeniu co ‘rajcowski’, lecz określenie ‘radziecki’ podkreśla ważny związek rad uniwersyteckich z narzędziem emancypacji klasy robotniczej, czyli z radami robotniczymi.

² Dziękujemy doktorantom, których uwagi miały wpływ na ostateczny kształt artykułu: Magdalenie Chruściel, Monice Popow, Magdalenie Prusinowskiej oraz Małgorzacie Zielińskiej.

niejąc, konstytuuje swój stosunek do otoczenia: nie jest on z góry umieszczony w już istniejącej przestrzeni, lecz przestrzeń ta wytwarza się w toku egzystencji jako pewna relacja”. (2006: 17) Zatem w takim ujęciu bycie doktorantem zaangażowanym w samorząd jest konstytuowaniem przestrzeni, jej wytwarzaniem, a nie jedynie biernym dopasowywaniem się. Działanie takie wpisuje się w – czerpiącą z myśli Heideggera – pedagogikę miejsca, „która może być rozumiana jako proces nieustannego rozrywania i twórczej, ukierunkowanej na wartości wspólnotowe renegotjacji znaczeń miejsc, w których jednostki i grupy są aktywne, współtworząc własne historie, siebie” (Mendel, 2006 s. 32). W związku z tym zadajemy pytanie, jak wygląda rzeczywistość doktorantów, czy samorząd kreuje przestrzeń, czy jedynie wpasowuje się w z góry wyznaczone miejsce?

Dokonywana przez Samorząd i Rady doktorantów produkcja wiedzy w procesie rozpoznawania bytów (czyli samych siebie) i Bycia (czyli warunków brzegowych naszej egzystencji) była z jednej strony podporządkowana chęci zagwarantowania wypłat stypendiów doktoranckich (Pytanie badawcze: Gdzie są nasze pieniądze?), a z drugiej – sprzyjała rozpoznaniu pozycji klasowej doktorantów wewnątrz uniwersytetu (Pytanie badawcze: Kim jesteśmy dla uniwersytetu?). Bojowy charakter tych dociekań (walka o stypendia) w połączeniu z wywodzącą się od Karola Marxa (Marx, 1880) koncepcją *dochodzenia pracowniczego* (ang. workers’ inquiry) plasuje przeprowadzone przez nas badania w nurcie *badań bojowych* (ang. militant research). Koncepcja ta pochodzi z hiszpańskiego *militancia de investigación* wprowadzonego przez Colectivo Situaciones (2007) i różni się od tradycyjnych badań akademickich założeniem, że wszelka interpretacja świata jest pochodną działania w nim (Kowzan, Prusinowska, 2011/nadchodzący). Podejście to kładzie nacisk zarówno na radykalny proces produkcji wiedzy (bojowość badań) oraz na aktywizm, którego radykalizm polegać ma m.in. na produkcji wiedzy (badawcza bojowość) (Colectivo Situaciones, 2007: 74).

Kolektywny charakter samorządowych dociekań oraz testowanie ich wyników kolejnymi *sytuacjami* inicjowanymi przez Rady pozostawiło pewne ślady w tworzonych przez nie dokumentach, stronach internetowych, grupach dyskusyjnych oraz w biografiach autorów.

Dlaczego doktoranci raczej są niż ich nie ma?

Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* zawiera cały dział poświęcony studiom doktoranckim (artykuły od 195 do 201). Senat uczelni wprowadza odpowiednie zapisy do przepisów regulujących pracę uczelni. Wydział powołuje studia i administracja publikuje ogłoszenia o naborze na studia doktoranckie. Ludzie, którzy uznają, że to *wołanie* skierowane jest do nich, upodmiotawiają się (Althusser, 2006: 23) jako kandydaci na studia. Jednostki zrekrutowane na studia doktoranckie na Uniwersytecie Gdańskim stają się doktorantami poprzez rytuał ślubowania, którego treść wypełniają zobowiązania:

”Przyjmując godność doktoranta Uniwersytetu Gdańskiego, ślubuję zdobywać wiedzę i postępować w mądrości, by służyć ludziom gdziekolwiek będę. Ojczyźnie mojej, moim nauczycielom i kolegom, najbliższym swoim i sobie przyrzekam wierność ideałom humanizmu i tradycjom tolerancji oraz prawość postępowania,

odwagę, pracowitość, dociekliwość w zgłębianiu nauki i w dążeniu do prawdy. Uznając prawa zwierzchności akademickiej i obyczaję społeczności uniwersyteckiej – z wolą sprostania moim obowiązkom – przystępuję do wspólnoty budujących godność tej Uczelni i godność stanu akademickiego” (Art. 134 Statutu)

Zgodnie z regulaminem Samorządu Doktorantów UG (Regulamin, 2007) samorząd tworzą wszyscy doktoranci uniwersytetu, a rady są formalnymi reprezentacjami samorządu. Zapis taki oznacza, że każda z uczestniczek i każdy z uczestników studiów doktoranckich tworzy samorząd i może mieć wpływ na jego działanie.

Wzięcie Rad

Na początku listopada 2008 roku (w dniu złożenia ślubowania) świeżo przyjęci doktoranci zorientowali się, że stypendiów doktoranckich na ich wydziale nie wypłaca się. W ogłoszeniu o naborze na te studia nie wspomniano o tej anomalii, a jedyna dostępna informacja opisywała procedurę przyznawania tych stypendiów. Doktoranci z poprzednich lat nie wspominali o problemach finansowych. Znając prawdę część doktorantów być może w ogóle nie wzięłaby udziału w procesie rekrutacji (w tym jeden z autorów tego tekstu).

W ciągu dwóch poprzednich lat studiów zabrakło dyskusji o niewypłacanych stypendiach doktoranckich, których brak został milcząco zaakceptowany. Ze względu na nowość projektu tych studiów zabrakło również przepływu informacji między pierwszymi rocznikami doktorantów a studentami tego samego wydziału, którzy nie dowiedzieli się o warunkach finansowych, na jakich pisane są prace doktorskie, zanim sami nie stali się doktorantami. Można odnieść było wrażenie, że wokół doktorantów wytworzyło się coś, co Paulo Freire nazywał „kulturą ciszy” (1975: 30), w której doktoranci, mimo tego, że posługiwali się złożonym, teoretycznym językiem do opisu swoich prac badawczych, to jednocześnie milczeli o warunkach, w jakich te prace powstają. W efekcie dopasowali się do stworzonych dla nich warunków i nawet studenci tego samego wydziału byli przekonani, że doktoranci otrzymują swoje stypendia. Kolejne roczniki doktorantów rekrutowały się częściowo z tego samego wydziału, co jest podstawowym dowodem na milczenie doktorantów. Ponadto już jako doktoranci w nieformalnych rozmowach weryfikowaliśmy wyobrażenia studentów na temat naszych stypendiów, rzekomo wysokich. Mówienie o stypendiach było tym trudniejsze, że co drugi rocznik doktorantów studiował zaocznie, tzn. płacąc za możliwość prowadzenia pracy badawczej.

Dnia 18 listopada 2008 roku kilkunastuosobowa grupa doktorantów pierwszego roku wzięła udział w spotkaniu Samorządu doktorantów uczelni, które miało być poświęcone wyborom Uczelnianej Rady Doktorantów (URD). Zebranie udało się przełożyć, gdy okazało się, że doktoranci WNS mieliby na nim tylko bierne prawo wyborcze, bo na ich wydziale nie przeprowadzono wyborów do Rady Wydziałowej. A ogłosić takie wybory powinna do tychczas działająca rada. W ten sposób przybyli na zebranie doktoranci dowiedzieli się, że na ich wydziale istnieje Wydziałowa Rada Doktorantów (WRD), która oficjalnie reprezentuje interesy wszystkich doktorantów na wydziale. W ciągu kilku dni odbyły się wybory na wydziale, więc na kolejnym zebraniu Samorządu doktoranci WNS mogli być wybierani, a jeden z przedstawicieli WNS został przewodniczącym URD.

Uczelniana Rada Doktorantów

Wejście trójki przedstawicieli WNS do URD umożliwiło artykulację żądań i postulatów na ogólnouczelnianym forum doktoranckim. O ile postulat wprowadzenia stypendiów doktoranckich na wszystkich wydziałach został bezdyskusyjnie poparty przez wszystkie członkinie i członków URD, to inne propozycje odwołujące się do wyrównywania szans (np. stypendium przechodnie, które w sytuacji niedoboru środków finansowych obejmowałoby wszystkich, ale wypłacane byłoby co kilka miesięcy, a częstotliwość wypłat zwiększałaby się wraz z poprawą sytuacji finansowej wydziału) spotkały się z brakiem zrozumienia i zarzutem o lewicowość. Tym samym okazało się, że przestrzeń URD jest przestrzenią współpracy, ale i konfliktu między doktorantami z różnych wydziałów. Można powiedzieć, że linia przebiega między wydziałami, które wypłacają wszystkim (lub prawie wszystkim) doktorantom stypendia, a wydziałami, na których stypendiów brak. Podział ten pokrywa się również z podziałem na szeroko pojętą humanistykę oraz nauki ścisłe i przyrodnicze. Ilustracją dla tych odmiennych perspektyw odnoszących się do umiejscowienia siebie w strukturze społeczno-ekonomicznej jest wypowiedź (nie dosłowna, ale oddająca sedno sprawy) osoby reprezentującej *przyrodników* na temat kiepskiej sytuacji finansowej uczestników filologicznego studium doktoranckiego: *Skoro zarabiacie tak mało, to nie możecie poszukać sobie lepszej pracy?*. Dodać trzeba, że znaczna część doktorantek-filolożek to nauczycielki. Odmienne warunki ekonomiczne i perspektywy na przyszłość wpływają na świadomość własnej, czasem postrzeganej jako elitarna, pozycji klasowej w społeczeństwie. Wpływa to na wzajemne postrzeganie i budowanie stereotypów wokół różnic między naukami (wydziałami) oraz na motywację i chęć angażowania się w określone inicjatywy. Brak szczegółowych badań i analiz w tym zakresie nie pozwala na jednoznaczne stwierdzenia, ale można zauważyć, że postulaty radykalnej zmiany wychodzą od przedstawicieli WNS³, którzy poprzez odnoszenie własnych działań do teorii, które są przedmiotem ich studiów, chcą je przetestować w praktyce. Niniejszy tekst jest również tego przykładem. Poprzez analizę dwuletnich działań, w których braliśmy udział, chcemy zmierzyć się z własnymi przekonaniem (teoriami) na ich temat.

Zmiana reguł Bycia

W sprawie braku stypendiów doktoranckich na WNS odbyło się kilka spotkań przedstawicieli Samorządu z władzami uniwersytetu (kierownik studiów, dziekan, prorektor ds kształcenia). Złożyliśmy też propozycję zmodyfikowania reguł wypłacania stypendiów tak, aby od początku otrzymywał je każdy, choćby co kilka miesięcy (Nerka, 2009 a). Uzasadnieniem odpowiedzi odmownej było stwierdzenie, że „*Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym* kreuje jedynie możliwość, a nie obowiązek, przyznania takiego stypendium” (Nerka, 2009 a). Również „aktualna sytuacja ekonomiczna Wydziału nie pozwala na podejmowanie pozytywnych

³ Co ciekawe, lecz potwierdzone jedynie rozmowami z aktywistami z innych krajów, postulaty zmiany wyprowadzane są z nauk społecznych także w Niemczech i we Francji, jednak nie jest to regułą. We Włoszech najbardziej radykalne są wydziały historyczne, a w Grecji – politechniki, bo kryterium jest tam nie dziedzina wiedzy, lecz zagwarantowana autonomia uczelni.

decyzji w zakresie stypendiów doktoranckich” (Nerka, 2009 a). Niejasny zapis w *Ustawie* i brak wskazania źródeł finansowania stypendiów powinien być rozpatrywany na korzyść doktorantów i być może powinniśmy powołać się w tej sprawie na orzeczenia Najwyższego Sądu Administracyjnego. Jednak przez dwa lata kadencji Rad nie udało nam się zmobilizować na tyle, by sądownie dowieść naszych racji. Jedną z przyczyn słabości Rad, jest to, że w URD nie ma przedstawicieli prawników (nie uczestniczyli w żadnym zebraniu Rady Uczelnianej kadencji 2008-2010), a większość problemów, z jakimi borykają się Rady to problemy prawno-administracyjne.

Mimo impasu w podstawowej dla doktorantów sprawie stypendiów doktoranckich, kontynuowaliśmy krytyczny przegląd wszelkich możliwości finansowania pracy doktorantów. Na WNS udało nam się doprowadzić do zmiany kryteriów przyznawania stypendiów za wyniki w nauce. Kiedy okazało się, że Regulamin zależy od Samorządu, zebraliśmy grupę roboczą, która wprowadziła szereg zasadniczych zmian, a następnie przedyskutowaliśmy te zmiany na forach internetowych w szerszym gronie. W rezultacie praktycznie wyeliminowaliśmy wpływ ocen z zajęć prowadzonych dla doktorantów w ramach programu studiów doktoranckich, ponieważ, jak uważamy „[s]posób dystrybucji tych stypendiów (średnia ocen) nie ma przecież nic wspólnego z Naukami, za to wiele z promowaniem konformizmu, wewnątrzspołecznej rywalizacji oraz egoizmu.” (Kowzan, 2009). Różnicowanie doktorantów ocenami zostało wcześniej ustanowione właśnie głównie jako podstawowe kryterium przyznawania stypendiów naukowych. Mimo zmiany Regulaminu, nie udało nam się wyeliminować oceniania doktorantów, jednak antyspołeczny wpływ wystawiania ocen został zminimalizowany.

Przy układaniu nowego Regulaminu (Nerka, 2009 b) staraliśmy się stworzyć takie warunki, aby dochodzenie do stypendium było możliwe różnymi drogami: publikując artykuły naukowe, pracując dydaktycznie lub organizacyjnie na rzecz WNS. Wbrew obecnym tendencjom, zminimalizowaliśmy przewagę znaczenia artykułów anglojęzycznych, ponieważ próby utrzymywania przez doktorantów kontaktu z lokalnymi czytelnikami uważaliśmy za równie wartościowe, co wymianę idei na forum międzynarodowym. W tym czasie dotkliwie odczuwaliśmy brak możliwości prowadzenia zajęć ze studentami, dlatego w kryteriach przyznawania stypendium naukowego wysoko punktowaliśmy tych, którym by się to udało. Obecnie takie kryterium może osłabiać motywację do działań kolektywnych na rzecz stypendiów doktoranckich (od 1044 zł), ponieważ nawet niskie stypendium naukowe (174-400 zł) może zachęcać doktorantów do podejmowania bezpłatnej pracy dydaktycznej na zasadach tzw. praktyki.

Znaczenie (w) przestrzeni uniwersytetu: od krytyki wydatków po zasiedlanie miejsca

Nasza walka o stypendia doktoranckie odbywała się w kontekście rozbudowy Kampusu Bałtyckiego uniwersytetu. Argumenty o trudnej sytuacji finansowej Wydziału nie spotykały się ze zrozumieniem doktorantów, ponieważ dostrzegaliśmy, że wokół nas pojawiają się rzeczy całkowicie zbędne. Sprawami niektórych kontrowersyjnych wydatków, takich jak system kamer monitorujących korytarze nowego budynku WNS, staraliśmy się zainteresować inne środowiska. Było to o tyle ułatwione, że połączenie systemu monito-

ringu na wydziale zajmującym się społeczeństwem i jego normami z „Regulaminem wewnętrznej służby porządkowej Uniwersytetu Gdańskiego”, w którym mowa m.in. o tym, że zadaniem Straży jest w szczególności „zwracanie uwagi na osoby przebywające w budynkach UG (zachowujące się w sposób odbiegający od przyjętych powszechnie norm np. nieodpowiednio ubranych do pory roku, posiadające przy sobie podejrzane bagaże, zachowujących się w sposób nienaturalny)” musiało prowadzić do incydentów. Do pierwszego z nich doszło 22 stycznia 2009 między doktorantami a strażnikiem w przerwie zajęć z filozofii, na których nota bene rozmawialiśmy o dorobku Michela Foucault i jego idei Panoptikonu. Poszukiwaliśmy sojuszników poza środowiskiem doktorantów, chcieliśmy uniknąć sytuacji, w której doktoranci WNS, a w szczególności WRD, kojarzyliby się tylko z protestami i postulatami zmian, gdyż takie wydzielenie nas ze społeczności doktorantów uznawaliśmy za stygmatyzujące.

Większe oburzenie wśród bywalców na Wydziale i w konsekwencji dalsze przesunięcie naszych zainteresowań z kwestii prawnych na ekonomiczne wywołane zostało zakupionymi przez władze dekoracjami wnętrza budynku WNS. Z perspektywy doktorantów znajdujących się trudnej sytuacji finansowej, kosztowna, ale też zagłuszająca rozmowy i nie posiadająca wartości artystycznych ekspozycja, która nagle pojawiła się na WNS, została wstawiona nam *zamiast* stypendiów. W piśmie skierowanym do Dziekan Wydziału, WRD wnioskuje o usunięcie dekoracji (Nerka, 2009 c), co poparła Dziekan jednocześnie zaznaczając, że „w świetle obowiązujących przepisów prawa, Wydziałowa Rada Doktorantów WNS może jedynie pełnić funkcję doradczą a nie współzarządczą w sprawach związanych z zagospodarowaniem przestrzeni publicznej UG” (Nerka, 2009 c). Odnieść można było wrażenie, że jako jedyni pełniliśmy jednak tę funkcję, ponieważ niezadowolonych z instalacji było wielu, także wśród profesorów, ale tylko nam udało się kolektywnie wypowiedzieć na ten temat. Takich pism po prostu SIĘ nie robi.

Zdając sobie sprawę z tego, że doktoranci są nieliczną grupą na Uczelni (ok. 1500 osób, co stanowi 5% z 30 tysięcy studentów UG) intensywnie poszukiwaliśmy sprawy, wokół której udałoby się zgromadzić bardziej znaczną ilość osób, a jednocześnie takiej, żeby nasz problem braku stypendiów doktoranckich był w niej obecny. Taką „sprawą” stała się inna kosztowna *dekoracja zamiast stypendiów* i był nią nowopowstały płot wokół kampusu. W sprawie płotu kampanię protestów prowadził Otwarty Komitet Uwalniania Przestrzeni Edukacyjnych, który został powołany między innymi przez doktorantów i działał w porozumieniu z WRD WNS (Kowzan, Prusinowska, 2009). W ramach tej współpracy oraz akcji solidarnościowej zainicjowanej przez Międzynarodowy Ruch Studencki, WRD wysłała „List w sprawie ataku policji na studentów w Barcelonie” (Nerka, 2009 d) do Ambasady Królestwa Hiszpanii w Polsce. WRD wystąpiła także z oficjalnym zapytaniem o stan autonomii Uniwersytetu Gdańskiego, dzięki czemu dowiedzieliśmy się, że porozumienia, jakie podpisał Uniwersytet z Policją, nie rozszerzyły uprawnień funkcjonariuszy państwa do wkraczania na teren UG i poza sytuacjami zagrożenia życia może się to odbyć tylko za zgodą Rektora (Nerka, 2009 e). Było to istotne dla nas ustalenie, ponieważ z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu dochodziły nas wieści o nieprzebrzeganiu autonomii uczelni przez Policję (CIA, 31.1.2009).

Ze względu na to, że studia doktoranckie są nowym zjawiskiem na uczelniach, jako ich uczestnicy nie tylko próbowaliśmy rozpoznać przestrzeń, w jakiej się znaleźliśmy, lecz także próbowaliśmy znaleźć w niej dla siebie miejsce. Takim miejscem ważnym dla wewnętrznej komunikacji i mobilizacji okazał się pokój przyznany doktorantom w nowym budynku WNS, do którego wprowadziliśmy się w trakcie roku akademickiego 2008/2009. Dlatego, o ile wybory WRD WNS odbyły się w starym, przeznaczonym do zburzenia budynku Instytutu Pedagogiki, o tyle działalność Rady zbiegła się z procesem zasiedlania nowego budynku przez mieszczące się dotąd w różnych budynkach instytutu na Wydziale. Pokój doktorantów stał się miejscem spotkań z aktywistami różnych środowisk Trójmiasta, a dzięki darom powstała w nim mała, nieoficjalna biblioteka książek i czasopism.

Uwikłanie w struktury władzy i hierarchii uniwersyteckiej

Organy samorządu (rady) wchodząc w relacje z administracją uniwersytetu, wchodzą tym samym w relacje władzy. Uniwersytet, jak każda duża instytucja z silnie rozbudowaną strukturą biurokratyczną (administracja), obok struktury formalnej wytwarza struktury nieformalne. Z punktu widzenia przepisów i regulaminów miejsce samorządu w strukturze jest jasno wyznaczone, a procedury działań ściśle określone. Aktywność w obrębie tej struktury opiera się na produkcji pism (wniosków, opinii, podań) oraz oficjalnych spotkaniach z władzami na poziomie wydziałów lub rektoratu. W toku działań w obrębie struktury formalnej okazało się jednak, że oficjalne pisma mogą wywoływać reakcje w obrębie struktury nieformalnej, która w ten sposób staje się polem nieustającej negocjacji o miejsce doktorantów w strukturze uniwersytetu (patrz: wyżej opisany przykład korespondencji w sprawie dekoracji budynku). Na przykład wysuwanie żądań i postulatów w formie oficjalnych pism może zostać odebrane jako *zachowanie niekulturalne* sprzeczne z uniwersyteckim kanonem zachowania (inf. własna na podstawie prywatnej rozmowy z pracownikiem administracji). Zatem pojawia się tu problem konformizmu, który można odnieść do Heideggerowskiej kategorii SIE, czyli tego co powinno się robić lub nie powinno się robić względem oczekiwań społecznych. Trudno zrozumieć czego dotyczy SIE, dopóki nie przekroczy się czynem którejś z niewypowiedzianych zasad. Odwołując się do koncepcji Victora Turnera (2005: 27), naruszenie zasad, którymi rządzi się struktura, może wynikać ze stanu *liminalności*, w której znajdują się doktoranci. *Liminalność* to centralna faza rytuału przejścia, w naszym przypadku od studenta do doktora. Przejawia się ona w zakłopotaniu pracowników administracji uczelni, gdy nie wiedzą, czy traktować nas jak studentów, czy jak pracowników naukowych. Konsekwencją stanu *liminalności* jest powstanie *communitas* – rodzaju wspólnoty, która tworzy się poprzez komunikowanie sobie nawzajem tych sytuacji, w których ludzie nie wiedzą, jak nas traktować. Zgodnie z potwierdzającą się w części naszych doświadczeń koncepcją Turnera, w obrębie *communitas* ulegają zawieszeniu normy i hierarchiczne układy zależności, a panuje równość i pomoc wzajemna (2005: 230-231). *Communitas* Turnera można rozumieć jako demonstrację możliwości każdej *wielości* (ang. multitude) z koncepcji Antonio Negriego (Hardt, Negri, 2005). Jest to o tyle znaczące, że wg Negriego metodą utrzymywania w ryzach

nieprzewidywalnego charakteru *wielości* jest wydzielenie z niej części, która mogłaby publicznie reprezentować całość. Za taką kanalizującą i uniemożliwiającą wypracowanie nowych form demokracji w ramach *communitas/wielości* możemy uznać rady doktorantów. W takim ujęciu rady doktorantów cechują się ambiwalencją, jako element struktury spełniają funkcję adaptacyjno-wychowawczą, a jako reprezentacja samorządu (*communitas/wielość*) jest narzędziem emancypacji.

Kooptacja a mobilność doktorantów

Fundamentalne znaczenie dla zrozumienia problemów doktorantów ma Proces Boloński, który zakłada, że studia trzeciego stopnia mają produkować doktorów nie tylko na potrzeby uniwersytetów, ale także na potrzeby (rzekomo istniejące) szerszego rynku pracy. To powoduje, że uczestników studiów doktoranckich jest więcej niż potrzeba dla reprodukcji uniwersytetu, tj. zastępowania pracowników odchodzących na emerytury – młodymi. W 2009 roku problemem było dla nas jako Samorządu to, że doktoranci nie mieli możliwości odbywania praktyk dydaktycznych na UG – nie było dla nas zajęć, a niekiedy poddawano w wątpliwość nasze umiejętności prowadzenia ewentualnych. Groziło to tym, że nikt, kto ukończy nasze studia nie dostanie pracy na uczelni wyższej (po co zatrudniać kogoś bez doświadczenia?), więc cała produkcja studiów przeznaczona będzie na poza-akademicki rynek pracy. A funkcja reprodukcyjna uniwersytetu należałaby dalej tylko do asystentów.

Aby przezwyciężyć ograniczenia przygotowanej dla nas roli, w marcu 2009 roku rozpoczęliśmy prowadzenie samokształceniowych warsztatów dydaktycznych. W propozycji przedstawionej przez doktorantów czytamy, że

„doktoranci organizują warsztaty, na które zapraszają także pracowników UG (ale nie w roli prowadzących, a uczestników), a warsztaty te wpisywane są do indeksów (i stanowią zaświadczenie o naszym przygotowaniu pedagogicznym). Dużą zaletą jest to, że takie warsztaty powinny zmniejszyć obawy pracowników UG przed dopuszczeniem nas do studentów. Odnośnie dyskusji o roli doktorantów w tworzeniu wiedzy – m.in. poprzez takie inicjatywy możemy wiedzę tworzyć; współdziałać z wykładowcami na stopie partnerskiej, a nie „odbierać wykształcenie” (Prusinowska, 2009, wiad. 1)

W ramach samokształcenia prowadziliśmy dyskusje, wymienialiśmy się doświadczeniami, hospitowaliśmy zajęcia oraz prosiliśmy studentów o ewaluację zajęć inicjując dyskusje na salach wykładowych. Stworzyliśmy też formularz oceny zajęć prowadzonych dla doktorantów i mocno poparliśmy kontrowersyjną na polskich uczelniach ideę oceny wykładowców przez studentów. Konsekwencją zainteresowania jakością edukacji uniwersyteckiej było wydelegowanie przedstawicielki URD do uczelnianego oraz przedstawiciela WRD WNS do wydziałowego zespołu projektującego wewnętrzny system jakości kształcenia.

Interesujące wydaje się to, że doktoranci tak bardzo zainteresowali się jakością edukacji. A przecież edukacja stała się dla nich ryzykowna: ukończenie studiów nie jest równoznaczne z uzyskaniem stopnia doktora i nie gwarantuje pracy, choć zużywa zasoby,

które moglibyśmy zainwestować w karierę zawodową. W przypadku doktorantek na drodze ich kariery akademickiej staje tzw. szklany sufit (Kopciewicz, Rzepecka, 2009: 87). Co więcej, studia doktoranckie wiążą się z odkładaniem decyzji o posiadaniu dzieci, brakiem zdolności kredytowej, które w społecznym odbiorze sytuują doktorantów, jako osoby niedorośle, skazane na „społeczny niebyt” (Soćko, 2010). Zdaniem Oskara Szwabowskiego (w druku):

„zaniżanie standardów pogłębiać może wykluczenie kulturowe i ułatwiać dalsze, samowolne panowanie elit. Jest ono wrogiem etosowi demokratycznemu, chociaż się na niego powołuje. Elastyczne podejście do standardów, zaniżanie wymagań sprawia, że ludzie nie mogą rozwijać swojego potencjału, utrzymywani są w stanie wiecznej niedojrzałości.

Dlatego nacisk kładziony przez doktorantów na kwestię jakości kształcenia jest wyborem politycznym i świadczy o rozpoznaniu własnych interesów.

Kooptowanie niewygodnych doktorantów bez stypendiów do różnych organów Uniwersytetu spowodowało, że zaczęło brakować nam aktywnych ludzi. Przykładowo nie byliśmy w stanie wysłać swoich przedstawicieli na spotkania rad instytutów, a skoncentrowaliśmy się na Radzie Wydziału. Jednocześnie staraliśmy się wprowadzić naszych przedstawicieli do rad mieszkańców hoteli asystenckich, gdzie – podobnie jak w przypadku domów studenckich – doktoranci byli uprawnieni do zamieszkania, ale w praktyce ich wnioski zawsze rozpatrywane są jako ostatnie. Ważnym kontekstem naszych wysiłków zmierzających do zdobycia wpływu na kształt naszego Bycia na Uniwersytecie były doniesienia o planowanej reformie szkolnictwa wyższego. Jednym z postulatów reformy było wprowadzenie kilkuletniego okresu karencji na zatrudnianie doktorów na uczelni, na której uzyskali stopień doktora. Groźba wymuszania na nas mobilności podważyła sens naszych prób zrozumienia działania Uniwersytetu i brania odpowiedzialności za jego stan.

Mimo że samorząd tworzą wszyscy, to w przypadku niektórych spraw dotyczących wszystkich doktorantów, pojawiało się oczekiwanie, że zajmie się tym Rada. Z jednej strony kwestie formalne muszą być załatwiane poprzez organy samorządu, ale z drugiej strony postrzeganie Rady jako organu, który coś załatwia może być przejawem braku identyfikacji z samorządem. Być może właśnie to jest przyczyną zbyt małego zaangażowania w działania samorządu (nie tylko Rady). Przyczyną małego zaangażowania może być kilka, począwszy od braku czasu, który wypełnia praca zarobkowa poza uczelnią wymuszona brakiem stypendiów, po zwykły brak zainteresowania działaniami na rzecz społeczności akademickiej, z którą nie wszyscy doktoranci wiążą swoją przyszłość.

Nie porzucając konstruktywnych spotkań na temat odległej i nie dotyczącej nas przyszłości Uniwersytetu zainteresowaliśmy się możliwością założenia związku zawodowego doktorantów w celu wywalczenia stypendiów doktoranckich. Zaletą tego rozwiązania byłoby także to, że doktoranci mogliby walczyć o swoje prawa niezależnie od tego na jakiej uczelni podczas studiów przebywają. Zwróciliśmy się do Rzecznika Praw Obywatelskich z pytaniem o możliwość powołania związku zawodowego doktorantów ze względu na to, że związani jesteśmy z Uczelnią *quasi stosunkiem pracy* (Doktorant, 2010).

Rzecznik zwrócił się do Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego o opinię, na podważenie której zabrakło nam sił, po czym sprawa została zamknięta. W opinii Ministerstwa stosunek prawny łączący doktorantów z uczelnią nie ma charakteru pracowniczego rozumianego jako „wykonywanie określonego rodzaju pracy na rzecz i pod kierownictwem pracodawcy za wynagrodzeniem” (MNiSW, 2009), chociaż to właśnie kwestia wynagrodzenia jest przedmiotem sporu. Niedookreślenie naszego statusu i odczuwalne zawieszenie pomiędzy studentami a pracownikami nie znajduje zdaniem Ministerstwa odbicia na poziomie legislacyjnym, gdyż

„[p]rzepisy dotyczące praw i obowiązków doktorantów oraz relacji pomiędzy uczelnią a doktorantami nie zostały zamieszczone w dziale dotyczącym pracowników uczelni, ale znalazły się w odrębnym dziale, dotyczącym spraw związanych ze studiami i studentami, więc „doktorant ma status podobny do tego, jakim legitymuje się student” (MNiSW, 2009)

W kwestii kontrowersyjnych praktyk, do których doktoranci mogą zostać zmuszeni, zdaniem Ministerstwa:

„sformułowanie dotyczące odbywania praktyk zawodowych nie pozostawia wątpliwości, iż są one elementem studiów doktoranckich; nawet jeżeli uznać ich prowadzenie za rodzaj pracy wykonywanej na rzecz uczelni, to jej zakres nie może wpłynąć na zmianę statusu doktoranta” (MNiSW, 2009)

Nasz postulat wypłacania przez Uczelnię stypendium doktoranckiego, gdy ta zechce skorzystać z pracy doktorantów, również nie znalazł oparcia w interpretacji przepisów przez Ministerstwo:

„Stypendium doktoranckie nie ma charakteru świadczenia wypłacanego obligatoryjnie, lecz jest przyznawane na wniosek doktoranta. Przesłanką jego otrzymania jest terminowe realizowanie przez doktoranta programu studiów doktoranckich i wykazanie się zaangażowaniem w prowadzeniu zajęć dydaktycznych lub badawczych w ramach praktyk zawodowych albo zaangażowaniem w realizację badań naukowych prowadzonych przez jednostkę organizacyjną uczelni. (MNiSW, 2009)

Potwierdzono natomiast możliwość działania w ramach struktur uczelni, możliwość organizacji akcji protestacyjnych przez Samorząd doktorancki w celu poparcia swoich żądań oraz możliwość wpływania na kształt „aktów normatywnych dotyczących doktorantów” (MNiSW, 2009) poprzez Krajową Reprezentację Doktorantów (KRD).

Jednym z pierwszych kontaktów URD z KRD było sformułowanie propozycji finansowania stypendiów doktoranckich bezpośrednio przez MNiSW. List wywołał trwogę wśród kierownictwa KRD (informacja z korespondencji mailowej), które w naszym odbiorze, w tak sformułowanym żądaniu dostrzegło ryzyko pogorszenia swoich dobrych relacji z Ministerstwem. Mimo początkowych napięć relacje z KRD rozwijały się, czego efektem jest włączenie przewodniczącego URD w strukturę KRD. Sprawą otwartą pozostaje, jaki to ma wpływ na realizację naszych postulatów, innymi słowy, czy obecność reprezentanta w strukturach ogólnopolskich przekłada się na poprawę sytuacji lokalnej.

Problemy partycypacji: prędkość, pozycja i alienacja

Rozpoczynając studia doktoranckie nie spodziewaliśmy się zostać aktywistami usiłującymi mobilizować zasoby w celu wywołania zmiany wewnątrz uniwersytetu. *Wcielanie się w samorząd* nie było w naszych planach. Zajęciu aktywnych pozycji towarzyszyło przekonanie, że doktoranci nauk społecznych muszą umieć sobie pomóc, jeśli mieliby w przyszłości pomagać innym.

Istotą bycia doktorantami jest przestanie nimi być, czyli uzyskanie tytułu doktora. Bycie doktorantami jest więc Heideggerowskim *byciem-ku-śmierci*. Skończenie ze sobą w zadanym czasie trudno jednak samo w sobie uznać za rodzaj *egzystencji autentycznej* postulowanej przez Heideggera. Osoba, która przejdzie przez studia i obroni pracę doktorską w ciągu 4 lat może być wykorzystana jako usprawiedliwienie dla niesprawiedliwej i niewystarczającej alokacji zasobów, ponieważ w jej indywidualnym przypadku okazały się one wystarczające. Z drugiej strony zaangażowanie w sprawy wspólne, podejmowanie prób zmiany doskwierających aspektów naszej pracy (tj. braku płacy) niesie ze sobą groźbę zadomowienia się tak w miejscu (dany uniwersytet) jak i w nieokreślonym statusie (uczestnicy studiów doktoranckich).

Dylematy, przed jakimi stajemy jako doktoranci, dają się zebrać w rodzaj *zasady nieoznaczoności Heisenberga*: im bardziej walczymy o określenie naszej pozycji, tym bardziej prędkość pisania doktoratu staje się niepewna. Z kolei, gdy zaczynamy dbać o tę prędkość, to tracimy pewność, co do naszej pozycji na uniwersytecie i tego, czy istnieje jakkolwiek pozycja po doktoracie. Przed podobnymi dylematami stają doktoranci innych uczelni w Polsce i, jak pisze Witold Kieńć

„[ci], którzy zdołają, będą próbować sił w awansie indywidualnym. Ci, którym się to nie uda, mogą wobec wyczerpania wszelkich możliwości skłaniać się ku walce kolektywnej, tak jak doktoranci i doktorantki Uniwersytetu Wrocławskiego, którym ani rynek pracy, ani ścieżki formalne, nie dają możliwości poprawy bytu. (Kieńć, 2010, s.4)

Z czasem aktywność w radach stała się jednak dla nas także obciążeniem psychicznym, ponieważ alienowała nas od mniej aktywnych doktorantów. Najwyraźniejszym tego wyznacznikiem było narastające poczucie bezsilności (Kalekin-Fishman, Langman, 2010). W naszym kolektywnym uczeniu się uniwersytetu zabrakło czegoś, co biolodzy nazywają *stygmergią*⁴, czyli środowiskowych mechanizmów koordynujących wysiłki jednostek – pozostawiających po ich pracy czytelne ślady (Stigmergy, 2010). Ani doktoranci, ani nawet studenci, nie mają na Uczelni swojej gazety – żadnego medium, w którym odbywałaby się dyskusja na temat spraw wspólnych. Tę rolę w jakimś stopniu pełnił pokój doktorantek i doktorantów oraz forum na platformie edukacyjnej (moodle). Mimo to ludzie coraz częściej komunikowali się bezpośrednio między sobą niż publicznie, czyli za pośrednictwem wspólnego medium. Być może jeden wspólnie tworzony kanał informacyjny mógłby zapewnić *stygmergię*. Bowiern rozproszone mailingowe grupy dyskusyjne,

⁴ Pojęcie pochodzi ze złożenia greckich słów stigma (znak) oraz ergon (działanie).

których mamy co najmniej cztery, nie zapewniają jej. Gdy dochodzi więc do sytuacji, że można by podzielić się z resztą doktorantów jakimś sukcesem czy porażką rad, to zwykle wymaga to uciążliwego wyjaśniania i wprowadzania w złożoność początkowej sytuacji problemowej. W rezultacie przepływ informacji i wspólna produkcja znaczeń z czasem wygasają, a dominować zaczynają relacje oparte na przyjaźni. Jakkolwiek polityka prowadzona przez rady staje się polityką kuluarową, bo niczego poza kuluarami towarzyskich spotkań i grup mailingowych po prostu nie ma.

Warto w tym miejscu zauważyć, że problem nie dotyczy jedynie braku *agory* czy wspólnie użytkowanych mediów, które reprezentowałyby interesy doktorantów i studentów. Obecnie system radziecki (oparty na radach) nie stwarza możliwości podejmowania autonomicznych decyzji dotyczących warunków pracy danej *wielości* (studentów, doktorantów) na uniwersytecie. Rady jedynie reagują na zmiany legislacyjne dotyczące grup, które reprezentują, oraz dzielą środki im przyznane. Nie są w stanie mobilizować zasobów innych niż łaskawie im wydzielone. W przeciwieństwie do systemu związkowego, dominującego na uczelniach europejskich, na naszym Uniwersytecie ani studenci, ani doktoranci nie kontrolują sklepów, kawiarni, barów (nawet, gdy te w nazwie mają „studencki”), księgarni, przedszkoli uniwersyteckich (bo ich nie ma), klubów, ani nawet domów studenckich. Działalność tych instytucji podlega Kanclerzowi. W systemie radzieckim rzeczywisty wpływ studentów i doktorantów na podstawowe dziedziny życia i pracy tych *wielości* jest żaden. Zmiana tego stanu podporządkowania studentów organom administracji nie należy do planów związanych z Procesem Bolońskim, więc mogłaby dokonać się prawdopodobnie jedynie poprzez transformację uniwersytetu dokonaną przez masowy protest zainteresowanych.

Rytuał nie-do-przejścia: dorosłość czy dziadostwo?

Trudna sytuacja doktorantów tłumaczona i de facto usprawiedliwiana bywa czasami tym, że studia doktoranckie pełnią mają funkcję *rytuałów przejścia*, podczas których oddalamy się od bycia studentami, a uczymy się stawania równymi dotychczasowym autorytetom naukowym i pedagogicznym. Jak każda popularna teoria – teoria rytuałów stworzona przez Arnolda van Gennepa i rozwinięta przez Victora Turnera – staje się totalizująca, gdy jest nadużywana. Nie każdy proces jest rytuałem. Rytuał zakłada powrót w nowym stanie lub jakąś formę reintegracji społecznej (Turner, 2005: 30). Przykładowo, dzieci opuszczają wioskę i wchodzą do lasu, żeby wyjść z niego i wrócić do wioski jako dorośli. Ukończenie studiów doktoranckich nie gwarantuje powrotu na uczelnię, lecz wręcz przeciwnie – jest pożegnaniem się z nią. Wynika to z idei mobilności akademickiej, która spowoduje, że europejskim standardem będzie praca poza uczelnią macierzystą. O studiach doktoranckich można by więc mówić jako o rytualnym włączaniu nie w instytucję (miejsce), ale we wspólnotę polskich uczonych. Przede wszystkim jednak organizując rytuał nie zakłada się masowej eliminacji uczestników w jego trakcie.

Studia doktoranckie muszą spełniać rachunek ekonomiczny, a podstawowym kosztem tych studiów jest obrona pracy doktorskiej. Gdyby wszyscy przyjęci na studia doktoranckie bronili doktoraty, oznaczałoby to finansowe tarapaty dla wydziałów, które legitymują

się setkami doktorantów (przykład limitu przyjęć na doktoranckie studia dzienne na Wydziale Filologicznym UG to 80 osób [Limity, 2010]). Zatem z punktu widzenia rachunku ekonomicznego wydziałów sukces wszystkich uczestników studiów jest nieopłacalny. Liczba doktorantów w Polsce rośnie od 2 695 osób w roku akademickim 1990/1991 przy 869 otwartych przewodach doktorskich do 35 671 osób w roku 2009/2010 przy 7 250 otwartych przewodach. Co więcej, w ostatnich latach liczba otwartych przewodów spada, od najwyższej w historii 8 869 w roku 2004/2005 (GUS, 2010: 34).

Powstaje pytanie: Co to za rytuał, którego znaczna część uczestników *nie wychodzi z lasu*? Nie jest to rytuał „przejścia”. Przypomina to raczej świat z thrillera psychologicznego „Cube”, w którym mordercza instalacja wymusza na ludziach myślenie i teoretyzowanie na temat zasad jej działania. Dlatego spełniające kryteria ekonomiczne studia doktoranckie mogą być rozumiane jako *rytuał nie-do-przejścia* lub jako funkcjonalna dla kapitalizmu maszyna do upokarzania ludzi ambitnych, ponieważ kanalizuje energię ludzi oraz niweluje znaczenie sukcesu edukacyjnego. Ludzie z nadatkiem energii mogliby być niebezpieczni dla każdego porządku. Jednak po latach upokorzeń związanych m.in. z odmawianiem im praw pracowniczych, absolwent takich studiów będzie w stanie spokojnie przyjąć pracę, którą równie dobrze mógł wykonywać zaraz po studiach lub wręcz po maturze, tyle że wtedy miał dużo wyższe aspiracje (CrimethInc Ex-Workers' Collective, 2007).

W raporcie Izabeli Desperak i Judyty Śmiałek autorki dowodzą, że doktoranci są częścią większej całości – są *prekariatem*, czyli nową klasą społeczną; już nie robotnikami, lecz pracownikami bez życia rodzinnego i bez perspektyw (2010: 16). Ze względu na to, że wyzyskowi tej klasy towarzyszy niemożność usamodzielnienia się jej przedstawicieli, dla lepszego zrozumienia tego konglomeratu zjawisk określać je proponujemy mianem *dziadostwa*. *Dziadostwo* to z jednej strony tandeta (kiczowate wykonanie, fasadowe wykształcenie, „śmieciowa” praca), ale z drugiej kondycja człowieka uniemożliwiająca dorosłość. Ludzie są młodzi, póki uczą się, studiują, lecz kolejne etapy życia (w *prekariacie*) uniemożliwiają im podejmowanie autonomicznych wyborów, które stanowią o istocie dorosłości. Z młodości przechodzą w starość bez dorosłości. Wikłają się przy tym w relacje całkowitej zależności i pozostają bez czasu i środków na zorganizowany opór. Porządek, który tworzy takie bariery rozwojowe dla znacznej części populacji i legitymizuje tego typu pułapki również nazywamy *dziadostwem*.

Zakończenie

Przystępując do pisania artykułu, poszczególne sprawy, w które byliśmy zaangażowani traktowaliśmy jako zamknięte. Jednak w toku analizy ujawniły się wątki, które wymagają nie tylko dalszych pogłębionych analiz, ale i kolejnych działań. Wracając do podstawowego pytania, które dało impuls do kolektywnych działań – Gdzie są nasze stypendia? – możemy powiedzieć, że jako samorząd posunęliśmy się o cztery stypendia doktoranckie do przodu. Na tle innych wydziałów UG, gdzie wciąż nie ma żadnych stypendiów doktoranckich jest to sukces. Jednak w stosunku do postulatów objęcia wszystkich doktorantów stypendiami, to zaledwie znak, że zmiany są możliwe.

Natomiast, jeżeli chodzi o naszą pozycję na uniwersytecie, to poprawiliśmy swoją widoczność poprzez intensywne działania zarówno w obrębie Rad (formalnej struktury) jak i poza nimi (*communitas/wielości*). Zauważamy, że sama instytucja (uniwersytet) zaczyna dbać o obecność doktorantów w procesach decyzyjnych i projektach naukowych. Na tej podstawie możemy powiedzieć, że zwiększanie swojej widoczności (również poprzez pisanie artykułów na temat doktorantów) i zasiedlanie miejsc może być dobrą strategią tak oporu jak i emancypacji.

Sytuacja doktorantów nie zmieniła się jednak na tyle, żeby mówić o ich kolektywnym wyjściu z wyzyskiwanej i pozbawionej dorosłości klasy *prekariatu-dziadostwa*. Powraca tu problem mobilizacji zasobów do działań kolektywnych na szerszą skalę. Skoro nie udało się stworzyć masowego ruchu na poziomie uniwersytetu, to trudno oczekiwać zmian na poziomie makrospołecznym. Być może powodem tej sytuacji jest struktura reprezentacji (*system radziecki*), która kooptuje ludzi aktywnych, przywiązuje ich do jednej tylko instytucji (struktury) oraz sprowadza podejmowanie decyzji do kularowego dogadywania się, utrudniając tym samym możliwość budowania demokratycznej wspólnoty (*communitas*).

W kontekście Procesu Bolońskiego i planowanej reformy szkolnictwa wyższego w Polsce studia doktoranckie stają się istotnym elementem nowego porządku i wskaźnikiem jego sukcesu. Zwiększanie znaczenia tych studiów nie oznacza jednak emancypacji ich uczestników. Dochodzi do tego zróżnicowanie warunków pracy naukowej w obrębie różnych dyscyplin – nadawanie prestiżu jednym, a deprecjonowanie znaczenia innych. Problemy te naszym zdaniem wymagają dalszych badań.

Bibliografia

- Althusser, L. (2006) *Ideologie i aparaty ideologiczne państwa*. Warszawa: Studenckie Koło Filozofii Marksistowskiej (Uniwersytet Warszawski).
- Buczyńska-Garewicz, H. (2006) *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*. Kraków: Universitas.
- Casas-Cortés, M. i S. Cobarrubias (2007) „Drifting Through the Knowledge Machine”, [w:] S. Shukaitis, D. Graeber i E. Biddle (red.) *Constituent Imagination: Militant Investigations//Collective Theorization*. Canada: AK Press.
- Poznań: *Studenci za autonomią uniwersytetu*. Centrum Informacji Anarchistycznej [CIA] (Data dostępu: 31.01.2009). Dostępny na: http://cia.bzzz.net/poznan_studenci_za_autonomia_uniwersytetu
- Colectivo Situaciones (2007) “Something More on Research Militancy: Footnotes on Procedures and (In)Decisions”, [w:] S. Shukaitis, D. Graeber i E. Biddle *Constituent Imagination: Militant Investigations//Collective Theorization*. AK Press, s. 73-93.
- CrimethInc Ex-Workers’ Collective (2007) “No Gods, No Masters Degrees”, [w:] S. Shukaitis, D. Graeber i E. Biddle (red.) *Constituent Imagination: Militant Investigations//Collective Theorization*. Canada: AK Press.
- Desperak, I. i J. Śmiałek (2010) *Młodzi w Łodzi – prekariat z wyższym wykształceniem. Raport z badań 2010*. Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego 2010.
- Doktorant Wikipedia, wolna encyklopedia (Data dostępu: 06.11. 2010). Dostępny na: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Doktorant>
- Friere, P. (1975) *Cultural Action for Freedom*. UK: Penguin Education.
- Główny Urząd Statystyczny (2010) *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*. Dostępny na: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_not_nt_szkol_wyzszych_w_Polsce.pdf
- Hardt, M. i A. Negri (2005) *Imperium*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Heidegger, M. (1994) *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kalekin-Fishman, D. i L. Langman (2010) „Alienation”, *Socjopedia.isa*.
- Kopciwicz, L. i K. Rzepecka (2009) „Uniwersytet, kobiety i władza – o obecności kobiet w okolicach szczytu akademickiej hierarchii”, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 3 (47): 87-104.
- Kieńć, W. (2010) „Czy wyrobownicy wiedzy obalą status quo?”, *Walka o edukację – pismo Ogólnopolskiej Sieci Pracownic i Pracowników Edukacji*, s. 3-4.
- Kowzan, P. (2009) *Nowa ekonomia studiowania*. Dostępny na: http://cia.bzzz.net/nowa_ekonomia_studiowania
- Kowzan, P. i Prusinowska, M. (2009) „Uczenie się (w) ruchu: Studenci przeciw komercjalizacji edukacji”, *Rocznik Andragogiczny*, s. 208-234.
- Kowzan, P. i Prusinowska, M. (2011/nadchodzący) „Militant research czyli badania bojowe – Jak kognitariat wybada uniwersytet?” Edufaktory.
- Limity przyjęć na I rok studiów doktoranckich na UG (2010). Dostępny na: http://www.ug.edu.pl/pl/dz_org/prawo/us/2010/za40.1.u10.pdf

- NERKA Organ Samorządu Doktorantów WNS UG (27.02.2009 a) *Wniosek racjonalizatorski nr 1*. Dostępny na: <http://organwns.blogspot.com/2009/02/wniosek-racjonalizatorski-nr-1.html>
- NERKA Organ Samorządu Doktorantów WNS UG (04.03.2009 b) *Kryteria przyznawania stypendium za wyniki w nauce na studiach doktoranckich na Wydziale Nauk Społecznych UG*. Dostępny na: <http://organwns.blogspot.com/2009/03/kryteria-pryznawania-stypendium-za.html>
- Nerka Organ Samorządu Doktorantów WNS UG (13.03.2009 c) *Usunąć „Jelita/DNA” z budynku Wydziału Nauk Społecznych*. Dostępny na: <http://organwns.blogspot.com/2009/03/usunac-jelitadna-z-budynku-wydziau-nauk.html>
- NERKA Organ Samorządu Doktorantów WNS UG (20.03. 2009 d) *List w sprawie ataku policji na studentów w Barcelonie*. Dostępny na: <http://organwns.blogspot.com/2009/03/list-w-sprawie-ataku-policji-na.html>
- NERKA Organ Samorządu Doktorantów WNS UG (23.03. 2009e) *Autonomia Uniwersytetu Gdańskiego*. Dostępny na: <http://organwns.blogspot.com/2009/03/autonomia-universytetu-gdanskiego.html>
- Marx, K. (1880) *A Workers' Inquiry*. Dostępny na: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1880/04/20.htm>
- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (7 lipca 2009) *Pismo w sprawie możliwości tworzenia związków zawodowych doktorantów*. Znak: MNiSW-DP-ZOP-682-746-2/MZ/09.
- Statut Uniwersytetu Gdańskiego* (2006). Dostępny na: http://www.ug.edu.pl/pl/dz_org/prawo/?tpl=statut
- Prusinowska, M. (2009, 6 lutego) *Warsztaty dydaktyczne* [wiad. 1]. Wiadomość opublikowana na zamkniętym forum dla doktorantów. Dostępna na: <https://pe.ug.edu.pl/mdl/mod/forum/discuss.php?d=504#p2279>
- Regulamin Samorządu Doktorantów Uniwersytetu Gdańskiego* (2007). Dostępny na: http://www.ug.edu.pl/pl/dz_org/prawo/regulaminy/doktoranciregsam.htm
- Rutkowiak, J. (2010) „Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?” [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.) *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls, s. 13-37.
- Soćko, J. (2010) „Ani praca, ani naukowa”, *Tygodnik Powszechny*. Dostępny na: <http://tygodnik.onet.pl/30,0,55379,artykul.html>
- Stigmergy* Wikipedia, The Free Encyclopedia. [Data dostępu: 13. 11. 2010]. Dostępny na: <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Stigmergy&oldid=379648472>
- Szkudlarek, T. (2001) „Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego.” *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, (numer specjalny), s. 65-191.
- Szkudlarek, T. (2006) „Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy.” [w:] M. Mendel (red.) *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wyd. Naukowe DSWE TWP, s.191-208.
- Szwabowski, O. (w druku) *Rynkowe relacje czyli o pogardzie na Uniwersytecie*.
- Turner, V. (2005) *Gry społeczne, pole i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Załącznik do Zarządzenia Rektora UG. (b.d.) *Regulamin wewnętrznej służby porządkowej Uniwersytetu Gdańskiego*. Dostępny na: http://www.univ.gda.pl/pl/dz_org/prawo/zrek/2007/Zzal8.07.htm#

Znaczenia nadawane wyższemu wykształceniu przez polskich migrantów w Reykjavíku

Edukacja wyższa w Polsce jest obecnie tematem wielu dyskusji i analiz (Ilkowski, Kozłowski i Ostrowski, 2011; Bauman, 2011; Kowzan, 2009; Kieńć, 2009), związanych czasem bezpośrednio z jej reformą, czasem zaś ogólnie ze zmianą jej roli w społeczeństwie – od kształcenia elit po kształcenie masowe. W debatach na temat dostępu do edukacji wyższej widać rozdźwięk w rozumieniu funkcji uniwersytetu. Za Zbyszko Melosikiem (2009: 130-135) możemy wyłonić tu: 1) akademickich tradycjonalistów, eksponujących elitarność i selektywność uniwersytetu; 2) zorientowanych na rynek, dla których studia są dobrem konsumpcyjnym i indywidualną inwestycją w przyszłe szanse życiowe; 3) utylitarnych instruktorów, postrzegających studia jako drogę do sukcesu ekonomicznego państwa poprzez gromadzenie kapitału ludzkiego; 4) liberalnych merytokratów, podkreślających rozwój jednostki; oraz 5) zwolenników dostępu, kładących nacisk na zmianę społeczną poprzez umożliwienie edukacji wyższej osobom, które wcześniej były z niej wykluczone.

W ujęciu neoliberalnym (zorientowanym na rynek), które według Joanny Rutkowiak (2010) jest podstawowym kontekstem współczesnego szkolnictwa wyższego, oraz w koncepcji podkreślającej znaczenie kapitału ludzkiego, widocznej w polityce państwa polskiego oraz Unii Europejskiej (por. Program Kapitał Ludzki), studia są postrzegane jako łatwo zwracająca się inwestycja – zarówno jednostki, która je podejmuje, jak i społeczeństwa, które je w dużej mierze finansuje. Wojciech Jarecki (2009) wymienia następujące wymierne efekty kształcenia wyższego:

- lepsza wydajność pracy, produktywność i konkurencyjność gospodarki,
- wyższe wynagrodzenia osób z wyższym wykształceniem, a w związku z tym: więcej pieniędzy z podatków, niższe wydatki państwa na pomoc społeczną, niższy poziom ubóstwa osób wykształconych;
- niższe bezrobocie;

¹ Autorka szczególnie dziękuje Piotrowi Kowzanowi i Magdalenie Prusinowskiej za krytyczną lekturę pracy i cenne uwagi.

- szybszy postęp techniczny i innowacyjność;
- wzrost jakości kapitału ludzkiego i w konsekwencji lepsze wykorzystanie kapitału rzeczowego.

Pozytywne efekty dla gospodarki przeplatają się u tego autora z pozytywnymi efektami dla jednostek, które dzięki wykształceniu zdobywają lepszą pracę, więcej zarabiają i są mniej narażone na ubóstwo.

Jednocześnie jednak coraz częściej mówi się w Polsce o bezrobociu osób wykształconych i tym, że lata poświęcone na studia nie tylko nie przyczyniają się do zdobycia pracy, ale też czasem utrudniają to, gdyż część pracodawców nie chce zatrudniać osób o zbyt wysokich kwalifikacjach (Janiszewski, 2011). Ponadto osoby, które kończą studia i pracują w swoim zawodzie mogą również być narażone na biedę, co pokazuje przykład pracowników służby zdrowia czy oświaty (Kowzan i Zielińska, 2011; por. Prusinowska, 2011). Powszechnie mówi się także o inflacji dyplomów i tym, że od pracowników często wymaga się wyższych kwalifikacji niż są one rzeczywiście potrzebne na danym stanowisku (por. Melosik, 2009).

Wykształcenie wyższe a migracje

Określenie więc sensu edukacji wyższej (zarówno w skali indywidualnej, jak i społecznej), choćby wyłącznie ekonomicznego, jest skomplikowane i wymaga wzięcia pod uwagę także innych elementów – rynku pracy, poziomu zarobków czy – wymienionych przez Jareckiego jako podstawowe: korupcji i migracji (2009: 86). W tejsze pracy celem moim będzie spojrzenie na edukację wyższą z perspektywy migracyjnej, wciąż rzadkiej jeszcze w analizach na temat uniwersytetu, mimo niemal masowej emigracji z Polski w ostatnich latach. Analizy ogólnie badające relacje między wykształceniem a migracjami i bezrobociem (por. Stark i Fan, 2006) nie biorą pod uwagę społeczno-ekonomicznego kontekstu, w którym znaleźli się polscy absolwenci na Islandii czy w innych krajach zachodnioeuropejskich i który różni się np. od migracji z krajów o niskim poziomie wykształcenia lub do krajów o selektywnej polityce migracyjnej. Wszelkie tego typu analizy zależą bowiem w ogromnym stopniu od rynku pracy w obu krajach, wymaganych kwalifikacji w poszczególnych zawodach (które różnią się nawet w obrębie samej Europy Zachodniej), warunków uznawalności wykształcenia oraz powszechności wyższego wykształcenia w danym kraju.

W poniższym artykule chciałabym odnieść się do postrzegania edukacji wyższej przez ludzi, którzy ukończyli studia w Polsce, a następnie wyjechali na Islandię. Jak oceniają oni przydatność swoich studiów? Czy mieli problemy ze znalezieniem pracy w Polsce lub zagranicą? Czy zależne było to od kierunku, który studiowali? Według obiegowej opinii (np. „I tak spotkamy się...”, 2009) Polacy pracują zagranicą w pracach nieodpowiadających ich wykształceniu, „na zmywaku”. Tekst ten pokazuje jednak, że rzeczywistość jest bardziej złożona niż się ją przedstawia.

Metoda badań

Podstawową metodą badań były wywiady swobodne z dyspozycjami wykonywane w ramach projektu badań do doktoratu pod tytułem: „Edukacja polskich imigrantów na Islandii w świetle założeń krytycznej pedagogiki miejsca”¹. Wzięło w nich udział 34 migrantów pochodzących z Polski, mieszkających w Reykjavíku lub okolicach przez co najmniej 1 rok. 16 respondentów miało tytuł magistra, a dwie kolejne osoby miały za sobą epizody studiowania. Kilka osób natomiast wyrażało byłą bądź obecną chęć podjęcia studiów. Wątki dotyczące studiowania, które przedstawię w tej pracy, były poboczne dla całości przeprowadzonego badania, dlatego też wywiady nie były prowadzone metodą fenomenograficzną, częstszą przy badaniu znaczeń czy sensu studiowania (por. Stańczyk, 2008; Jurgiel, 2008). Wypowiedzi na temat wyższego wykształcenia pojawiały się najczęściej po pytaniu o historię edukacyjną bądź o plany związane z edukacją, nie zaś bezpośrednio o sens studiowania. Czasem też badani poruszali ten temat spontanicznie, wypowiadając się np. o przyczynach przyjazdu, planach migracyjnych, płacy i in. Temat ten pojawiał się w wywiadach na tyle często, że uznałam, że warto poświęcić mu tenże artykuł.

Respondenci byli zróżnicowani pod względem wieku, płci, regionu Polski, z którego pochodzili i czasu pobytu na Islandii (od ponad 20 lat do niewiele ponad roku). Wśród osób z wyższym wykształceniem 3 osoby miały powyżej 50 lat, reszta pomiędzy 26 a 37.

Ani przy wyborze respondentów, ani też w poniższej pracy nie różnicowałam migrantów na tych, którzy wyjechali na stałe i na tych, którzy są na Islandii tylko czasowo. Doświadczenie rozmów z migrantami pokazuje, że ich decyzje o tym, jak długo zostać na Islandii, często się zmieniają. Ponadto wiele osób twierdzi, że nie umie powiedzieć, jak długo chce zostać na Islandii – zostawiają przed sobą wszystkie drogi otwarte lub warunkują je mówiąc „zostanę, jeżeli...” lub „wrócę, jeżeli...”. Tylko niewielka część osób deklaruje jednoznacznie chęć stałego pozostania na wyspie lub podaje termin powrotu do Polski.

Wyniki nie są reprezentatywne dla całości polskiej populacji na Islandii czy nawet w rejonie stołecznym, mimo celowego doboru zróżnicowanej grupy. Ze względu na stosunkowo małą populację Polaków na Islandii i konieczność zachowania ich anonimowości, wszelkie informacje mogące te osoby zidentyfikować zostały usunięte, dlatego też opis wykształcenia czy zawodu opisywanych poniżej osób będzie wtedy, kiedy to konieczne, podany bardzo ogólnie. Artykuł będzie skoncentrowany na wypowiedziach, a nie osobach, dlatego fragmenty wywiadów nie będą opisane numerem wywiadu, tak by nie tworzyć historii poszczególnych osób. Wypowiedzi niektórych osób cytowane są bowiem więcej niż raz, gdyż rzadko zdarzały się osoby, które nadawały studiom tylko jedno znaczenie.

¹ Projekt prowadzony był pod opieką prof. Marii Mendel oraz dr Hanny Ragnarsdóttir w latach 2009-2010 przy wsparciu udzielonym przez Islandię, Liechtenstein i Norwegię, poprzez dofinansowanie ze środków Mechanizmu Finansowego Europejskiego Obszaru Gospodarczego oraz Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego.

Polacy na Islandii – krótka charakterystyka grupy

Polacy są na Islandii największą mniejszością narodową. Ich liczba znacząco wzrastała od roku 2006, gdy Islandia otworzyła swój rynek pracy na migrantów z nowych państw członkowskich Unii Europejskiej, aż do roku 2009 (ok. 11 000 osób w kraju liczącym niecałe 320 000 mieszkańców), kiedy ze względu na kryzys ekonomiczny Polacy zaczęli wyjeżdżać do Polski lub innych krajów (por. Wojtyńska i Zielińska, 2010²).

Typowymi pracami, które Polki podejmują po przyjeździe na Islandię są: sprzątanie, praca w piekarniach i supermarketach. Mężczyźni – prace budowlane. Dodatkowo Polacy pracują też często w przeladowniach towaru, w gastronomii, hotelach bądź domach opieki. Poza Reykjavikiem wielu Polaków jest również zatrudnionych w przetwórstwie rybnym. Osoby z wyższym wykształceniem (przede wszystkim humanistycznym bądź pedagogicznym), posługujące się językiem angielskim, głównie kobiety, znajdowały też często pracę w przedszkolach, gdzie – jak same twierdzą – do czasu kryzysu finansowego i większego bezrobocia, nie trzeba było jeszcze mówić dobrze po islandzku. Praca w przedszkolu była zwłaszcza atrakcyjna dla osób, które nie bały się wyzwania i chciały szybko nauczyć się języka islandzkiego poprzez pracę z ludźmi.

Studia dla pracy

Wywiady przeprowadzone przez Alicję Jurgiel (2008) wśród studentów I i II stopnia uczelni publicznych i niepublicznych, pokazują, że znalezienie pracy to jeden z podstawowych celów studiowania tychże osób. Studia traktowane są przez to jako nieunikniona aktywność, prowadząca przede wszystkim do zdobycia pracy bądź pozostania w miejscu, w którym się pracuje: „Nieunikniony status studiowania wynika tutaj zarówno z konieczności, jak i wewnętrznej potrzeby podmiotu podyktowanych dopasowaniem się do zewnętrznego świata” (2008: 61-62). W moich badaniach respondenci czasem podkreślali wartość samego dyplomu – „papierka”, dającego przepustkę do lepszej pracy. Mężczyzna planujący rozpocząć kolejne studia – tym razem w Reykjaviku – mówi:

„Między innymi dlatego chciałem skończyć tutaj tę ichniejszą uczelnię, żeby mieć jakieś też argumenty, że tak powiem. No, argumenty takie papierowe, nie? Inaczej traktują kogoś po ich uczelni, niż po polskiej³. [...] Tytuł mi nie jest potrzebny do tego, żeby sobie wizytówki robić. Tylko potrzebny do tego, że no łatwiej się poruszać z dyplomem. A im on, że tak powiem wyższy, tym łatwiej. I tylko po to jest mi to potrzebne.

Kilka innych osób również doszkałało się bądź rozpoczynało studia na uczelni islandzkiej. Czasem studia takie traktowane były jak dobry kurs językowy, czasem właśnie jako kolejny „papierek”, czasem zaś miały prowadzić do wykonywania satysfakcjonującej pracy, związanej z zainteresowaniami. Zwłaszcza, gdy podjęcie tego typu studiów było w Polsce trudne np. ze względu na dużą konkurencję na wybranych przez respondentów kierunkach.

² Więcej na temat historii polskiej migracji na Islandię w: Wojtyńska, 2011

³ Żaden inny respondent tego nie potwierdził ani nie mówił o problemach z uznaniem wykształcenia.

Pojedyncze osoby podkreślały znaczenie nie samego dyplomu, ale zdobycia nowych umiejętności i związaną z tym chęć podjęcia kolejnych studiów na Islandii (językowych bądź przygotowujących do wykonywanej pracy pedagogicznej lepiej niż poprzednie studia). W grupie planujących studia w Reykjaviku byli również ci, którzy wspominali oba elementy – zarówno chęć zdobycia nowych umiejętności, jak i bezpieczeństwo płynące z posiadania „papierka” w obecnie wykonywanej pracy.

Inną wartością przypisywaną ukończonym studiom, a również związaną z możliwościami podjęcia pracy, była elastyczność. Jeden z moich respondentów, sam z wykształceniem średnim technicznym, zapytany o deklarowaną przez siebie niepewność związaną z tym, czy wróci czy nie, odpowiedział:

„No dla mnie jest to problem, poważny problem, z którym nie wiem, czy sobie tak szybko poradzę. [...] bo z jednej strony chcę być jeszcze z rodziną, [...] a z drugiej strony jeszcze przez te parę lat muszę utrzymać tych moich chłopców. Zapewnić im jakiś start. Moi rodzice się tym nie przejmowali. Ale ja sobie wziąłem to za ambicję, [...] właśnie to jest ciekawe, że ludzie z wykształceniem zawodowym, podstawowym, niepełnym średnim, nawet ze średnim, uważają, że wykształcenie nie jest takie potrzebne, no nie? Po co wykształcenie, jak i tak roboty nie ma w Polsce. Ale ja uważam... tak jak mi kiedyś kolega powiedział, który poszedł na studia, jeszcze z podstawówki.... „Ja skończę studia, ale ja po tych studiach nie muszę pracować jako tam jakiś magister inżynier. Ja mogę iść na taśmę do produkcji, wszystko jedno, mam dużo większe możliwości.” Ja to cały czas powtarzam moim chłopcom: Wy się nie patrzcie na innych, wy zróbcie to wykształcenie, żebyście mieli wyższe wykształcenie, a potem co będziecie robić, to wasza sprawa, ale już macie większe możliwości w zarobkowaniu, w znalezieniu pracy, będziecie znać języki (bo uczą się obowiązkowo angielskiego i niemieckiego). Czy wyjechać gdzieś do innego kraju, macie większe możliwości, większy wachlarz możliwości. I to im chcę zapewnić.

W wypowiedzi tej widać wiarę w to, że studia chronią przed bezrobociem, gdyż dają większy „wachlarz możliwości”, zarówno w Polsce, jak i zagranicą. Wiara w sens wykształcenia była u tego respondenta tak silna, że poświęcał dla niej czas spędzany z rodziną i samotnie przebywał na Islandii. Nie był w tym odosobniony. Inny respondent żył w ubóstwie na Islandii – zbierał puszki i butelki ze śmietników, odżywiał się w domu pomocy, mimo że dostawał różne formy zasiłków – w tym zasiłek dla bezrobotnych oraz mieszkaniowy. Dużą część tych zasiłków wysyłał jednak na wykształcenie córki, studiującej w Wielkiej Brytanii, gdyż wierzył że dyplom i znajomość języka angielskiego dadzą jej lepsze możliwości w przyszłości.

O ile jednak osoby dopiero planujące studia (dla siebie bądź rodziny) czy też będące w ich trakcie (por. Jurgiel, 2008) były optymistyczne co do szans na znalezienie pracy zgodnej z wykształceniem, to absolwenci, którzy mieli już doświadczenie szukania pracy oraz doświadczenie migracyjne, byli bardziej sceptycznie nastawieni do studiowania. Animatorka kulturowa – która miała problem ze znalezieniem satysfakcjonującej pracy w Polsce mówi:

„No generalnie później na koniec studiów okazało się, że wiesz... „ale co mógłbym robić?” [...] te studia są taką odskocznią, [...] mogłyby być jakimś dopełnieniem. Powinno się studiować coś innego, a później pójść sobie na te studia, zrobić jako dodatkowy twój jakiś zawód, ponieważ zakres tych przedmiotów był tak obszerny i tak różnych, tak rozmaity, że w zasadzie się czuł człowiek, w takim wiesz trybie dokształcania się. Nie jakiegoś tam konkretnego ukierunkowania się. Bo później nazywało się właśnie „bo co ja z tym mogę zrobić?” No możesz [pracować] w dajmy na to, jakimś domu kultury, nie? Ale to bardzo ograniczało, bo raz, że zarobki, dwa – [...] wszystkie miejsca poobsadzone, ty tych ludzi znasz, no to co będziesz robić?”

O ile w Polsce kwalifikacje nie pozwalały tej osobie na podjęcie pracy w oświacie, to po przyjeździe na Islandię zostały one uznane za pełne kwalifikacje nauczycielskie. Respondentka cieszyła się, że po raz pierwszy jej wykształcenie na coś jej się przydało, ale mimo to była krytyczna wobec systemu edukacji w Polsce:

„Uważam, że człowiek jak jest młody, w momencie, kiedy musi wybrać kierunek studiów, jest naprawdę za młody na podejmowanie takich decyzji, później niekoniecznie go stać, nie pod względem finansów, tylko ambicjonalnie, motywacyjnie, żeby zmienić ten kierunek studiów. [...] Ja tak na początku myślałam, że się przeniosę, ale jakoś zabrakło właśnie motywacji i ambicji...”

Inna osoba, która rozpoczęła studia, ale przerwała je, żeby pracować (bo były nudne), była również sceptyczna co do szans znalezienia pracy zgodnej z wykształceniem. Opisu- jąc swoje dwa miejsca pracy – w fabryce w Polsce i firmie sprzątającej na Islandii pytała:

„Ale ile dziewczyn po studiach pracuje tu [na Islandii] i sprząta? No życie. Ale ja w mojej fabryce [w Polsce] miałam 4 magistrów na karuzeli... – na produkcji. Za 1000 zł i to same panie nauczycielki, sama filologia polska [...] Tak jest na wsiach. Małe szkoły, małe miejsca, mało etatów. Młode dziewczyny, wiesz, z zapałem, na bezrobociu. Albo po sklepach, nie? No tutaj [na Islandii] jest to, że zazwyczaj ci ludzie, co skończyli szkołę, znajdują pracę tutaj. Szczęściarzami są. Chociaż teraz ich coraz więcej kończy szkołę, będzie im ciężiej. A patrząc na sytuację ekonomiczną, jaka tutaj jest, to będzie im bardzo ciężko.”

Jak pokazują historie Polaków na Islandii, którzy nie mogli znaleźć pracy w Polsce mimo wykształcenia wyższego, czy inne historie absolwentów opisywane w prasie (Janiszewski, 2011), studia pracy nie gwarantują – ani w Polsce, ani zagranicą. Co więcej, niektórzy respondenci podkreślali, że studia mogą utrudnić znalezienie pracy. Jedna z respondentek zastanawiając się nad podjęciem studiów doktoranckich, mówi:

„Doktorat – nie doktorat... Zresztą sama czytałam o doktorach, którzy chodzą na zakupkę do pomocy społecznej. Bo są doktorami, więc przecież nie mogą dostać pracy na kasie np. O, z tym miałam też problem, jak szukałam jakiegokolwiek pracy w Polsce, jak już w szkole nie mogłam, to już mówię – cokolwiek. Nie, to nie... Jedna dziewczyna mi powiedziała otwarcie – „słuchaj, nie no fajnie, że masz studia i w ogóle, ale zobacz, ja jestem po zawodówce i co... i ja cię teraz zatrudnię i za rok ty tu będziesz szefem? Bo wierzę że możesz mieć predyspozycje do tego.” To już nawet nie chodziło o to, że studia, że coś tam, że to już inny pracownik, inna tam forma, czy coś, tylko takie proste rzeczy! O własny tyłek i tak dalej...”

W następnej części pracy chciałabym pokazać, jak polskie wykształcenie przekładało się na zdobycie pracy na Islandii.

Praca zgodna z wykształceniem

Ze znalezieniem pracy na Islandii zgodnej z wykształceniem (wyższym) nie mieli problemów ci spośród badanych, którzy zostali zrekrutowani do pracy bezpośrednio z Polski. Taka rekrutacja odbywała się poprzez współpracę firmy polskiej z islandzką, ogłoszenia w Polsce bądź przez znajomych mieszkających już na Islandii. Dotyczyło to przede wszystkim polskich inżynierów (3 wywiady) oraz osób, które przyleciały na Islandię ponad 15 lat temu (2 wywiady). Popyt na pracowników był wtedy dużo wyższy, bezrobocie niemal nieistniejące, choć istniały większe problemy z uznawalnością wykształcenia i mniejsze możliwości nauki języka islandzkiego (związane z mniejszą ilością kursów oraz gorszymi kompetencjami nauczycieli) – jak podkreślają respondenci.

Prawie wszyscy ci respondenci mieli w Polsce również pracę zgodną ze swoim zawodem, choć jedna osoba, która przybyła na Islandię w 2007 r., nie mogła znaleźć w Polsce pracy mimo wykształcenia inżynierskiego, gdyż pracodawcy zawsze wymagali praktyki zawodowej, której osoba ta jeszcze nie miała. Ci, którzy przenieśli się z pracy zgodnej ze swoim zawodem w Polsce, liczyli zwykle na lepsze warunki pracy i lepszą płacę na Islandii, co – jak twierdzą – udało im się osiągnąć.

Stopniowy awans w nowym kraju

Również część osób z wykształceniem humanistycznym i pedagogicznym znajdowała pracę w swoim zawodzie – zwykle w przedszkolu, choć na Islandii jest to praca, w której nie wymaga się wyższych kwalifikacji i mogą ją podejmować osoby po szkole średniej. Pracownicy i pracowniczki przedszkoli byli największą grupą zawodową, którą przebadalam (9 wywiadów). Kilkoro z nich miało wykształcenie średnie, większość zaś – wykształcenie wyższe – pedagogiczne, polonistyczne lub inne humanistyczne. Prawie wszyscy zaczęli od pracy przy sprzątaniu bądź od innych prac fizycznych i stopniowo po nauczeniu się podstaw języka islandzkiego rozpoczynali pracę w przedszkolu (wszyscy badani wspominają, że znalezienie pracy w przedszkolu było stosunkowo proste i najczęściej wymagało wysłania CV, pójścia na kilka rozmów kwalifikacyjnych i wybrania najciekawszej dla siebie placówki). Część tych osób była generalnie zadowolona ze swojej pracy, czuły że się w niej spełniają poprzez pracę z dziećmi, a jednocześnie same uczą się języka. Mimo to, podkreślali oni, że w Polsce nie wzięliby pracy w przedszkolu pod uwagę i nie mieliby do niej odpowiednich kwalifikacji. Jedna z takich osób mówi:

„To nie było dokładnie takie pragnienie chyba, nie mam nic przeciwko pracy z dziećmi, ale... nigdy nie myślałam... w Polsce byś mi powiedziała, że będę pracować w przedszkolu, to bym ci powiedziała, że nie, nie bardzo, chyba się mylisz.”

Osoba ta była generalnie zadowolona ze swojej pracy, choć uznała ją za bardzo męczącą na początku, kiedy bardzo słabo знаła islandzki, a trochę nudną w późniejszym czasie.

Inni polscy pracownicy i pracowniczki przedszkoli, którzy mieli wykształcenie wyższe niezwiązane zupełnie z pracą w oświacie, czuli, że nie wykorzystują swoich kompetencji, ale z różnych względów (które opiszę w dalszej części artykułu) nie chcieli zmienić pracy na bardziej odpowiadającą ich kwalifikacjom. Praca w przedszkolu była traktowana często jako kolejny stopień w awansie społecznym po przylocie na wyspę. Osoba, która ukończyła polonistykę, ale w Polsce nie mogła znaleźć pracy w szkole opowiada o kolejnych pracach podejmowanych w Reykjavíku:

„Jak straciłam pracę w [...] firmie przeładunkowej [...], to powiedziałam sobie, że nie pójdę do pracy, dopóki to nie będzie przedszkole lub szkoła. No i cały czas uczyłam się islandzkiego, bo uczyć się go prawie od kiedy przyjechałam.

Tylko dwie osoby, z którymi rozmawiałam, przez cały czas pracowały w oświacie – zarówno w Polsce, jak i przez cały czas pobytu na Islandii. Większość natomiast podejmowała najpierw prace fizyczne i w tym czasie uczyła się języka islandzkiego. Jak przyznają sami rozmówcy, stosunkowa łatwość znalezienia pracy w oświacie była związana między innymi z dużą liczbą innych polskich migrantów, którzy przyjechali z dziećmi – zatrudnienie Polaka lub Polki ułatwiało komunikację z nimi w różnych placówkach oświatowych. Ważna była jednak znajomość języka angielskiego i chęć nauki islandzkiego, które warunkowały przyjęcie do pracy. Mimo więc braku konieczności posiadania dyplomu uczelni wyższej, osoby pracujące w oświacie musiały mieć pewne kompetencje językowe, zdolność szybkiego uczenia się, umiejętność dostosowywania się do nowych warunków i odporność na stres, dlatego najczęściej były to właśnie osoby, które już w Polsce osiągnęły wysoki poziom edukacji.

Dzięki opisanej powyżej sytuacji w oświacie, znalezienie pracy przez pedagogów było łatwiejsze niż przez tych, którzy w swoim zawodzie musieliby biegle posługiwać się językiem islandzkim. Wspomniana wcześniej animatorka kulturowa, której wykształcenie uznano za wystarczające by uczyć w islandzkich przedszkolach i szkole podstawowej (ale nie wystarczyłoby, żeby uczyć w tych placówkach w Polsce) mówi:

„Kiedy udało mi się uzyskać uznanie tutejszego ministerstwa, to wtedy [...] pierwszy raz w życiu poczułam, że cieszę się, że mam akurat takie studia. Bo tutaj jest trudno – w ogóle za granicą – jest trudno pracować w swoim zawodzie, tzn. są zawody, które są bardzo wartościowe, natomiast nie jesteś ich w stanie z jakichś tam powodów wykonywać tutaj. No np. [...] zawód prawnika, dajmy na to, jeśli ktoś ukończył [studia] w Polsce, przyjechał tutaj, no to już powstaje bariera językowa, bariera znajomości tutejszego prawa [...]. Ja z tego powodu mam taką pewną satysfakcję, że się tak wszystko fajnie poukładało i mnie się akurat ta praca podoba, którą wykonuję.

Zarówno dla tej osoby, jak i dla kilku innych wyjazd był jedyną szansą na pracę w swoim zawodzie. Inny nauczyciel opowiada:

„Więc ja np. mógłbym [w Polsce] być pracownikiem jakiejś wielkiej korporacji też spokojnie i zarabiać nie wiem jakieś 6000 czy coś takiego, czyli więcej niż tutaj, ale generalnie nie chcę tego robić. Bardzo lubię moją pracę tutaj, myślę, że to mnie najbardziej tu trzyma. Gdybym miał tu jakąś beznadziejną pracę, to pewnie by mnie tu dawno nie było. No i dlatego nie widzę się w Polsce”.

Respondent ten bardzo szybko zaczął uczyć się języka islandzkiego, by zdobyć dobrą pracę. Wielu Polaków natomiast – przede wszystkim bez wykształcenia wyższego – nie robiło tego. Najczęściej powodem, który podawali, był brak czasu lub motywacji. Osoby z wyższym wykształceniem były generalnie dużo bardziej zmotywowane do nauki języka islandzkiego i znalezienia pracy innej niż fizyczna. Znaczenie znajomości języka było też podkreślane przez osoby, które nie ukończyły studiów, ale chciały to zrobić w przyszłości:

„Na pewno się przydaje wykształcenie, bo kiedy np. przychodzisz do Bónusa [supermarketu], to oni patrzą na twoje wykształcenie i to nie jest jak w Polsce, prawda? Ale na pewno musisz znać język. Z wykształceniem, ale bez języka nie pójdziesz nawet do jakiegoś fajnego biura, czy do jakieś instytucji, bo nie znasz języka i to ci zamyka wszystkie drogi. Także podstawą wyjeżdżania za granicę jest znajomość języka i to jest chyba najważniejsze, gdziekolwiek się pojedzie.

Warto zwrócić tu uwagę na fakt, że sytuacja jest szczególna na Islandii, gdyż trudno jest nauczyć się języka islandzkiego przed wyjazdem. Migranci wyjeżdżający do Wielkiej Brytanii czy Niemiec, zwłaszcza pochodzący z dużych miast, mają natomiast możliwość nauzenia się języka w Polsce.

Praca poniżej kwalifikacji

Wśród moich respondentów z wyższym wykształceniem 5 osób uważało, że pracuje poniżej swoich kwalifikacji – czy to w przedszkolu, domu opieki czy w sklepie. Jedna z tych 5 osób była bezrobotna. Powody były różne, najczęściej brak znajomości języka islandzkiego, który uniemożliwiał np. nauczanie czy pracę biurową, ale też opisywana przez respondentów nieśmiałość w poszukiwaniu pracy. Absolwentka studiów z dziedziny nauk ścisłych zapytana, czy chciałaby coś robić na Islandii związanego ze swoim zawodem wyuczonym odpowiada:

„Cały czas myślę, ale nic nie robię w tym kierunku, nie szukałam w tym zawodzie pracy. Nie starałam się, mówię sobie, że gdybym lepiej znała język, to może wtedy. To będzie taki bodziec, bo w moim przypadku brak śmiałości, żeby zacząć coś szukać konkretnego. [...] Nie jest źle, bo mam taką dosyć fajną atmosferę w pracy, ale to jest nudna praca.

Inna respondentka twierdziła, że gdyby nauczyła się języka islandzkiego i znalazła satysfakcjonującą pracę, nie miałaby ochoty wracać do Polski, gdzie budowała dom, dlatego nie zamierzała podejmować takiego ryzyka.

Dodatkowo troje respondentów przyznało, że praca w ich zawodzie wyuczonym jest trudniejsza, mniej atrakcyjna pod względem finansowym bądź jeśli chodzi o niską stałość zatrudnienia, niż praca nie wymagająca szczególnych kwalifikacji. Osoby te nie były pewne, czy chciałyby ją wykonywać. Jedna z takich osób (R), pracująca w kuchni, mówi:

R: Jakbym się nauczyła dobrze po islandzku, to może znajdę jakąś pracę, gdzie mnie będą mogli lepiej wykorzystać (śmiech), no bo tutaj jestem wykorzystana tak na 15% moich możliwości.

MZ: Bo ty studiowałaś wcześniej [nauki humanistyczne]?

R: Tutaj w sumie to podobnie jak w Polsce. [...] na wakacje by się dostało pracę, ale co potem? [...] Nam zależy na takiej stabilizacji jednak pewnej, jeszcze jak dzieci się ma, to nie można potem szukać pracy [po wakacjach] [...].

MZ: A chciałabyś jakoś bardziej wykorzystać tę resztę [potencjału]?

R: W sumie nie jestem pewna, bo tak mi na spokoju zależy, a jak się zaangażuję w coś tak na 100%, to się będę denerwować, będę dużo pracować, więc tak... może trochę celowo tak [nie wykorzystuję]...

Inny respondent z kolei, nauczyciel pracujący na stanowisku niewymagającym kwalifikacji – zapytany, czy może wykonywać swój zawód na Islandii, odpowiada:

” Mogę. Tylko muszę znać język. Ale ja do szkoły... wszędzie, ale nie do szkoły już. [...] 8 lat pracowałem. [...] szkołę już przerobiłem. Nie daje mi to po prostu satysfakcji. Tutaj na pewno finansową by mi dawało, bo wiem, że nauczyciele zarabiają bardzo przyzwoicie. Natomiast... no co mi po pieniądzach, jak będę szedł i się męczył. I jeszcze odpowiedzialność jest ogromna, jak sama wiesz. To nie hotel [...] Z ludźmi, jak się pracuje, to jednak ta odpowiedzialność jest dużo większa.

Mężczyzna ten dodaje też:

” Ostatnim razem, jak wróciłem [do Polski], pracowałem w szkole, robiłem mianowanie. [...] No i zrobiłem to, no i podniesiono mi pensję tam o 100 zł. No i stwierdziłem, że po prostu tam się nie da żyć. Nie da się żyć w tym kraju, czułem się zawiedziony i chciałem po prostu wyjechać, żyć jak człowiek, i już.

Inni nauczyciele również borykali się w Polsce z trudną sytuacją finansową (więcej: Zielińska, w druku), co sprawiało, że byli gotowi podjąć pracę wymagającą niższych kwalifikacji, ale bardziej opłacalną:

” Pracowałam w Polsce, ale zrezygnowałam z pracy. Będąc nauczycielem stażystą ciężko było związać koniec z końcem. [...] Czasami nie wystarczało pieniędzy na rachunki i na jedzenie. Niestety. [...]. Skoro miałam zarabiać w Polsce więcej „na zmywaku”, to wolałam wyjechać za granicę i zobaczyć inne życie.

Powyższe wypowiedzi pokazują, że praca w wyuczonym zawodzie nie jest dla części osób z wyższym wykształceniem priorytetem. Wykształcenie było środkiem do celu – pracy, ale jeśli można było zaspokoić swoje potrzeby w inny sposób – to wystarczało to części absolwentów.

Studia a status społeczny

W badaniach Piotra Stańczyka niektórzy studenci zaoczeni na Uniwersytecie Gdańskim mówili, że nie chcą wykonywać pracy fizycznej, nawet jeśli ją lubili. Wierzyli, że wykształcenie i „praca umysłowa” chronią przed byciem „pomiatanym” (2008: 210) oraz przed wstydem przed dziećmi (2008: 214). Takie sformułowania nie pojawiły się wśród badanej przez mnie społeczności. Kilka osób wspomniało jednak o tym, że w Polsce z góry traktuje się osoby pracujące na stanowiskach fizycznych, np. sprzątaczkę, podczas gdy na Islandii sytuacja jest inna. Przedszkolanka z wyższym wykształceniem opowiada o swojej poprzedniej pracy:

” Ja pracując fizycznie – sprząając, nie czułam w ogóle żadnej granicy między tymi ludźmi, którzy wykonywali pracę na zupełnie innych stanowiskach [...] Nieraz słyszę o ludziach, którzy [...] dorabiają sobie i jest to praca właśnie fizyczna, czy jako kasjerka, czy [...] jeszcze posprząają... To mi się bardzo podoba, a w Polsce natomiast [...] są takie granice, nie? No są ostro wyznaczone warstwy społeczne.

W rezultacie część badanych nie czuła presji, by pracować na stanowisku odpowiadającym ich wykształceniu, gdyż nie wiązało się to według nich bezpośrednio z lepszym traktowaniem, większym szacunkiem społeczeństwa i dystynkcją klasową.

Wspomniany już przykład nauczycielki, która wolała pracować fizycznie za granicą niż w Polsce, można z jednej strony tłumaczyć lepszymi zarobkami, z drugiej zaś – presją społeczną w Polsce, która kazałaby taką zmianę pracy traktować jak degradację. Na Islandii nie oczekuje się natomiast, że imigrant, nie znający dobrze języka islandzkiego, znajdzie dobrą pracę, dlatego też podjęcie pracy fizycznej nie jest potępiane ani przez innych Polaków, ani Islandczyków. Dodatkowo, ponieważ migracja zwykle planowana jest na ograniczony czas, migrant wciąż ma perspektywę powrotu do kraju i pracy „umysłowej”, ale już na lepszych warunkach – mając np. możliwość zainwestowania we własną firmę.

Taką deklasację migrantów, choćby krótkoterminową, można by nazwać ironiczną emancypacją. Ironiczną – bo choć migranci często swoją mobilnością geograficzną zdobywają uznanie jako ci, którym udało się „wyrwać”, to jednak mimo ukończonych studiów i wcześniejszych ambicji pracy „umysłowej”, część z nich podejmuje pracę fizyczną, niewymagającą żadnych szczególnych kwalifikacji. Emancypacją – gdyż migranci wyzwalają się (celowo lub nie) od presji społecznej, która każe każdemu rozpocząć studia i podjąć pracę „umysłową”, a pracę fizyczną każe traktować jak gorszą. W tej perspektywie słowa jednej z respondentek: „wiem, że nie jestem u siebie i nie potrafię wykonywać tutaj swojego zawodu, [...] no i muszę uszanować to, że zawsze będę pracować na niższym poziomie niż oni” można traktować jako usprawiedliwienie tego, że nie podjęła wysiłku nauczenia się języka islandzkiego i znalezienia pracy w zawodzie – usprawiedliwienie, które poprzez pokazanie, że „tak jest zawsze” zwalnia jednostkę od poczucia niższości i odpowiedzialności za swoją pozycję.

Marzenia i misja

Praca fizyczna nie była przez żadnego z badanych traktowana jako poniżająca, główną jej wadą była natomiast nuda. W przeciwieństwie do nudnej pracy w sklepie czy w przedszkolu (najczęściej była to opieka nad młodszymi dziećmi, nie zaś nauczanie) respondenci chcieli rozwijać się i być bardziej „na swoim miejscu”, co mogło oznaczać zmianę pracy bądź funkcji w pracy:

” Ja wewnątrz czuję, że nie chcę być tylko opiekunem chroniącym bezpieczeństwa tych dzieci, tylko czuję taką misję, że muszę też ich czegoś uczyć. (...) Że to nie jest tylko taka funkcja opiekuńcza, nie? Bo to może każdy z nas wykonywać.

W powyższej wypowiedzi praca powiązana jest nie tylko z warunkami materialnymi, czy nawet satysfakcją, ale też z odczuwaną „misją” i potrzebą dania z siebie więcej – wię-

cej niż mógłby zrobić „każdy” czy „byle kto”. Cytowana respondentka, mimo że miała wykształcenie pedagogiczne, rozważała podjęcie kolejnych studiów na Islandii, związanych bezpośrednio z pedagogiką przedszkolną.

Mimo więc dobrych warunków pracy fizycznej niektórzy respondenci mieli jednak potrzebę posiadania interesującej pracy, lepszej niż taka, do której wystarczy szkoła zawodowa. Studia miały być drogą do takiej pracy. Jeden z moich rozmówców – 30-letni mężczyzna, który ukończył zawodówkę, technikum i studia o kierunku turystycznym, ani w Polsce, ani w Reykjavíku nie mógł znaleźć pracy związanej ze studiami. W obu krajach pracował w zawodzie, do którego przygotowała go szkoła zawodowa, jednak nie satysfakcjonowało go to i chciał pracy zgodnej z zainteresowaniami. Na Islandii rozpoczął więc kolejne studia, rozszerzające zdobytą już wiedzę. Wciąż jednak wątpił w możliwość zatrudnienia po ukończeniu kolejnych 5 lat studiów. Poprzednie studia były według jego rozmówcy mało przydatne w znalezieniu pracy:

„Bardzo bym chciał w takim czymś [turystyce] pracować, ale... no akurat nie mieliśmy takich przedmiotów... takich konkretnych. [...] ten mój kierunek był taki bardzo ogólnikowy. Można byłoby skończyć te studia tak jak ja je skończyłem, ale trzeba było dopełnić tym kursem, konkretnym kursem. Tak, żeby tylko po studiach, to raczej nie”.

Satysfakcja, samoocena i „nieunikniona aktywność”

Kilkoro respondentów było też przekonanych, że studia są ważną częścią życia, choćby dla własnej samooceny i dobrego samopoczucia. Dotyczyło to zarówno tych, którzy je skończyli, jak i tych, co planowali dopiero pójść na studia. Pracująca na Islandii młoda kobieta opowiada o swoich planach związanych z powrotem do Polski:

„Gdyby nie ten ślub i gdybym miała już studia skończone, to też bym na pewno została [na Islandii], też bym się nie martwiła i dziecko bym tu urodziła, i poszła na ten macierzyński, i dalej bym wróciła do pracy, i pewnie jeszcze kupę czasu bym tu została, ale że... jednak ta szkoła to jest mój priorytet. I źle mi z tym, że jednak tych studiów nie skończyłam i muszę to zrobić. Co będzie później, to zobaczymy, może wrócę, może nie wrócę, może w Polsce mi się ułoży. [...] mój narzeczony z drugiej strony nie chce wracać, on mówi, że on by tylko załatwił ślub, zlecił tam budowę domu np. i by wrócił tu z powrotem. [...] mówi, że [...] studia nie zając, kiedyś tam się zrobi – ale ja znowu jestem innego zdania, że jednak... źle mi bez i muszę to zrobić. [...] I tak długo zwlekałam, bo już 3 lata prawie jestem tutaj. 3 lata – powinnam już kończyć np. licencjat, a nie kończę”.

Powyższa wypowiedź, w której studia rozumiane są jako nieunikniona aktywność (por. Jurgiel, 2008), bez której respondentce jest „źle”, pokazuje rozdźwięk między myśleniem o studiach jako przypisanych do konkretnego okresu życia, bez których jest on niepełny, a postrzeganiem ich jako elastycznej możliwości edukacyjnej.

Przyjemność uczenia się

Kolejnym powodem przemawiającym za studiami była płynąca z nich przyjemność – przyjemność z uczenia się. Kobieta z wykształceniem humanistycznym, mieszkająca na Islandii, ale biorąca udział w kursach online w Polsce mówi:

„Już jeden [kurs] zrobiłam – w grudniu skończyłam. I teraz się zapisałam... Bo to są fajne rzeczy... [...] dla samego uświadomienia sobie pewnych rzeczy, o których zapomniałaś gdzieś tam w ferworze [...]. Zawsze coś tam, na coś ci zwrócą uwagę, nad czymś się zastanowisz, to jest też fajne. Ja tak mam, właśnie jak pracowałam pół roku tylko i wyłącznie na tym zmywaku [w innym kraju], to mi strasznie brakowało, jak ja przyjechałam [do Polski], to była masakra i zaczęłam studia poddyplomowe właśnie. Ja musiałam się czegoś uczyć! [...] Nie no, ja lubię akurat. Nie uważam tego za jakąś chwalebłą cechę, ja po prostu lubię i to mi sprawia przyjemność, a ludzie zazwyczaj robią to, co im sprawia przyjemność”.

Inny rozmówca natomiast, niedoszły student, twierdził: „Lubię zdobywać wiedzę wtedy, kiedy chcę ją zdobywać” i że przez to miał „słomiany zapach” do studiowania. Drugi, wypowiadając się na temat ewentualnego podjęcia nauki w centrum edukacji ustawicznej, powiedział:

„Jeśli coś czytam z zainteresowaniem, no to na takim poziomie, na jakim bym chciał, żeby mi to zajęło tyle i tyle czasu. A jeżeli idzie się na kurs, to wtedy oni narzucają tobie ten czas i wtedy czuję się taki ograniczony, ja wolałbym [...] układać czas do własnych potrzeb”.

O ile więc edukacja formalna i pozaformalna może dawać określoną wiedzę, to najczęściej można ją zdobyć również samemu – dzięki bibliotece i internetowi. Ten sam respondent oraz kilkoro innych zapisywali się jednak na Islandii na studia o kierunku filologicznym, prawdopodobnie dlatego, że języka dużo trudniej jest nauczyć się samemu, bez możliwości konwersacji i ćwiczenia wymowy. Takie studia nie były już traktowane jako droga do dyplomu, ale możliwość nauczenia się innego języka, a w przypadku osób studiujących język islandzki, miały ułatwić funkcjonowanie w społeczeństwie czy znalezienie lepszej pracy.

Krytyczność myślenia i tzw. miękkie umiejętności

Niektóre osoby, które na Islandii nie pracowały na stanowisku wymagającym wyższych kwalifikacji, zapytane czy wykształcenie do czegoś im się przydało, mówiły o tzw. miękkich umiejętnościach, o krytyczności myślenia i lepszym rozumieniu otaczającego świata. Absolwent pedagogiki opowiada:

„Moje doświadczenie i wykształcenie przydaje mi się w kontaktach międzyludzkich. [...] Tak patrzę i obserwuję ludzi i widzę, dlaczego oni tak robią, rozumiem te różne mechanizmy postępowania”.

Absolwentka nauk ścisłych pracująca w zupełnie innym zawodzie tymczasem twierdzi:

„Wiadomo, pewne rzeczy rozumiem bardziej, niż przeciętni ludzie. [...] Staram się też w jakimś tam stopniu swoją wiedzę przekazać innym. Kiedy ktoś z klientów pyta się mnie o coś, to zawsze staram się tłumaczyć, że nie zawsze to, co wszyscy mówią, [jest prawdą]. Może właśnie dlatego w islandzkiej telewizji nie ma tylu reklam, bo Islandczycy są bardzo podatni na reklamy. My w Polsce też jesteśmy podatni, ale zarazem mamy jakiś zasób wiedzy i doświadczenia na dany temat, a tu po prostu podchodzi się bezkrytycznie. Być może dzieje się tak dlatego, że tutaj żyje mały odsetek ludzi wykształconych.

Cytat ten jest o tyle ciekawy, że łączy wykształcenie z krytycznością myślenia, tak często postulowane przez pedagogów krytycznych. Nie jest to jednak krytyczność wobec władzy politycznej (por. Brookfield, 2009)⁴, ale raczej wobec manipulacyjnej funkcji reklam. Wiedza zdobyta podczas studiów pozwala respondentce, według niej samej, być bardziej krytyczną i obronić się przed manipulacją. Warto zauważyć, że ani w moich badaniach, ani w cytowanych badaniach nad studentami (Jurgiel: 2008; Stańczyk: 2008), krytyczność nigdy nie jest deklarowanym celem studiowania, pojawia się za to jako ich konsekwencja czy wręcz efekt uboczny – uświadamiany sobie dopiero w czasie bądź po studiach.

Poziom wykształcenia Islandczyków

Nawiązując do ostatniego cytatu, warto wspomnieć, że według Polaków, z którymi przeprowadziłam wywiady, Islandczyków charakteryzuje niski poziom wykształcenia. Tymczasem procent osób, które ukończyły studia magisterskie był w 2008 r. wyższy na Islandii (28%) niż w Polsce (20%) (OECD, 2010). Przy wzięciu pod uwagę również studiów licencjackich, różnica jest jeszcze większa (31% absolwentów obu rodzajów studiów na Islandii, 20 % w Polsce). Jednym z wytłumaczeń tego rozdźwięku między statystykami o opiniami polskich migrantów jest rozkład wiekowy osób z wyższym wykształceniem – w Polsce wśród osób w wieku 25-34 lat (najczęstszy wiek migrantów z Polski) odsetek osób z ukończonymi studiami magisterskimi jest faktycznie wyższy (32%) niż na Islandii (31%), choć nieznacznie. Dopiero zaś wśród starszych Polaków dużo mniejszy procent osób ma takie wykształcenie – w grupach 35-44 i 45-54 odsetek Islandczyków ze studiami magisterskimi jest o 13% wyższy niż Polaków.

Błędne postrzeganie Islandczyków jako osób niewykształconych jest najprawdopodobniej również związane z tym, że Polacy przede wszystkim deklarowali, że znają Islandczyków z którymi pracują, rzadko zaś kogoś poza pracą. Pracowali natomiast często na stanowiskach niewymagających wyższego wykształcenia (przedszkola, sklepy, itp.) Jedna z przedszkolanki mówi:

⁴ Niezależnie od poziomu czy typu wykształcenia niemal wszyscy moi respondenci wykazywali dużą krytyczność wobec polskiej sceny politycznej, często deklarowali też celowe ignorowanie wszelkich wiadomości na temat polskiej polityki. Tłumaczyli to rozczarowaniem wobec polityków, głównie w kwestii polityki społecznej i gospodarczej, [jedna z respondentek obwiniała też polityków za doprowadzenie jej do bankructwa], niskimi emeryturami czy sytuacją na rynku pracy.

„Ale tutaj oni się nie chcą uczyć, z tego co ja widzę. Mają perspektywy, ale nie chcą. Oni od małego są przyzwyczajeni do tego, że wszystko mają, no tak, no bo w którym państwie przeciętna rodzina posiada trzy samochody? [...] Dziecko w wieku 18 lat ma samochód, ma kartę visa i się nie przejmuje, no bo tak jest nauczony życia, bezstresowo. I może dlatego mają też takie podejście do szkoły, nie wiem, nie wszyscy na pewno, ale większość tak. Bo zauważyłam, że tutaj nie ma dużo osób wykształconych. [...] jak zaczynają pracę, to wtedy się kształcą [...], ale nie tak jak u nas. Oni wszyscy się bardzo dziwili, jak się dowiedzieli, że ja mam magisterskie wykształcenie, a ja mówię „no przecież to jest na porządku dziennym u nas w Polsce, praktycznie kto chce, to ma.“ [...] Nie, oni mają inne podejście. Oni nie zmuszają tu dzieci do niczego, „masz się uczyć, bo...“ [...] Oni tu wypuszczają te dzieci szybko do pracy [...]. Idzie w wakacje, pracuje, zarabia, widzi, co znaczy ciężka praca, nie chce się uczyć, to idzie do pracy. To też nie jest złe podejście. U nas w domu było inaczej, to też zależy od rodziny. U nas było tak – albo się uczymy albo się nie uczymy – też decyzja należy do ciebie, ale zawsze była silna ręka rodziców, że bez wykształcenia nie ma życia i trochę w tym prawdy jest. Jest i to dużo, nie?

Respondentka próbuje więc pokazać różnice między Polakami i Islandczykami, bazując na doświadczeniach z przedszkola, miejsca przyciągającego osoby bez wyższego wykształcenia, często pracujące tam w ramach pracy dorywczej np. przed rozpoczęciem studiów. Tego typu stwierdzeń było w moich wywiadach wiele. Niektórzy widzieli również zmianę w podejściu Islandczyków do edukacji. Pewien respondent – mąż przedszkolanki – opowiada, że sytuacja w pracy jego żony zmieniła się – według niego – pod wpływem pracujących tam Polek:

„Nagle zaczęła się [żona] dziwić, dlaczego pewnych Islandek tam nie ma, a co się okazało, że poszły do szkoły. [...] Zaczęły się w końcu dokształcać – zmotywowały ich Polki.

Inna respondentka zaś twierdziła:

„Teraz mają ten boom, chcą się uczyć inaczej, nie? Ale oni... mi to szefowa przeliczyła. Mówi tak: No to co – 5 lat studiów. To ona – mówi – powinna przez następne 5 lat zarabiać tyle, żeby odkuć tamte 5 i te. Oni tu wszyscy... to jest mała Ameryka, oni tu wszystko przeliczają na pieniądze.

Rzeczywiście, ze względu na kryzys ekonomiczny i rosnące bezrobocie, więcej osób zaczęło studia na Islandii (por. Myklebust, 2010), z jednej strony, by przeczekać okres bezrobocia, z drugiej – by polepszyć swoje szanse na rynku pracy. Dlatego też właśnie w czasach kryzysu i większego zainteresowania Islandczyków studiami, Polacy czuli się do nich bardziej pod tym względem podobni⁵. Sytuacja ekonomiczna właśnie postrzegana była często jako determinująca chęć do nauki (jak w jednej z powyższych wypowiedzi).

Inna Polka (z wyższym wykształceniem) pracująca w supermarkecie, opowiada:

⁵ Co ciekawe, Polacy na Islandii często twierdzili, że kryzys islandzki nie jest prawdziwym kryzysem, podczas gdy w Polsce „zawsze jest kryzys” (Wożyńska i Zielińska, 2010).

„Mam teraz porównanie, bo pracuję zarówno ze starszymi ludźmi, jak i z młodszymi, którzy edukację swoją ukończyli na szkole podstawowej. Jest bardzo dużo takich tutaj. [...] Dla mnie jest to zadziwiające. Moja mama zawsze nam powtarzała: „Ja nie mam wykształcenia, ale wy musicie się uczyć, żeby wam było lepiej w życiu”. A tutaj mam do czynienia z matką, której do pracy przychodzi córka. Ta córka zakończyła edukację na szkole podstawowej, coś tam jeszcze zaczynała, ale nie skończyła. I dla niej to jest ok. Nie ma tematu parcia, żebyś uczyła się, żeby było lepiej. Nie. Masz pracę, jest ok.

Powyższy przykład pokazuje, jak wizerunek jednej grupy Islandczyków (pracowników supermarketu) generalizowany jest na całe islandzkie społeczeństwo. W porównaniu z nim, Polacy często czują się lepsi, bo mają wyższy poziom wykształcenia, mimo iż nie pracują na stanowisku, na którym wykorzystywaliby swoje kompetencje. Wykształcenie ma tu więc kolejne znaczenie – podwyższa migrantom samoocenę, przez co nie czują się w obcym kraju gorsi lecz przeciwnie – lepiej wykształceni i bardziej kompetentni. Postrzeganie siebie jako lepszych od Islandczyków ze względu na swoje lepsze wykształcenie było częste wśród osób, z którymi rozmawiałam. Jedynie jedna respondentka wyartykułowała zależność swoich obserwacji od miejsca, w którym były one poczynione. Jednocześnie pokazała ona, jak rozpowszechnione jest patrzenie przez Polaków na Islandczyków z góry:

„**R:** Zaprzeczam wszem i wobec teorii o tym, jakoby Islandury były głupie...

MZ: Słyszałaś taką teorię?

R: Tak, bez przerwy, często i w ogóle. Tzn. to zależy – jak pracowałam w [magazynie], faktycznie różni ludzie [tam] pracowali. To był zakład pracy chronionej, tam pracowali też ludzie upośledzeni, tam pewnie też pracowali ludzie, którzy nie zawsze mieli skończoną szkołę, edukację... nie zawsze byli czytani, nie zawsze, wiesz, rozwinięci – analitycznie, myślowo, itd. Natomiast teraz, jak obracam się w takim środowisku szkolnym, to uważam, że po prostu jak wszędzie – są wykształceni i są niewykształceni.

Wyższe wykształcenie i emigracja – podsumowanie

„Wiadomo, że jak się jedzie za granicę, nawet z wyższym dyplomem, to można go sobie w buty wsadzić, żeby być wyższym. Na początku przynajmniej...” – twierdziła jedna z moich respondentek. Powyższe historie pokazują, że choć nie wszyscy po wyjeździe za granicę pracują w swoim zawodzie, to czasem uzasadniają to świadomym wyborem, związanym z wypaleniem zawodowym lub małą atrakcyjnością warunków pracy w tymże zawodzie. Dla innych natomiast jest to okres przejściowy, który łączy się z nauką języka, by móc podjąć inną pracę. Jeszcze inni zaś twierdzą, że nie podejmują pracy w zawodzie po to, by nie mieć pokusy zostania w danym kraju. Co ciekawe, stałość zatrudnienia i dobre warunki pracy uważane były przez niektórych respondentów za ważniejsze niż praca zgodna z wyuczonym zawodem. By je zdobyć byli gotowi wyjechać do innego kraju, odległego o kilka tysięcy kilometrów. Wśród moich respondentów byli też jednak tacy, którzy dopiero na Islandii mogli wykonywać pracę zgodną z zawodem, ze względu na duże bezrobocie i złe warunki finansowe w swojej branży w Polsce.

Tak samo jak o pracy w zawodzie, tak i o własnym wykształceniu moi rozmówcy mieli

różne opinie. Dla jednych było ono równoważne z dyplomem, dla innych z umiejętnościami, dla jeszcze innych – z krytycznością myślenia. Niektórzy nie wyobrażali sobie życia bez wyższego wykształcenia. Porównując powyższe wyniki z badaniami prowadzonymi wśród gdańskich studentów (Jurgiel, 2008; Stańczyk, 2008), należy zauważyć, że Polacy na Islandii nie wiązali już wykształcenia w ten sam sposób ze statusem społecznym. Podkreślali za to, że na Islandii podoba im się szacunek do ludzi pracujących fizycznie i traktowanie wszystkich jak równych. Z drugiej strony, większość moich respondentów zaczynała na Islandii od pracy fizycznej, więc ta swoista deklaszacja mogła być również przyczyną przewartościowania swoich poprzednich opinii.

Szczególne znaczenie w wykształceniu moich respondentów odgrywały języki obce. Osoby z wyższym wykształceniem, dzięki lepszym kompetencjom językowym (znajomością języka angielskiego oraz wynikającą z niej łatwością nauczenia się kolejnego języka), częściej znajdowały satysfakcjonującą pracę oraz podejmowały się nauki języka islandzkiego – czasem na kolejnych studiach.

Nikt z respondentów nie uzasadniał rozpoczęcia studiów w Polsce planami migracyjnymi, tak jak to bywa w krajach, z których łatwiej wyemigrować mając wyższe wykształcenie (np. w Macedonii, opisywanej przez Margaretę Nikolovską, 2004). W Polsce można raczej spodziewać się, że stosunkowo łatwe znalezienie pracy za granicą w branżach takich jak budownictwo, produkcja czy usługi, powinno zniechęcać młodzież do studiowania. Niniejsza praca nie pokazuje jednoznacznie ani tego, że taka rezygnacja ze studiów byłaby słuszna, ani – niesłuszna. Z perspektywy kilku lat po ukończeniu studiów żadna z badanych osób nie powiedziała, że żałuje ich ukończenia, nawet jeśli nie wykorzystywała w swojej pracy zdobytych podczas studiów umiejętności. Trzeba jednak pamiętać, że badane osoby mogły mieć potrzebę nadania sensu swoim studiom po to, by nie czuć, że straciły czas i to mogło wpłynąć na ich wypowiedzi. Jedna osoba natomiast uznała, że z perspektywy pracy w Polsce jej wykształcenie było nieprzydatne i nie było dobrym wyborem, natomiast na Islandii zaczęła z niego korzystać. Inne osoby, przede wszystkim nauczyciele, w Polsce nie mogli znaleźć pracy, a jeśli ją mieli, to nie satysfakcjonowała ich ona pod względem finansowym. Wyjazd na Islandię i praca w placówkach oświatowych była alternatywą dla pracy w Polsce na innym stanowisku, niezgodnym z zainteresowaniami i wykształceniem absolwenta. Tylko jedna osoba, nieposiadająca wykształcenia wyższego, ale z rocznym doświadczeniem studiowania uznała, że gdyby znała warunki islandzkie, zrobiłaby sobie prawdziwy „zawód” i poszła do zawodówki, a nie do liceum.

Z ekonomicznego punktu widzenia można powiedzieć, że studiowanie niektórym osobom „nie opłaciło się”, gdyż zainwestowali oni kilka lat życia, a na koniec i tak pracują w zawodzie, w którym swoje kompetencje wykorzystują tylko w niewielkim stopniu. Z drugiej strony – nie wiadomo, czy nie wykorzystają ich w przyszłości. Poza tym trudno jest zmierzyć i ocenić korzyści inne niż ekonomiczne – takie jak większa krytyczność myślenia czy rozwój osobisty. Warto zauważyć, że tak w przypadku decyzji migracyjnych, jak i decyzji związanych z podjęciem studiów, powody ich podjęcia są często wielorakie i łączne – zarówno związane z rozwojem, jak i motywacja finansową. Bardzo często trud-

no jest ustalić czy opisywane przez Joannę Rutkowiak (za: Stańczyk, 2008) uczenie się zewnętrzne dominuje nad wewnętrznym w motywacjach poszczególnych jednostek, czy też jest odwrotnie, i czy taki podział w ogóle jest trafny (co pokazuje np. sytuacja, gdy ktoś opowiada o swoim wymarzonej zawodzie), dlatego też zaniechałam go w tej pracy.

Biorąc pod uwagę statystyki dotyczące bezrobocia młodzieży (np. Komisja Europejska, 2010: 18) oraz wypowiedzi moich respondentów (por. Zielińska, w druku), możemy powiedzieć, że polski system społeczny nosi cechy opisywanego przez Andreasa Walthera (2006) systemu „nie do końca opiekuńczego” (ang. sub-protective), o wysokim bezrobociu młodzieży, pracy na niestandardowych umowach oraz zdobywaniu kolejnych, nie zawsze potrzebnych kwalifikacji przez młode osoby nie mogące wejść na rynek pracy. W tym wypadku migracja młodzieży wydaje się wręcz wentylem bezpieczeństwa, jeżeli nie celową polityką państwa, mającą na celu spadek bezrobocia (por. Kaczmarczyk i Okólski, 2008). Jednocześnie migracja ta staje się aktem politycznym absolwentów, w którym wybiera się wyjście ze struktury, nie zaś zabranie w niej głosu (por. Hirschman, 1970; Kowzan i Prusinowska, w druku). Migrując, decydują się oni czasem na podjęcie pracy, której nigdy nie podjęliby w Polsce, dalszych badań wymagałoby jednak potwierdzenie hipotezy, czy możemy tu mówić o tym, co wcześniej nazwałam ironiczną emancypacją, czyli wyzwoleniem od presji społecznej, która narzuca obecnie potrzebę posiadania dyplomu studiów wyższych i pracy „umysłowej”.

Inną kwestią jest to, jak migracje wpływają na prowadzoną w Polsce politykę gromadzenia „kapitału ludzkiego”, którą przywołałam na wstępie. Z jednej strony bowiem wykształcona młodzież wyprowadza się zagranicę, z drugiej jednak strony migranci, zdobywszy wiedzę, doświadczenie i kompetencje językowe za granicą, czasem wracają do kraju. Nawet w niewielkiej skali, w której prowadziłam badania relacja ta jest więc trudna do ustalenia.

Myślenie o edukacji wyższej w kategoriach racjonalności ekonomicznej – dominującej w ujęciu neoliberalnym oraz w koncepcjach odwołujących się do kapitału społecznego, okazuje się jednak kłopotliwe, gdy weźmie się pod uwagę migrację. Trudno bowiem jako zwracającą się inwestycję potraktować pięć lat studiów, które często nie kończą się zdobyciem pracy w Polsce, a zagranicą nie przekładają się na wyższe zarobki czy lepszą pracę niż posiadają pracownicy bez wykształcenia wyższego. Tymczasem, jak pokazuje m.in. Eugenia Potulicka (2010), niedofinansowanie uczelni wyższych wiąże się z koniecznością pozyskania przez nie nowych studentów – klientów, jednocześnie obniżając jakość kształcenia. Część moich respondentów była „ofiarami” takiego procesu – ukończyli lokalne uczelnie niepubliczne oferujące kierunki studiów, których nazwy ciekawie brzmiały (np. animacja społeczno-kulturowa), ale nie pomagały w znalezieniu potem pracy.

Racjonalność ekonomiczna nie jest jednak jedyną towarzyszącą studentom. Respondentka, która porównała Islandię do „małej Ameryki”, ze względu właśnie na przeliczanie tam studiów wyłącznie na lepsze zarobki, wyraźnie odcięła się od takiego podejścia. Inni

podkreślali nieekonomiczne korzyści płynące z edukacji wyższej.

Podsumowując, można uznać, że Polscy migranci przywiązywali zwykle do studiów wagę symboliczną bądź też mówili o przyjemności, jakie sprawia im uczenie się (np. poloniści), choć liczyli również na zdobycie praktycznych umiejętności i możliwości pracy.

Krytyka neoliberalnych zmian w edukacji wyższej oparta m.in. na tym, że promują one nauczanie podporządkowane wyłącznie celom praktycznym, jednocześnie deprecjonując kształcenie ogólne i „sprawność w posługiwaniu się umysłem” (Potulicka, 2010: 291), nie znajduje natomiast poparcia w krytyce kształcenia uniwersyteckiego przedstawianej przez migrantów. Oni bowiem zbyt ogólną ogólną kształcenia, zamiast przekazywania konkretnych umiejętności, winią za późniejsze problemy ze znalezieniem pracy w Polsce i w konsekwencji konieczność wyjazdu. Z drugiej strony można zaryzykować twierdzenie, że ogólne kompetencje i sprawność umysłowa są tym, co migrantom pozostaje z wykształcenia, gdy wszystko inne okazuje się nieprzydatne w nowej rzeczywistości, ze względu np. na brak kompetencji językowych. Odpowiedź na pytanie o to, co ma większy sens – nauczanie praktyczne czy ogólne – w obecnej rzeczywistości, charakteryzującej się wzmożoną migracją, jest w dużej mierze zależna od postrzegania emigracji (jako czegoś, co należy spowalniać lub odwrotnie – promować) oraz społeczeństwa – jako zbioru jednostek bądź jako wspólnoty. Mocno upraszczając można powiedzieć, że jeśli kształcenie wyższe miałyby wyposażać jednostki w umiejętności ułatwiające im migrację (czy też mobilność – słowo używane w dokumentach europejskich postulujących jej promowanie), to znaczącą rolę powinno odgrywać w nim nauczanie języków obcych oraz kształcenie ogólne, które mogłoby być wykorzystane „gdziekolwiek”. Jeśli jednak miałyby powstrzymać migrację, powinno być raczej zorientowane na lokalny rynek pracy i zapewniać praktyczne umiejętności. Analizując kształcenie wyższe, warto więc mieć na uwadze czynnik, jakim są migracje, gdyż w czasie, gdy są one coraz częstszym elementem życia młodych ludzi, analiza edukacji biorąca pod uwagę edukację w państwie, jakby było ono zamkniętym terytorium, byłaby niepełna.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). Niepewna przyszłość merytokracji. *Gazeta Wyborcza*. Pobrano 05.04.2011, z http://wyborcza.pl/1,98077,9324083,Niepewna_przyszlosc_merytokracji.html.
- Brookfield, S. D. (2009). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Nowy Jork: Open University Press.
- Hirschman, A. (1970). *Exit, Voice and Loyalty*. Londyn: Harvard University Press.
- I tak spotkamy się na zmywaku w UK. (2009). [zdjęcie z podpisem]. Pobrano 01.06.2011, z <http://demotywatory.pl/109931/I-tak-spotkamy-sie-na-zmywaku-w-UK>.
- Ilkowski, F., Kozłowski, T., i Ostrowski, J. (2011). Studenci jak hamburgery. *Krytyka Polityczna*. Pobrano 19.04.2011, z <http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/IlkowskiKozlowskiOstrowskiStudencijakhamburgery/menuid-34.html>.
- Janiszewski, B. (2011). Studia bez przyszłości. *Newsweek*. Pobrano 20.05.2011, <http://www.newsweek.pl/artykuly/sekcje/spoleczenstwo/studia-bez-przyszlosci,75115,1>.

- Jurgiel, A. (2008). Doświadczanie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego. *Dyskursy Młodych Andragogów* 9. s. 61-68.
- Kaczmarczyk P., Okólski, M. (red.). (2008). *Polityka migracyjna jako instrument promocji zatrudnienia i ograniczania bezrobocia*. OBM UW. Warszawa.
- Komisja Europejska (2010). Organizacja systemu edukacji w Polsce 2009/2010. Pobrano 25.05.2011, z http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_PL.pdf
- Kowzan, P., Prusinowska, M. (w druku). Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną. *Ars Educandi*, VIII.
- Kowzan, P., Zielińska, M. (2011). Definiowanie biedy. Rozważania nad biedą we współczesnej Polsce oraz jej rozumieniem przez trójmiejskich nauczycieli. W: M. Chruściel, P. Kowzan, M. Popow, M. Prusinowska i M. Zielińska (red.) *Oblicza biedy we współczesnej Polsce*, . Gdańsk: DKN Na Styku, s. 63-82.
- Kowzan, P. (2009). Nowa Ekonomia Studiowania. *Centrum Informacji Anarchistycznej*. Pobrano 19.04.2011 z http://cia.bzzz.net/nowa_ekonomia_studiowania.
- Kieńć, W. (2009). Studia nie są dla elit. *NIE dla komercjalizacji uczelni!* Pobrano 19.04.2011, z <http://odzyskajedukacje.wordpress.com/2009/06/21/studia-nie-sa-dla-elit/>.
- Melosik, Z. (2009). *Uniwersytet i społeczeństwo*. Kraków: Impuls.
- Myklebust, J.P. (2010). Scandinavia: Reforms continue despite crisis. *University World News*, 116. Pobrane 01.06.2011 z: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100319094934461>.
- OECD (2010). To what level have adults studied. Education at a Glance 2010: OECD Indicators. Pobrano 05.05.2011, z http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html.
- Nikolovska, M. (2004). Employment, Education, and Emigration: The FYR of Macedonia. *Higher Education in Europe*, 29 (3). s. 319-328.
- Potulicka, E. (2010). Uniwersytet na „wolnym rynku”. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls, s. 281-296.
- Prusinowska, M. (2011). Komercjalizacja edukacji i zagrożenie wykluczeniem społecznym w świetle reformy polskiego szkolnictwa wyższego. W: M. Chruściel, P. Kowzan, M. Popow, M. Prusinowska i M. Zielińska (red.) *Oblicza biedy we współczesnej Polsce*, Gdańsk: DKN Na Styku, s. 191-212.
- Rutkowiak, J. (2010). Neoliberalne kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak (red.). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls, s. 297-309.
- Stańczyk, P. (2008). *Przemoc i emancypacja. Ambiwaleńcja studiów zaocznych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Stark, O., Fan, C.S. (2006). International Migration and “Educated Unemployment”. Centre of Migration Research Working Papers 9/67.
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions. Choice, flexibility and security in young people’s experiences across different European contexts. *Nordic Journal of Youth Research*, 14(2). s.119–139
- Wojtyńska, A. (2011). Historia i charakterystyka migracji z Polski do Islandii. W: M. Budyta-Budzyńska (red.). *Integracja czy asymilacja? Strategie stawania się członkiem nowej wspólnoty: przypadek polskich imigrantów w Islandii*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Wojtyńska, A., Zielińska, M. (2010). Polish migrants in Iceland facing the financial crisis. W: Þjóðarspejillinn 2010. Reykjavik: The Social Science Research Institute, Uniwersytet Islandzki.
- Zielińska, M. (2011). Emigracja jako odpowiedź na trudną sytuację finansową. Raport z badań Polaków na Islandii. W: M. Chruściel, P. Kowzan, M. Popow, M. Prusinowska i M. Zielińska (red.) *Oblicza biedy we współczesnej Polsce*, Gdańsk: DKN Na Styku, s.249-264.

Agnieszka Kowalczyk

Instytut Filozofii
UAM

Jak dotrzymać obietnicy nauk społecznych?

O zaangażowaniu i „obiektywności” badaczki/badacza

Wstęp

Jak wielokrotnie podkreśla Wallerstein (Wallerstein, 2001; Wallerstein, 2004) po Rewolucji Francuskiej za powszechne zaczęto przyjmować dwa zjawiska. Po pierwsze, zmiana polityczna stała się czymś normalnym i oczekiwanym. Ponadto uznano narodową suwerenność jako przysługującą ludowi. Owe obietnice nowoczesności niosły ze sobą nie tylko przekonanie o możliwości zmiany społecznej, ale i wiązały się z nadzieją na poprawę bytu materialnego wynikającą z oświeceniowego nastawienia na świat doczesny. Ta przekładalność wolności na korzyści materialne była ściśle powiązana z kolektywistycznym charakterem owej obietnicy – powszechną stała się wizja społeczeństwa egalitarnego.

Jednak akumulacja kapitału w nowoczesnym systemie-świecie okazała się nie do pogodzenia z owymi materialistycznymi i kolektywistycznymi obietnicami. Doprowadziło to do pojawienia się tzw. „niebezpiecznych klas” rozumianych jako „osoby i grupy, które nie miały ani władzy, ani społecznego prestiżu, a mimo to wysuwały polityczne żądania” (Wallerstein, 2004: 180). Owe niebezpieczne klasy stały się zagrożeniem dla ekspansji systemu światowego i w związku z tym warstwy uprzywilejowane wykształciły trzy narzędzia mające na celu ich kontrolę: społeczne ideologie, ruchy społeczne oraz nauki społeczne. Te ostatnie będą przedmiotem zainteresowania niniejszego tekstu.

Zarządzanie zmianą wymagało osób kompetentnych (ekspertów) działających na podstawie szacowania prawdopodobnych skutków proponowanych reform. W tym kontekście Wallerstein konkluduje, iż nauki społeczne stały się niezbędnym elementem liberalnego projektu radzenia sobie ze zmianą (Wallerstein, 2004). Jak w kontekście takiego rodowodu powinno się postrzegać współcześnie rolę badaczy i badaczek społecznych? Należy się zastanowić, czy obrona tradycyjnie pojmowanej „obiektywności” zbyt często nie była i nadal nie jest powiązana z podtrzymywaniem *status quo*. Być może ponowne odczytanie klasycznych tekstów socjologii mogłoby dostarczyć nam legitymizacji dla bardziej zaangażowanej nauki społecznej, która nie tyle zajmowałaby się optymalizowaniem i kontrolą zmiany, co jej motywowaniem i szukaniem nowych kierunków.

Celem niniejszego tekstu jest wskazanie na aktualność intuicji zawartych w przywołanej przez Wallersteina koncepcji wyobraźni socjologicznej autorstwa C. W. Millsa. Służyć temu będzie prześledzenie tradycji rozważań nad powołaniem badaczki/badacza nauk społecznych, w które wpisuje się Wallerstein wraz ze swoją koncepcją utopistyki. Na wstępie przedstawię charakterystykę pojęcia utopistyki oraz główne rysy kryzysu nowoczesnych struktur wiedzy, w kolejnym kroku zaproponuję ich odczytanie w kontekście dorobku C. W. Millsa. Z kolei dla zrozumienia poglądów Millsa na nauki społeczne istotnym jest przywołanie ustaleń Webera w kwestii „obiektywności” nauk o kulturze oraz powołania do zawodu badacza. Tym samym, podejmę próbę wykazania, że dla misji, jaką Wallerstein przypisuje naukom społecznym, znacznie adekwatniejszymi wydają się nawiązania do prac Webera z zakresu szeroko pojętej metodologii nauk społecznych, takich jak np. *Nauka jako zawód i powołanie* (Weber, 1998), *„Obiektywność” poznania w naukach społecznych* (Weber, 1985a) czy *Sens „wolnej od wartościowań” socjologii i ekonomii* (Weber, 1985b) niż proponowane przez Wallersteina oparcie się na Webera koncepcji racjonalności formalnej i substancjalnej. Na zakończenie chciałabym skonfrontować dorobek wspomnianych klasyków socjologii z inicjatywami teoretyczno-praktycznymi, które w moim odczuciu proponują nowe sposoby realizacji wyobraźni socjologicznej wobec zmian zachodzących zarówno w ramach samych struktur wiedzy, jak i w szerszej perspektywie kryzysu nowoczesnego systemu-świata. W tej kwestii proponuję bliższe przyjrzenie się projektom „współbadań” oraz „badań bojowych”.

Utopistyka

Postulaty kierowane wobec nauk społecznych Wallerstein zbiera w koncepcji utopistyki. Zadaniem utopistyki miałyby być prezentowanie realistycznych alternatyw dla obecnego kształtu nowoczesnego systemu-świata. Jak podkreśla S. Holubec: „W pojęciu Wallersteina utopistyka jest raczej procesem i dyskusją o znalezieniu takich mechanizmów, które wprowadziłyby bardziej sprawiedliwe społeczeństwo.” (Holubec, 2008: 76). Autor *Unthinking Social Sciences* w badaniu możliwych utopii widzi szansę na pojednanie analiz prawdy i dobra. Czy jest to możliwe, i przede wszystkim, czy jest to pożądane rozwiązanie? Mająca swoje źródła w nowoczesności postępująca specjalizacja w obrębie nauki, zdaniem Webera jest bowiem procesem nieodwracalnym:

„Nie tylko zatem od zewnątrz, ale właśnie od strony wewnętrznej, rzecz przedstawia się w ten sposób, że jedynie w wypadku ścisłej specjalizacji jednostka może uzyskać niezachwianą pewność, iż jej własne dokonania na polu naukowym są rzeczywiście w pełni doskonałe. Na wszystkich podejmowanych przez nas czasem pracach, które wkraczają na teren sąsiednich dyscyplin (socjologowie na przykład zadania takie podejmować muszą stale), ciąży świadomość rezygnacji. (Weber, 1998: 117)

Według Webera ważne odkrycia naukowe możliwe są tylko w ramach specjalizacji, mimo iż wykraczanie poza granice dyscyplinarne i przyjmowanie za punkt wyjścia szerszego horyzontu może pomóc odkrywać nowe problemy, których jednak sformułowanie

będzie wysoce nieprecyzyjne. Jak w tym kontekście powinna brzmieć odpowiedź na pytanie o to, „(...) jaką postać przybiera zawodowe uprawianie nauki?” (Weber, 1998: 111).

Postulowane w Raporcie Gulbenkiana¹ próby przewyciężenia podziału na tzw. „dwie kultury”, ponownego zjednoczenie dziedzin poszukiwań prawdy, dobra i piękna, rosnące znaczenie wyboru, a także świadomość, że naukowcy nie są neutralni, wcale nie oznaczają, że wszystko jest dopuszczalne, że wszystko uchodzi. Decyzje, które będą podejmowane w wyżej opisanych warunkach, mają bowiem być zdaniem Wallersteina decyzjami substancjalnie racjonalnymi.

„Utopistyka to poważna ocena alternatyw historycznych, ocena według materialnej racjonalności alternatywnych i możliwych systemów historycznych. Jest to trzeźwe, racjonalne, realistyczne oszacowanie systemów społecznych, narzucanych przez nie ograniczeń oraz obszarów otwartych na ludzką kreatywność. (Wallerstein, 2008: 33)

Osią refleksji w ramach utopistyki jest pojęcie racjonalności materialnej (substancjalnej). Weber w *Gospodarce i społeczeństwie* (Weber 2002) stwierdza, iż działalność w gospodarowaniu nazywamy racjonalną formalnie (por. działanie celowo racjonalne), o ile możliwa jest w niej i rzeczywiście stosowana kalkulacja. Natomiast racjonalnością materialną (por. działanie racjonalne ze względu na wartość) określamy:

„(...) stopień, w jakim zaopatrywanie w dobra określonych grup ludzi (...), za sprawą gospodarczo zorientowanego działania społecznego, kształtowane jest przez pewne wartościujące postulaty, z punktu widzenia których było ono, jest lub może być rozważane. (Weber, 2002: 60)

Jak przyznaje sam Weber: „pojęcie materialnej racjonalności jest całkowicie wieloznaczne” (Weber, 2002: 61). Jednak to, co je wyróżnia, to wychodzenie poza rozważania czysto formalnych warunków działania, poza celoworacjonalną kalkulację. Według Wallersteina obecny kryzys nowoczesnego systemu-świata prowokuje nas do krytycznego oglądu jego zasad – dotychczasowa polityka kapitalistycznej gospodarki-świata miała bowiem jedynie na uwadze racjonalne dobieranie środków do realizowania jego zakładanych celów. Kwestie racjonalności materialnej zostały przesunięte na drugi plan w obliczu światopoglądowej neutralności nauki i technicznej sprawności w zarządzaniu państwem. W tym kontekście zadaniem utopistyki jest uzgodnienie wiedzy naukowej, etycznej i politycznej w kontekście doboru celów działań społecznych, a nie jedynie wskazanie najbardziej racjonalnych środków do ich realizacji. „Wobec takich obserwacji Wallerstein prorokuje »social-sciencyzację« wszystkich nauk, czyli trend, w ramach którego wszystkie nauki będą w większym stopniu zajmowały się problemami społeczeństwa.” (Holubec 2008: 78). Nadrzędnym zadaniem refleksji nad strukturami wiedzy jest zatem przywrócenie rozważaniom teoretycznym znaczenia dla społeczeństwa.

¹ Raport ten jest efektem prac Komisji Gulbenkiana do Restrukturyzacji Nauk Społecznych, której w latach dziewięćdziesiątych przewodniczył Wallerstein, w Polsce raport ukazał się pod tytułem: *Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XXI wieku* (Flis, 1999).

Kryzys „obiektywności” nauk społecznych

Jak stwierdza Wallerstein (Wallerstein, 2001; Wallerstein, 2004), po roku 1945 obserwujemy załamanie się konsensusu co do charakteru nauk społecznych. Odchodzące w niepamięć od ponad 50 lat porozumienie było efektem konstrukcji struktur wiedzy, zachodzącej w perspektywie długiego trwania. Doprowadziło ono do instytucjonalizacji zestawu dyscyplin, które miały gwarantować uporządkowaną zmianę społeczeństwa w imię idei postępu, dzięki naukowej kontroli ekspertów opierających się na wiedzy obiektywnej. Według Wallersteina istniały trzy osie podziału, według których wyodrębniały się pod koniec XIX wieku poszczególne dyscypliny badań społecznych. Pierwszym jest podział na badania świata „nowoczesnego” i „nienowoczesnego”. W ramach badań nad światem nowoczesnym kolejny podział, to ten dokonany między badaniem przeszłości i teraźniejszości. Z kolei w ramach nomotetycznych nauk społecznych przeprowadzono granice między obszarami rynku, państwa i społeczeństwa obywatelskiego. Jednak po II wojnie światowej owa narracja nauk społecznych legitymizująca ekspansję nowoczesnego systemu-swiata zaczyna się załamywać.

Zdaniem Wallersteina, jako że kapitalistyczna gospodarka-swiat i jej struktury wiedzy weszły w kryzys o charakterze sekularnym, są one szczególnie podatne na zmianę. Kierunek tych zmian nie jest jednak zdeterminowany – dlatego Wallerstein tak wielką rolę przypisuje badaczom i badaczkom społecznym, przed którymi stawia zadanie refleksji nad alternatywami formami, jakie może przyjąć nowoczesny system-swiat. Ponadto, nauka społeczna miałaby być specyficzną autorefleksją wiedzy pomagającą w odpowiedzi na bardzo ważne dla autora *The Modern World-System* pytania: „Jaki jest, z punktu widzenia teorii, związek między naukami społecznymi a ruchami społecznymi? I jaki między naukami społecznymi a strukturami władzy?” (Wallerstein, 2004: 239)

Wallerstein wielokrotnie podkreśla (Flis, 1999; Wallerstein, 2004), że udzielenie odpowiedzi na te pytania wymaga sformułowania pojęcia „obiektywności”, które byłoby adekwatne w kontekście obecnego przekraczania dychotomii leżących u podstaw podziałów dyscyplinarnych. Owo podważanie zasadności opozycji natury-kultury, skali makro-mikro, globalnego-lokalnego, struktury-działania, można uznać za wątek szerzej obecny w dyskusjach nad kondycją działalności naukowej. Szczególnie intensywne debaty wokół tych zagadnień prowadzono w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w ramach „wojen naukowych” oraz postkolonialnych i feministycznych redefinicji tradycyjnej filozofii nauki.

Dlatego też, zanim przejdę do reinterpretacji klasycznych socjologicznych rozważań na temat związku między obiektywnością a zaangażowaniem badacza/ki u Webera oraz Millsa, przywołam kilka kluczowych uwag w tej kwestii poczynionych przez biologkę i filozofkę Donnę Haraway (Haraway 2008). Uznając sytuację feministycznych myślicielek na gruncie filozofii nauki za trudną, krytycznie przygląda się ona ich walkom z pojęciem „obiektywności”. Przyjmowana przez niektóre z nich strategia prostego odrzucenia obiektywności jako opresywnej kategorii patriarchalnej nauki, nie jest jej zdaniem właściwa ze względu na cele, którym powinny służyć krytyki nauki klasycznej. Według mnie Haraway

słusznie zauważa, że zwykle opowiedzenie się za drugim biegunem nowoczesnej opozycji (subiektywnością i społecznym konstruktywizmem) doprowadza jedynie do samowykluczenia feministek z tak ważnego współcześnie obszaru innowacji technologicznych. Tym samym odbiera owym teoretyczkom sprawczość wywierania realnego wpływu na zmiany społeczne. „Wydaje mi się, że w kwestii obiektywności feministki wybiórczo i elastycznie używały pewnej kuszącej dychotomii (albo obiektywizm, albo społeczny konstrukcjonizm) i znalazły się w pułapce między tymi dwoma biegunami” (Haraway, 2008: 2). Zakładając społeczne konstruowanie każdego rodzaju wiedzy, niektóre badaczki wyciągają wniosek o ich równoważności. Pozbawia to wiedzę naukową nimbu wyjątkowości płynącego z jej odnoszenia się do prawdy. Haraway doceniając znaczenie społecznych studiów nad nauką, stara się jednocześnie wypunktować pułapki czyhające na zbyt wierne wyznawczynie tej perspektywy. Oczywiście nie podważamy tu zasług tej perspektywy w podkreśleniu relacji władzy, które towarzyszą produkcji każdego typu wiedzy, w tym tej uzyskującej miano „naukowej”. Jak wiemy bowiem nawet samo otrzymanie tego rodzaju legitymizacji uwikłane jest w relacje władzy. Jednak musimy pamiętać, iż problem dychotomii obiektywne-subiektywne nie zostaje rozwiązany poprzez zwykłe rozciągnięcie jednego z biegunów opozycji na całą wiedzę, czy raczej na wszystkie wiedze. Haraway, mimo iż w swoim czasie kuszona przez postmodernistyczne diagnozy nauki, stwierdza:

„ (...) nie stać nas na tego rodzaju gry słów. Projektów budowy wiarygodnej wiedzy o »naturalnym« świecie nie można oddać na pastwę paranoidalnej czy tylko cynicznej science fiction. Z punktu widzenia polityki nie można pozwolić społecznemu konstrukcjonizmowi osunąć się w jaskrawy cynizm.” (Haraway 2008: 3)

Z czym precyzyjnie miałyby się wiązać odejście od doktryny obiektywności wyznaczającej hierarchiczne podziały w obrębie wiedzy? Jak miałyby wyglądać realizacja porzucenia pozytywistycznej manii demarkacji „prawdziwej wiedzy” na rzecz „użytecznej doktryny obiektywności”, jak ją nazywa Haraway?

Autorka *Manifestu cyborgów* pisze: „Chciałabym doktryny o ucieleśnionej obiektywności, w którą wpisywałyby się paradoksalne i krytyczne feministyczne projekty naukowe: obiektywność feministyczna oznacza bowiem po prostu wiedzę usytuowaną” (Haraway, 2008: 10). Haraway uznaje, iż relatywizujące ujęcia stanowią po prostu drugą stronę „uniwersalizujących spojrzeń znikąd”. Dlatego też założenie o równości wszelkich perspektyw okazuje się tożsame z odmową krytycznej pracy oraz przede wszystkim z brakiem przyjęcia przez badacza/kę odpowiedzialności. Warto podkreślić, iż kwestia odpowiedzialności badacza/ki jest niezwykle bliska również pozostałym bohaterom naszych rozważań.

Spróbujmy zatem zrekonstruować klasyczne dla dorobku nauk społecznych stanowisko Maxa Webera wobec „obiektywności”, które czytane poprzez rozważania C. W. Millsa stanowi według mnie milczące założenie utopistyki Wallersteina. Dokonując uważnej lektury tekstów owych teoretyków, zbadamy, czy w ich dorobku możemy doszukać się umocowania dla „(...) użytecznej, choć nie niewinnej, doktryny obiektywności” (Haraway, 2008: 11), która z kolei, mogłaby stać się fundamentem dla „etyki odpowiedzialności” w pracy naukowej.

Do Webera i z powrotem

Jak już zostało zaznaczone na wstępie, w artykule tym rozważania zogniskują się wokół tych wątków twórczości Webera, które przyjmując za punkt wyjścia refleksję nad metodologią „nauk o kulturze” stawiają również pytania o zadania nauk społecznych oraz rolę nauczycieli akademickich. Podjęta zostanie tu próba wskazania, że dla misji, jaką autor *Utopistyki* przypisuje naukom społecznym, adekwatniejszymi wydają się nawiązania do prac Webera z zakresu szeroko pojętej metodologii nauk społecznych niż proponowane przez niego oparcie się na Webera koncepcji racjonalności formalnej i substancjalnej.

W odczycie opublikowanym pod tytułem *Nauka jako zawód i powołanie* Weber pisząc o sensie praktycznym pracy badacza odwołuje się do swojej koncepcji odczarowania świata. Wraz z odczarowaniem świata następuje zmniejszanie roli działań tradycyjnych i afektywnych na rzecz działań racjonalnych, co stanowi wyznacznik przejścia od społeczeństwa opartego na magii i micie do jego nowoczesnej formy. Oddzielenie zależności przyczynowych mających miejsce w przyrodzie od normatywnych porządków społecznych oznacza odróżnienie operacji instrumentalnych od działań regulowanych przez prawomocne normy. Tym samym, możliwym staje się rozwój krytycznego myślenia, którego celem jest zarówno demaskacja zależności władzy, jak i rozwój nauki:

„Wzrastająca intelektualizacja i racjonalizacja nie oznacza zatem wzrostu powszechnej wiedzy o warunkach życiowych, którym podlegamy. Oznacza ona coś innego: wiedzę o tym, albo wiarę w to, że gdyby tylko człowiek chciał, to mógłby w każdej chwili przekonać się, że nie ma żadnych tajemniczych, nieobliczalnych mocy, które by w naszym życiu odgrywały jakąś rolę, ale wszystkie rzeczy można – w zasadzie – opanować przez kalkulację. Oznacza to jednak odczarowanie świata.”
(Weber, 1998: 122)

Czy wobec tego nauka w kontekście odczarowania ma jakikolwiek sens poza znaczeniem czysto technicznym i praktycznym? Jak przypomina nam Weber, dla Greków ujęcie prawdziwości bytu było warunkiem zdobycia wiedzy o tym, jak należy postępować, szczególnie zaś jak powinno wyglądać życie publiczne. Autor *Gospodarki i społeczeństwa* stwierdza, że właśnie dla tej wiedzy użytecznej społecznie Grecy uprawiali to, co dziś nazywamy nauką. Nawet gdy doszło do wyłonienia się metody eksperymentalnej jako podstawy badania empirycznego, nauka nadal stawiała sobie szersze zadanie niż tylko rachunkowe opanowanie natury.

Weber zauważa, że współczesne jemu węższe rozumienie nauki, ujmowanej jako wyrazu rozumu instrumentalnego, prowadzi do niebezpiecznych, „romantycznych” zwrotów młodzieży szukającej prawdziwego „przeżycia”. Jak zatem widzimy, Weber krytykuje zarówno „współczesny intelektualistyczny romantyzm irracjonalności” (Weber, 1998: 126), jak i naiwną wiarę w to, że ufundowana na nauce technika panowania nad życiem może stać się źródłem szczęścia.

Weber podejmuje niezwykle ważne i powracające nieustannie w historii pytanie o sens nauki. W tym kontekście stwierdza: „Najprostszą odpowiedź dał Tołstoj, mówiąc »Nauka nie ma sensu, albowiem na jedynie ważne dla nas pytania: *Co powinniśmy czynić? Jak powinniśmy żyć?*, nie daje żadnej odpowiedzi«. Fakt, że nauka takiej odpowiedzi nie daje, jest niezaprzeczalny.” (Weber, 1998: 126). Spróbujmy jednak wskazać, na czym polegać miałyby pozytywna rola nauki wobec życia praktycznego w ujęciu Webera. Po pierwsze, dostarcza ona technicznych narzędzi panowania nad życiem. Po drugie, proponuje pewne określone metody i narzędzia myślenia. Poza tym, oferuje jasność, którą Weber odnosi do kwestii analizy stosunku środków i celów oraz wyprowadzenia konsekwencji z zakładanych przez daną osobę twierdzeń. Zatem refleksja nad sensownym działaniem ludzkim związana jest z kategoriami „środków” i „celów”. Przedmiotem naukowego badania może być jedynie temat stosowności środków do celu, pośrednio również osiągalność i ustalenie celu w kontekście danej sytuacji, a także sformułowanie skutków, które oprócz wyznaczonego celu mogą wystąpić przy zastosowaniu określonych środków. W tym właśnie Weber upatruje najważniejsze zadanie nauki:

„Nauka może mu pomóc w uświadomieniu sobie, że wszelkie działanie i – oczywiście, w zależności od okoliczności – także zaniechanie działania oznacza zajęcie stanowiska na rzecz określonych wartości, a tym samym – czego się dzisiaj chętnie nie dostrzega – zawsze *przeciwko* innym wartościom.” (Weber, 1985a: 47-48)

Badacze społeczni mogą także, zdaniem Webera, dostarczyć danej jednostce wiedzy o znaczeniu tego, co stanowi przedmiot jej pragnienia. Badacze powinni uczyć specyficznej konsekwencji w działaniu poprzez wskazywanie logicznych implikacji obranego przez osobę celu. Rozjaśnianie „idei” stojących za tymi celami stanowi zadanie wykraczające poza konkretne specjalizacje w obrębie „nauki o kulturowym życiu człowieka” (Weber 1985a: 48). Weber pisze o nauce krytycznego „oceniań” sądów wartościujących, które ma polegać na analizie spójności materiału w nich zawartego. Kwestia oceny ważności poszczególnych wartości wykracza jednak, według autora *Etyki protestanckiej*, poza kompetencje nauki doświadczałnej i może stać się jedynie przedmiotem wiary, czy spekulatywnej analizy:

„Znamieniem społeczno-politycznego charakteru problemu jest przecież właśnie to, że nie można go załatwić na podstawie czysto technicznych rozważań, jakie nasywają ustalone cele, że natomiast można i należy spierać się o relatywne kryteria wartości, ponieważ sam problem wkracza w sferę ogólnych zagadnień kultury.”
(Weber, 1985a: 50)

Im bardziej dany problem jest znaczący kulturowo, tym trudniej rozwiązać go na podstawie wiedzy dostarczanej przez naukę doświadczałną, a tym więcej zależy od wartości wyznawanych przez osobę zajmującą się badaniem danej kwestii. Zadaniem nauki społecznej jest wyszukiwanie zawartości ideowej w spontanicznie narzucających się sądach. Weber uczy nas na różnicę, jaka zachodzi między poznawaniem a ocenianiem oraz odpowiednio obowiązkiem naukowym, czyli dostrzeganiem faktów, a prak-

tycznym, w ramach którego do czynienia mamy z broniem własnych ideałów. W tym kontekście odróżnia on naukę społeczną, rozumianą jako myślowe porządkowanie faktów, od polityki społecznej czyli prezentacji ideałów. Mimo iż potencjalnie mogą one sobie towarzyszyć, to w takich przypadkach konieczne jest wyraźne wskazanie, kiedy dana jednostka wypowiada się jako naukowiec odwołujący się do rozumu, a kiedy jako człowiek apelujący do uczuć. Rzetelność intelektualna wymaga zatem uznania odrębności faktów i wartościowań, i co za tym idzie, wyjaśnienie słuchaczom i przede wszystkim przyznanie przed samym sobą, „co z jego aktualnych rozważań jest czysto logicznie wywnioskowane, bądź co jest czystą empiryczną konstatacją faktu, a co praktycznym wartościowaniem” (Weber 1985b: 102).

Autor *Etyki protestanckiej* czyni jednak niezwykle ciekawą uwagę w momencie, w którym przechodzi do uzasadnienia kategorycznego sprzeciwu wobec wykorzystywania sali wykładowej dla celów politycznych. Podkreśla on bowiem, iż miejscem na głoszenie tego rodzaju poglądów jest ulica, gdyż tam słuchacze mają możliwość podjęcia krytyki propagowanych treści. W tym kontekście jako nieodpowiedzialne określa Weber wykorzystywanie przez nauczycieli akademickich ich pozycji i zależności studentów. Natomiast to, czy w ogóle powinno się w nauczaniu akademickim wartościować – należy zdaniem Webera do elementu praktycznej polityki uczelni. Decyzja ta zależy od tego, jaką rolę przypiszemy uniwersytetowi. Weber wskazuje w tym względzie na alternatywę pomiędzy uniwersalnym kształtowaniem obywatela a przekazywaniem specjalistycznej wiedzy. Autor *Gospodarki i społeczeństwa* opowiada się za drugim rozwiązaniem, gdyż jego zdaniem tylko w takiej sytuacji dajemy możliwość słuchaczom samym decydować w kwestiach światopoglądowych.

Jak zauważa Weber, były czasy, kiedy uważano, że spośród możliwych postaw, tylko etyczna jest tą właściwą w naukach o kulturze. Epoka ta stała się przeszłością już w czasach Webera, który uważał, że wśród jemu współczesnych nie obowiązuje już imperatyw etyczny, którego postulat sprawiedliwości miał być uniwersalnym, i który miał usprawiedliwiać wygłaszanie z katedry sądów wartościujących. Idąc dalej, krytykuje on głoszenie sądów wartościujących odbywające się pod pozorem obiektywności, a także fakt, że studenci nie mają prawa zgłoszenia sprzeciwu. Zdecydowanie przeciwstawia się on „prorokom” głoszącym na wykładach własne opinie zamiast przekazywania rzetelnej wiedzy, choćby miało się to dziać kosztem zainteresowania studentów. Odrzuca on także ujęcia obiektywności jako efektu porównania różnych wartości i „dyplomatycznego” ich uśrednienia. W kwestii roli badaczy względem polityków, Weber uważa, że jest nią wskazanie możliwych sądów wartościujących w danej kwestii oraz przedstawienie faktów, które należy uwzględnić dokonując wyboru między różnymi poglądami.

Należy w tym kontekście podkreślić, że postulowana „neutralność” nauczycieli akademickich i badaczy społecznych nie musi oznaczać akceptowania *status quo*. Owo dążenie do „obiektywności”, tak jak została ona powyżej scharakteryzowana, nie musi lub wręcz nie powinno przyczyniać się do legitymizowania tego, co badaczom współczesne:

„Należy jednak przypomnieć tylko o tym, że jeśli w ogóle cokolwiek może być powinnością profesjonalnego »myśliciela«, to przecież najbliższym mu obowiązkiem jest zachowanie wobec panujących w danym momencie ideałów, choćby najbardziej wzniosłych, chłodnego spojrzenia w sensie osobistej gotowości, ażeby w razie potrzeby potrafić »popłynąć przeciwko prądowi«. (Weber, 1985b: 147)

Mając na uwadze ten aspekt rozważań Webera przejdźmy do przytoczenia kilku uwag na ich temat autorstwa C.W. Millsa. Swój projekt wyobraźni socjologicznej zakorzenia on w tradycyjnej myśli socjologicznej, której Weber ma być jednym z najważniejszych przedstawicieli.

Wyobraźnia Socjologiczna

Jak stwierdza Janusz Mucha (Mucha, 1985; Mucha, 2007) najbardziej znany polski komentator dzieł Millsa, według autora *Białych kołnierzyków* punktem wyjścia każdego badania powinien być istotny społecznie problem opracowywany następnie z perspektywy wyobraźni socjologicznej. Oznacza ona, iż badacz musi umieć analizować jednostkowe ludzkie troski w kontekście szerszych problemów strukturalnych i historycznych. Jako wyobraźnię socjologiczną możemy określić specyficzny sposób patrzenia na świat społeczny, w którym dochodzi do przekroczenia podziału na ujęcie mikro i makrosocjologiczne. Należy podkreślić, że przekraczanie owego rozdziału stanowi jeden z postulatów łączących projekty Wallersteina, Millsa oraz Haraway. Można by pokusić się o uznanie, że efektem wyobraźni socjologicznej² są właśnie wiedze usytuowane, które ze względu na swój wymiar etyczno-polityczny umiejscawiają konkretne ucieleśnienie badanego „przedmiotu” w sieci powiązań o wymiarze strukturalnym.

Ważnym aspektem wyobraźni socjologicznej jest wybór problemów badawczych istotnych z perspektywy całego społeczeństwa – badania nie mogą mieć charakteru wyłącznie akademickiego, ale powinny posiadać również³ wymiar społeczny. Zadaniem naukowców społecznych jest bowiem pomoc w rozwiązywaniu sytuacji problemowych jednostek i grup. Zrekonstruujmy, na czym miałyby polegać owa „obietnica nauk społecznych” (Mills, 2007; Wallerstein, 2004).

„Taka koncepcja każe nam wyobrażać sobie nauki społeczne jako pewnego rodzaju publiczną służbę wywiadowczą, zajmującą się problemami publicznymi i prywatnymi troskami oraz leżącymi u ich podstaw strukturalnymi tendencjami naszych czasów, pojedynczych zaś badaczy społecznych widzieć jako racjonalnych członków samorządnego stowarzyszenia, które nazywamy naukami społecznymi. (Mills, 2007: 282)

² Być może w kontekście posthumanistycznych rozważań Haraway powinno się nawet mówić o „wyobraźni środowiskowej” (*environmental imagination*).

³ Czy jak w przypadku projektów badań, o których szerzej w podsumowujących uwagach niniejszego tekstu, przede wszystkim wymiar społeczny.

Jak stwierdza Mills, dla zrozumienia życia jednostek i społeczeństwa konieczne jest uwzględnianie ich wzajemnych relacji. Przysłowiowi „zwykli ludzie” nie zdają sobie bowiem zazwyczaj sprawy z uwarunkowania ich osobistych trosk przez szersze zależności strukturalne⁴. Zatem pierwszym z pożytków wyobraźni socjologicznej jest zdolność jednostek do ujęcia kontekstu czasu, w którym żyją. Daje im to możliwość zrozumienia historii i indywidualnej biografii oraz relacji, które zachodzą między nimi. Mills uważa, że osoby, które są świadome „obietnicy socjologii” zadają trzy rodzaje pytań: problematyzują strukturę społeczną, historię (miejsce danego społeczeństwa w dziejach ludzkości) oraz typy ludzi żyjących w badanym społeczeństwie. Jednym z najbardziej podstawowych narzędzi wyobraźni socjologicznej jest podział na „osobiste troski środowiska” i „publiczne problemy” występujące w strukturze społecznej:

„Najważniejszym obecnie politycznym i intelektualnym zadaniem badacza społecznego – tu bowiem zbiegają się te dwa typy zadań – jest dziś wyjaśnienie czynników składających się na współczesny niepokój i obojętność. Jest to podstawowe żądanie, którego spełnienia domagają się dziś od niego inni działacze kultury – naukowcy, artyści i wspólnota intelektualna w ogólności. Sądzę, że właśnie to zadanie i te żądania sprawiają, że nauki społeczne stają się wspólnym mianownikiem naszego okresu w dziejach kultury, a wyobraźnia socjologiczna – najbardziej nam niezbędną cechą umysłu.” (Mills, 2007: 63)

Zdaniem Millsa wyrażanie przez badacza swoich preferencji wprost stanowi warunek ujawnienia problemów moralnych badania społeczeństwa i tym samym ukazania kwestii nauk społecznych jako problemu publicznego. Dopiero zapoczątkowana w ten sposób dyskusja zapewnić miałyby wzrost samoświadomości badaczy i dzięki temu być warunkiem osiągnięcia obiektywności w naukach społecznych.

W myśli Millsa stale obecna jest krytyka rezygnacji nauk społecznych z zainteresowania kwestiami politycznymi i kulturowymi. Natomiast jako przykłady realizacji założeń wyobraźni socjologicznej Mills przytacza „klasyków socjologii”:

„Ważny jest również fakt, że podejmowane przez nich kwestie miały istotne znaczenie w kontekście publicznych problemów ich czasów oraz prywatnych trosk poszczególnych mężczyzn i kobiet. Co więcej, pomogli oni w lepszy sposób określić problemy, troski i istotne relacje między nimi.” (Mills, 1985: 170)

⁴ W tym względzie możemy dostrzec niezwykle istotną zmianę, która zaszła w koncepcjach wyobraźni socjologicznej na skutek licznych komentarzy i dyskusji odbywających się przez ostatnie pół wieku. Obecnie, wśród kontynuatorów/ek myśli Millsa widzimy wyraźną tendencję do tego, by przy zachowaniu postulowanej misji nauk społecznych, jednocześnie „przynawać” więcej sprawczości „przedmiotom” badania. Współbadania czy badania bojowe nie zakładają już bowiem, że rolą badacza/ki jest pośredniczenie: „Dokładniejsza analiza społecznej pozycji intelektualistów ukazałaby ponadto, że owi członkowie zdominowanej części klasy dominującej predysponowani są do roli middlebrows, jak mówi Virginia Woolf, tzn. pośredników między grupami czy klasami: deputowani lub delegaci, którzy mówią w imieniu innych, tzn. ku ich pożytkowi, ale również w ich miejsce [...]” (Bourdieu, 2007: 172). Widzą oni/e siebie raczej jako współuczestniczących/e w pewnych procesach, w których osoby badane nie pozostają biernie. Tak przeformułowana wyobraźnia socjologiczna okazuje się mieć tym samym zdecydowanie bardziej relacyjny charakter.

Mills w tekście *Klasyczna teoria* (Mills, 1985) ubolewa nad chaosem moralnym i intelektualnym panującym w naukach społecznych. Socjologia stała się obiektem ataków zarówno ze strony humanistów, jak i przyrodników. Mills przyznaje, że nie można odmówić prawomocności pewnym krytykom obierającym za przedmiot ataków socjologię ślepo przejmującą metody z zakresu przyrodoznawstwa. W kontraście do tego określa on klasykę socjologii jako zbiór zróżnicowanych prób ujęcia sensu ówczesnych wydarzeń oraz prognozowania przyszłych. Co istotne w kontekście diagnoz Wallersteina, Mills uważa, że:

„Działalności klasycznych socjologów nie ograniczało to, czym obecnie są bariery między dyscyplinami czy specjalnościami akademickimi. To, co teraz nazywamy naukami politycznymi, psychologią społeczną, ekonomią, antropologią i socjologią, jest w ich pracy stosowane łącznie, tak że powstaje mistrzowski obraz struktury społeczeństwa we wszystkich jej odgałęzieniach i ról społecznych jednostek bardzo zróżnicowanych pod względem psychologicznym.” (Mills, 1985:168)

Mills uznaje, że w pismach Webera tradycja socjologiczna osiągnęła swój punkt kulminacyjny o charakterze moralnym. Występując przeciwko wizji nauk społecznych jako zespołu technik biurokratycznych, Mills wysuwa propozycję kultywowania „rzemiosła intelektualnego”, które ma czerpać z dokonań klasycznych socjologów. Projekt ten ściśle wiąże się z postulatem odrzucenia twierdzenia o autonomicznym charakterze teorii i metody. Te ostatnie mają znaczenie o tyle, o ile ułatwiają rozwiązanie jakiegoś istotnego społecznie problemu. Jak komentuje Mucha:

„Otwartość postępowania badawczego oznacza też ujawnienie systemu wartości, leżącego u podstaw danego studium. Niezbędna jest również stała refleksja nad samym postępowaniem, wymiana poglądów, dyskusja nad wszystkimi założeniami, sposobem prowadzenia i ich konsekwencjami. Tak rozumiana weryfikacja zapewnia obiektywność w pełni uznającą oparcie badań na założeniach aksjologicznych.” (Mucha, 1985: 100)

Obietnica nauk społecznych a powołanie badacza/ki

Spróbujmy zebrać najważniejsze dla Millsa elementy myśli Webera. Będą do nich z pewnością należeć rozważania na temat działalności dydaktycznej badaczy akademickich, w którym to przypadku Weber definiuje „obiektywność” jako neutralność. Nauczyciel uniwersytecki ma bowiem przekazywać fakty, w tym też oczywiście fakty o wartościach: „Gdy ktoś chce być dobrym wykładowcą, wtedy jego podstawowym zadaniem jest nauczenie swoich uczniów uznawania faktów niewygodnych. A więc takich faktów, które są niewygodne z punktu widzenia jego politycznych poglądów” (Weber, 1998: 130). Mills zwraca jednak uwagę, że takie poglądy Webera mają swoje źródło w specyficznej sytuacji uniwersytetów w czasie wojny.

Po drugie, Weber jako naukę w węższym rozumieniu określa takie empiryczne ustalenie związków przyczynowych między faktami (też kulturowymi), które jest rozłączne z jakimkolwiek wartościowaniem i dlatego też nie może stanowić podstawy dla sądów praktycznych: „(...) zadaniem nauki doświadczałnej nigdy nie może być ustalenie wiążących norm i ideałów, z których można by wywodzić recepty dla praktyki.” (Weber, 1985: 47). Mills odrzuca tak zdefiniowaną wąską koncepcję nauki. Uważa on bowiem, że za każdym razem w analizie koniecznym jest uwzględnianie „kontekstu odkrycia”. Badacz społeczny powinien dodatkowo, zdaniem autora *Białych kołnierzyków*, respektować wartości: prawdę, wolność, doceniać rolę rozumu w ludzkich poczynaniach oraz realizować postulat zajmowania się sprawami istotnymi z perspektywy problemów jednostek i społeczeństwa.

Trzecią istotną kwestią jest przekonanie Webera, że zadaniem nauk społecznych ma być rozumienie zjawisk kulturowych. W badaniu w ramach „nauk o kulturze” wybór problemu, metody, schematu pojęciowego oparty jest na pewnych kryteriach, o których odpowiedniości decyduje sam badacz – owa źródłowa subiektywność nie narusza jednak „obiektywności” badania. Sama obiektywność bowiem oparta jest na założeniu wartościującym, mianowicie założeniu o wartości prawdy.

Mills nieustannie podkreśla, że problemy socjologiczne to zawsze problemy społeczne, a założenie o neutralności stanowi jedynie unikanie kwestii wyboru wartości, a nie jest ich przewyciężeniem. Mills dlatego postuluje uwzględnianie założeń i konsekwencji społecznych badań, gdyż neutralność oznacza dla niego akceptację istniejących strukturalnych ram społecznych. Natomiast badacz społeczny powinien wyraźnie przedstawiać i analizować owe ramy oraz ich wpływ na poszczególne problemy badawcze.

Reasumując, zagadnienie wartości jest u Millsa szerzej rozumiane niż u Webera. Mills podkreśla te aspekty, w których ujawnia się wartościowanie – sam dobór problemu i jego sformułowania, stosowane pojęcia – wszystko to ma istotny wpływ na proces rozwiązywania obranego problemu badawczego (który, podkreślmy, jest zawsze też problemem społecznym). W kwestii zagadnienia badaczy w roli nauczycieli uniwersyteckich Mills wychodzi od podobnych przesłanek do tych weberowskich. Uznając, że zawód nauczyciela związany jest ze szczególną odpowiedzialnością, Weber stwierdza jednak, iż nie należy ujawniać uczniom swoich poglądów i postuluje przekazywanie wyłącznie neutralnych faktów. Natomiast Mills zasadniczo uważa, że nauczyciele mają wręcz obowiązek zapoznawać studentów ze swoimi poglądami na kwestie polityczne i moralne. Badacz społeczny jest częścią społeczeństwa i nie powinien się tego wypierać, ale jednocześnie ma on szczególne zadanie nieustannego wykraczania poza dane ramy intelektualne i rozpatrywania ich z perspektywy strukturalnej i historycznej. Polityczne zadanie badacza polega na kierowaniu swojej pracy ku osobom sprawującym władzę, aby uświadomić im strukturalne skutki ich decyzji, a od tych, którzy są tego świadomi, egzekwować odpowiedzialność za podejmowane decyzje i działania. Ludziom, którzy nie posiadają władzy badacz społeczny powinien natomiast wskazywać zależności między indywidualnymi troskami a strukturą społeczną i problemami publicznymi. Podsumowując słowami Wallersteina:

„ (...) jako badacze społeczni musimy przejść totalną transformację, w przeciwnym razie stracimy społeczne znaczenie i zostaniemy usunięci do jakiegoś ciasnego kąta jakiejś podrzędnej akademii (...). Uważam, że kluczowym warunkiem naszego przetrwania jest przywrócenie pojęciu racjonalności materialnej centralnego miejsca w naszych dociekaniach. (Wallerstein, 2004: 190)

Jak widzimy, bycie intelektualistą w ujęciu Millsa (jak i Wallersteina) oznacza specyficzny całościowy sposób życia. Wymaga nieustannego podejmowania dyskusji nad ideami i alternatywnymi możliwościami życia społecznego, a także rzeczywistego wpływu na decyzje o znaczeniu strukturalnym. Jak próbowałam wykazać powyżej, są to punkty wspólne „obietnicy nauk społecznych” zapoczątkowanej przez „klasyków socjologii”, m.in. przez Webera, a kontynuowanej w wyobraźni socjologicznej Millsa i utopistycy Wallersteina. Jednak, aby pozostać w zgodzie w postulatami bohaterów i bohaterki niniejszej pracy nie powinniśmy poprzestawać na rekonstrukcji teoretycznych podstaw wyobraźni socjologicznej, ale spróbować zastanowić się, jak może działać ona w praktyce.

Teoria i Praktyka

Przywołajmy raz jeszcze Donnę Haraway, której analizy problemu obiektywności w dużo bliższym dla autorki niniejszego tekstu języku, zgrabnie podsumowują intuicje stojące za projektami zarówno Wallersteina, jak i Millsa. Haraway uznaje, że obiektywność przyjmująca formę wiedzy usytuowanej ma szansę sprostać wymogowi odpowiedzialności, który powinien obowiązywać każde badanie naukowe:

„ Tylko częściowa perspektywa oferuje obiektywne spojrzenie. Tylko takie obiektywne spojrzenie jest w stanie przyjąć odpowiedzialność (...). Obiektywność dla feminizmu polega na konkretnym umiejscowieniu wiedzy usytuowanej, a nie na transcendencji i rozerwaniu związków między podmiotem i przedmiotem. Tylko w ten sposób da się przyjąć odpowiedzialność za to, jak uczymy się widzieć.” (Haraway, 2008: 12)

Zdaniem autorki *When species meet* musimy wyzwolić się od obu biegunów szeregu nowoczesnych dyktomii. Skierowanie się ku któremukolwiek z członów nowoczesnych podziałów skutkuje tym samym rodzajem badawczej nieuczciwości. Badacze/ki składają wówczas obietnice, których nie mogą dotrzymać. Dlatego też Haraway łączy postulat podważania i dekonstruowania tego, co zastane oraz twórczego usieciowienia wiedzy z ideą podtrzymywania nadziei na zmianę zarówno na poziomie teorii jak i praktyki. Haraway podkreśla, że nie każda cząstkowa perspektywa pozwoli na tworzenie alternatyw dla świata naznaczonego hierarchiami i dominacją. To krytyczne pozycjonowanie tworzy naukę jako obiektywność, a nie „boski punkt widzenia”, który może być co najwyżej obojętny:

„ (...) polityka i etyka stanowią podłoże dla walk i współzawodnictwa o to, co można zaliczyć jako wiedzę racjonalną, bez względu na to, czy chcemy, czy nie chcemy przyznać, że chodzi o pole walki o różne projekty wiedzy w naukach ścisłych, przyrodniczych, społecznych i humanistycznych (Haraway, 2008: 17)

Dlatego też amerykańska teoretyczka nie traktuje nauki i społeczeństwa jako dwóch odrębnych sfer, które mogą co najwyżej na siebie wzajemnie wpływać, ale stosuje takie pojęcia jak „wyjaśnienie polityczno-epistemologiczne”, czy „potencjał polityczno-epistemologiczny”. Wielokrotnie podkreśla także aktywną sprawczość świata, wobec której badania uwięzione w nowoczesnych dychotomiach dokonywały specyficznych aktów przemocy uznając „przedmioty” badania za bierne obiekty⁵. Zakłócenie podziału na „podmiot badawczy” i „przedmiot badań” (bez względu na to, czy badamy ludzi, czy elementy pozaludzkie) stanowi warunek tego, aby etyka i polityka mogły stać się podstawą dla nowej „obiektywnej nauki”.

Powyższe postulaty zdobywają coraz więcej zwolenników i zwolenniczek łącząc wysiłki akademików/czek i aktywistów/ek. Ich wspólne działania przekładają się na konkretne praktyki badawcze, które obecnie realizowane są w ramach różnych paradygmatów badań zaangażowanych, badań w działaniu, współbadań czy badań bojowych. Dwie ostatnie z wymienionych strategii stanowią szczególnie dobrą egzemplifikację omawianych w tym artykule teorii. Za współbadania można uznać praktykę produkcji intelektualnej porzucając rozróżnienie na aktywnego/ą badacza/kę i pasywny przedmiot badania. Celem współbadań jest „produktywna kooperacja”. Dzięki niej uczestnicy i uczestniczki badania, stając się działającymi podmiotami wytwarzania wiedzy, wzajemnie przekształcają się w procesie badania. Praktyka, jak i metodologia współbadań są intensywnie rozwijane już od lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych dwudziestego wieku, głównie przez przedstawicieli włoskiego *operaismo*. Mimo iż tak określone współbadania wyrażane są w odmiennych ramach pojęciowych, to w moim odczuciu stanowią niezwykle płodną praktykę realizującą uaktualnioną wyobraźnię socjologiczną.

Podobnie sytuacja wygląda w przypadku badań bojowych (*militant research*). W istocie odnoszą się one raczej do szeregu różnorodnych praktyk. Można rozumieć je jako badania prowadzone w celu wytwarzania wiedzy, która będzie przydatna dla zaangażowanych w walkę aktywistów/ek. Uważane również są za badania przeprowadzane zgodnie z wartościami i ideami przyświecającymi radykalnym aktywistom/kom. W tradycji marksistowskiej traktuje się je jako nieodzowny aspekt analizy składu klasowego. „Badania bojowe wychodzą od warunków, doświadczeń i relacji wytworzonych w procesie organizacji, zarówno jako metoda działania politycznego, jak i forma wiedzy” (Shukaitis, Graeber, 2007: 9). Nancy Scheper-Hughes w krótkim tekście *Prymat etyki. Perspektywa walczącej antropologii* (Scheper-Hughes, 2010) relacjonując swoją drogę do strategii badań bojowych⁶, przywołuje argumenty bliskie innym wspomnianym tutaj autorom i autorkom. Mimo iż jej analizy przyjmują za punkt wyjścia szczególnie praktykę antropologiczną, to za sformułowanymi przez nią postulatami kryją się te same założenia, które cechowały ustalenia Wallersteina, Millsa oraz Haraway. Scheper-Hughes stwierdza,

⁵ Jak wspominałam powyżej, częściowo stało się to także udziałem C. W. Millsa.

⁶ W wersji polskiej tego tekstu zamieszczonej w antologii *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* tłumaczone są one jako „badania walczące”.

że „obecnie wydaje się, że fałszywa neutralność w obliczu poważnych politycznych i moralnych dramatów dotyczących życia i śmierci, dobra i zła [...] nie jest niczym chlubnym” (Scheper-Hughes 2010: 408). Podważając antropologiczne dogmaty, obiektem swojej krytyki czyni ona wyniosłą postawę krytyków zaangażowanych politycznie badań. Jednocześnie sprzeciwia się, stanowiącej dla tej krytyki podstawę, „etyce moralnego i kulturowego relatywizmu, powracającej z jeszcze większą mocą w nadal modnej retoryce postmodernizmu, w usprawiedliwieniu politycznej i moralnej bezczynności, jeśli w ogóle o takiej może być mowa” (Scheper-Hughes, 2010: 415).

Podkreślmy to raz jeszcze, brak zaangażowania ze strony badacza/ki nie jest postawą neutralną, lecz także stanowiskiem etycznym. Badacz/ka społeczny/a jest świadkiem odpowiedzialnym za podjęcie lub zaniechane działania. W moim przekonaniu pisarstwo z zakresu nauk społecznych może, i przede wszystkim powinno, stać się miejscem oporu. Aby wykreować przestrzeń sprzeciwu, powinniśmy uprawiać naukę „stojącą mocno na ziemi”, ugruntowaną, czy nawet – jak ją nazywa Scheper-Hughes – „bosą” (Scheper-Hughes, 2010: 427). W realizacji takiego projektu cenne okazują się nie tylko uwagi Wallersteina na temat utopistyki. Ciągłe za aktualne powinniśmy uznać też rozważania Millsa na temat wyobraźni socjologicznej, do której według mnie nawiązuje tak Wallerstein, jak i „badacze/ki bojowi/e”, ucieleśniający/e ją w swoich teoretyczno-praktycznych działaniach. Specyficznym manifestem, pod którym podpisuje się również i autorka niniejszego tekstu, może być definicja badań bojowych Shukaitisa i Graebera:

” Formy badań społecznych, które zwiększają możliwości aktywności politycznej, mnożąc sposoby oporu dzięki konstytutywnej mocy wyobraźni. (...) Jest to proces, w którym wspólnie zastanawiamy się i wspólnie podążamy, akceptując to, że odpowiedzi na pytania o dalszą działalność nigdy nie są proste, pewne i prawdziwe na zawsze. Zaangażowane badania, jako proces otwarty, odkrywają nowe możliwości teraźniejszości, zmieniając zatory i ślepe uliczki w nowe okazje dla radosnego oporu.”

(Shukaitis, Graeber, 2007: 51)

Niech powyższa deklaracja stanie się afirmatywnym podsumowaniem niniejszych rozważań. Artykuł ten, z konieczności czysto teoretyczny⁷, miał na celu jednak wskazać nowe płodne ścieżki rozwoju dla praktyki badawczej spełniającej obietnicę wyobraźni socjologicznej.

⁷ Dla zobrazowania praktycznych aspektów niniejszych rozważań warto zapoznać się z działalnością kolektywów badawczych, m.in. Edu-factory (www.edu-factory.org), czy Team Colors Collective (www.warmachines.info).

Bibliografia

- Bourdieu, P. (2007) *Szkic teorii praktyki*. Kęty: Wyd. Marek Derewiecki.
- Červinková, H., Gołębiak, B. D. (red.) (2010) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Flis, A. (red.) (1999) *Wyzwania wobec nauk społecznych u progu XXI wieku*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Haraway, D. (2008) „Wiedze usytuowane. Kwestia nauki w feminizmie i przywilej ograniczonej/ częściowej perspektywy”, *Biblioteka online Think Tanku Feministycznego*. Dostępny na: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0062haraway1988.pdf>
- Holubec, S. (2008) *O pojęciu utopii u Immanuela Wallersteina*, [w:] P. Żuk (red.) *Spotkania z utopią w XXI wieku*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mills, C. W. (2007) *Wyobraźnia socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mucha, J. (1985) *C. W. Mills*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mucha, J. (2007) „Wyobraźnia w naukach społecznych”, [w:] C. W. Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scheper-Hughes, N. (2010) „Prymat etyki. Perspektywa walczącej antropologii” [w:] Červinková H. i B.D. Gołębiak (red.) *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 403-428.
- Shukaitis, S. i D. Graeber (red.) (2007) *Constituent Imagination. Militant Investigations /Collective Theorization*. Oakland-Edinburgh-West Virginia: AK Press.
- Wallerstein, I. (2001) *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wallerstein, I. (2004) *Koniec świata jaki znamy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wallerstein, I., (2007) *Analiza systemów-światów. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Wallerstein, I. (2008) *Utopistyka. Alternatywy historyczne dla XXI wieku*. Poznań: Trojka.
- Weber, M. (1985a) „Obiektywność poznania w naukach społecznych”, [w:] A. Chmielewski (red.) *Problemy socjologii wiedzy*. Warszawa: PIW, s. 45-100.
- Weber, M. (1985b) „Sens „wolnej od wartościowań” socjologii i ekonomii”, [w:] A. Chmielewski (red.) *Problemy socjologii wiedzy*. Warszawa: PIW, s. 101-150.
- Weber, M. (1998) „Nauka jako zawód i powołanie”, [w:] M. Weber *Polityka jako zawód i powołanie*. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, s. 111-140.
- Weber, M. (2002) *Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Anna Szołucha
SNS PAN

„Bądź zmianą, której chcesz doświadczyć”¹

Wstęp do Participatory Action Research

Kiedy w 1946 roku Kurt Lewin opublikował artykuł zatytułowany „Badania w działaniu i problemy mniejszości” („Action research and minority problems”) i tym samym zapisał się w historii jako twórca pojęcia *Action Research* (AR) oraz silnie zadeklarowany adwokat stosowania teoretycznych i empirycznych narzędzi nauk społecznych do przeciwstawiania się globalnej opresji, niesprawiedliwości i przesądom (Kinson, Pain & Kesby, 2007; Fine, 2008), moja babcia właśnie nauczyła się chodzić i mówić pełnymi zdaniami. Gdy w latach siedemdziesiątych swoje kroki na ścieżce AR coraz śmielej stawiał kolumbijski socjolog – Orlando Fals-Borda, moi rodzice wciąż byli nastolatkami. W roku moich urodzin (1986) pojawił się jego tekst: „La investigación-acción participativa: Política y epistemología”. To między innymi dzięki tej pracy Fals-Bordzie przypisuje się powszechnie autorstwo pojęcia *Participatory Action Research* (PAR) (Hall, 2005; Pырch, 2007). Nie rozumiem, dlaczego ćwierć wieku po scharakteryzowaniu PAR-u oraz sześćdziesiąt pięć lat po zdefiniowaniu założeń i celów AR-u oba podejścia i sposoby przeprowadzania badań naukowych pozostają w Polsce praktycznie nieznanne. Nie dyskutuje się o nich na uniwersytetach, ani nie proponuje się ich jako odpowiedzialnej i skutecznej metody rozwiązywania bardziej lub mniej lokalnych problemów społecznych. Dopiero w 2011 roku wydana została pierwsza po polsku propozycja książkowa w temacie AR i doradztwa strategicznego autorstwa Aleksandra Chrostowskiego i Dariusza Jemielniaka. Nie potrafię wytłumaczyć, dlaczego na przykład nowe oprogramowanie do statystycznej analizy danych potrafi dotrzeć do Polski niemalże natychmiast po premierze, podczas gdy współuczestniczącym badaniom w działaniu nie wystarczą trzy pokolenia. Jest chyba oczywiste, że problemem nie jest dostępność PAR-u. Raczej jest nim opór przeciwko traktowaniu go jako równorzędnego sposobu prowadzenia badań naukowych. W swoich badaniach sama się z takim oporem i niezrozumieniem dla odmiennej filozofii nauki spotkałam. Nadal jednak nie rozumiem – dlaczego? Lewin powiadał, że najlepszym sposobem na to, aby coś zrozumieć, jest spróbować to zmienić... (Koch & Kralik, 2006).

¹ Chatterton, Fuller & Routledge, 2007 (tłum. własne)

Przedstawię więc tutaj moje rozumienie *Participatory Action Research* w nadziei, że ten krótki wstęp będzie wystarczająco kontrowersyjny i niepokojący, aby zainspirować wszystkich potencjalnych uczestników PAR-u do dalszych poszukiwań. Właśnie dlatego, że chcę, aby PAR był w Polsce znany i traktowany jak poważny sposób prowadzenia badań naukowych. Moją ambicją nie jest jednak, aby ci, którzy definiują dzisiaj, czym jest Nauka, uprzejmie przyjęli badania w działaniu do „kanonu metodologii szanowanych”. Zależy mi raczej na tym, aby w ogóle przedefiniować, co uważa się za naukę i jak się ją tworzy. Zadanie nie jest oczywiście łatwe, ani nie może zostać zapoczątkowane jednym tekstem. Dlatego tak ważne jest, abyśmy zdali sobie sprawę z tego, że dyskusja o PAR-ze toczy się już od ponad pół wieku, a w polskim kontekście wciąż nie korzystamy z jej zdobyczy.

Dlatego poniżej skupię się na zdefiniowaniu PAR-u i opisanie, czym różni się od bardziej tradycyjnych sposobów prowadzenia badań naukowych. Następnie spróbuję przyrzeć się problemowi badacza w praktyce PAR-u oraz zwrócę uwagę na najważniejsze problemy i wyzwania stojące przed tym rodzajem badań. Dla wygody będę używać angielskich akronimów zamiast ich polskich tłumaczeń, które *de facto* nie istnieją. W kręgach pozaakademickich zwykle posługuję się dla PAR-u pojęciem badań zaangażowanych, ale interpretacja taka jest zdecydowanie niepełna. Faktycznie opisuje tylko moje położenie jako zaktywizowanej, aspirującej akademicki. Podobne problemy dotyczą także innych, spotkanych przeze mnie określeń AR-u i PAR-u takich, jak: badania uczestniczące, współuczestniczące, aktywne, partycypacyjne, badania w działaniu. Ostatecznie, jak będzie wiadać z poniższego, nie najważniejsza jest sama nazwa, ale to, do jakiej praktyki prowadzi.

PAR czyli...

Nie ma jednej linii, za pomocą której udało by się połączyć różne etapy w rozwoju PAR-u, ponieważ jego historia jest bardzo złożona i poprzez lata i miejsca poddawana była niezliczonym wpływom (Greenwood & Levin, 1998; Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003; McIntyre, 2008). Pisma Gramsciego, Marksa i Engelsa, amerykański pragmatyzm z filozofią Dewey-a, Szkoła Frankfurcka i teoria krytyczna, niedawne zwroty: feministyczny, postmodernistyczny, kulturowy i postkolonialny (Healy, 2001; Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003; Pain, Kindon & Kesby, 2007) w dużej mierze kształtowały praktykę PAR-u. Do użytku weszło wiele nowych akronimów, których zadaniem było podkreślenie pewnych specjalnych aspektów dotyczących metod lub celów badania. FPAR (*Feminist Participatory Action Research*) łączy zaangażowane badania w działaniu z krytyczną teorią feministyczną. Według tego podejścia kobiety powinny brać udział w badaniu na każdym jego etapie, to znaczy: w wyznaczeniu problemu badawczego, przeprowadzeniu badania, interpretacji wyników oraz działaniu opartym na rezultatach badania (Reid, Tom, & Frisby, 2006; Kindon, Pai & Kesby, 2007). YPAR (*Youth Participatory Action Research*) dba, aby młodzież miała możliwość sama analizować i oceniać problemy, które wpływają na ich życie, i podejmować decyzje, w jaki sposób te problemy rozwiązać (Camarota & Fine, 2008). CBPR (*Community Based Participatory Research*) podkreśla rolę społeczności (wybranej grupy ludzi dzielących jakąś wspólną charakterystykę), która za pomocą badania dąży do wykorzystania lokalnej wiedzy i zasobów wspólnoty tak, aby znaleźć sposoby na radzenie

sobie z ich problemami (Flicker, 2008). Propozycja SAR-u (*Solidarity Action Research*) z kolei jednoznacznie przedstawia swoje cele jako nierozłącznie związane z silną, wzajemną współpracą zaangażowanych grup i jednostek (Chatterton, Fuller & Routledge, 2007).

Większość badaczy korzysta jednak z pojęć PAR-u i AR-u. Część z nich wskazuje także na podstawowe różnice między tymi podejściami. Stoecker (1999) uważa AR za bardziej konserwatywną praktykę badań, ponieważ w mniejszym stopniu niż PAR postrzega otoczenie poprzez pryzmat systemowych nierówności. Przez to może nie dostrzegać istotności roli, jaką pełni kontrola, którą dana społeczność sprawuje nad badaniem oraz konflikt. Na tej podstawie krytykuje on prace Williama Foote Whyte-a, który, według Stoeckera, postulował partycypację dla samej partycypacji. Takie podejście często mimowolnie wpisuje się na przykład w charytatywny lub imperialistyczny dyskurs postkolonialnych elit. PAR skupia się bardziej na edukacyjnej i pouczającej roli procesu badawczego jako narzędzia wzmacniania pozycji wykluczonych grup lub grup, które po prostu dążą do radykalnej i progresywnej zmiany społecznej. AR jest nastawiony raczej na reformy konkretnej polityki lub akcje społeczne, ale nie musi angażować ich uczestników w sam proces badawczy (Kindon, Pain & Kesby, 2007). Cameron (2007) z kolei dokonuje podziału wewnątrz samego PAR-u. Według niej badania zaangażowane można podzielić na trzy typy: wolnościowy – zmierzający do odmiany uczestników badania i ich środowisk; PAR prowadzony dla instytucji oraz PAR prowadzony z instytucjami.

Wydaje mi się, że na szczególną uwagę zasługuje pierwszy z tych rodzajów. Wyróżnia go przede wszystkim to, że w przeciwieństwie do pozostałych sposobów prowadzenia badań, które tu przywołałam, *wolnościowy PAR* (od tej pory – po prostu PAR) zapoczątkowany został w „świecie większości”, na „globalnym Południu” (Hall, 2005). Wspomniany Orlando Fals-Borda oraz brazylijski wychowawca – Paulo Freire wywarli znaczący wpływ na rozwój myśli i praktyki PAR-u nie tylko w Ameryce Południowej, ale na całym świecie, a ich pisma nadal nie przestają być niewyczerpanym źródłem inspiracji dla jednostek i społeczności dążących do społecznej sprawiedliwości i likwidacji wszelkich nierówności.

Według Fals-Bordy (1991) PAR ma być empiryczną metodologią, której celem jest budowanie siły i kontroli dla grup wykluczonych, w tym w szczególności dla biednych. Dzięki badaniom zaangażowanym społeczności wykorzystywane powinny zyskiwać zdolność do wywierania nacisku, którą mogą wyrażać w specjalnych projektach, akcjach i walkach. PAR musi też pomagać w rozwoju socjopolitycznego procesu myślowego, z którym mogłaby się identyfikować powszechna baza społeczna. Takie cele wymagają od uczestników badania autentycznego oddania, aby mieć pewność, że świadomość wykształcona w procesie badania wpłynie na trwałą i progresywną transformację społeczną (Fals-Borda, 1991).

W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych Freire praktykował sposób nauczania, który bazował na faktycznych doświadczeniach swoich uczniów i ciągłych konsultacjach z nimi. Postulował też uczenie poprzez działanie (Koch & Kralik, 2006). Jego pomysły łączyły się z ideami innych, którzy także byli niezadowoleni z wciąż oddziałującej spuścizny kolonializmu lub pozytywistycznych paradygmatów badawczych promowanych przez akademików (Kindon, Pain & Kesby, 2007). Freirowskie *conscientização* (ang. *conscienti-*

sation) odwołuje się do praxis, do procesu uczenia się, w trakcie którego uczestnicy rozpoczynają dostrzegać społeczne, polityczne i ekonomiczne sprzeczności, co powoduje, że chcą podejmować działania przeciwko temu, co ich zniewala (Stuttaford & Coe, 2007). Proces ten nie polega bynajmniej na transferze wiedzy (Rahman, 1991) od tych, którzy ją posiadają, do tych, którzy jej nie mają i dlatego poddają się opresji. „Pedagogika uciśnionych” nie jest dla nich, ale z nimi. W PAR-ze *nikt* nie może mieć pewności, że jego wiedza jest prawdziwa, czy właściwa. „Pedagogika uciśnionych jest narzędziem do ich [uciśnionych] krytycznego odkrycia, że i oni, i ich ciemiężyciele są przejawami odczłowieczenia” (Freire, 2005: 48, tłum. własne). Grupy wykluczonych same są w pewnym stopniu „żywcicielami” tych, którzy ich zniewalają. Dlatego Freire (2005) widział możliwości do wspólnego działania tam, gdzie inni dostrzegali tylko ograniczające położenie lub sytuację bez wyjścia. Głosił, że grupy i klasy wykluczone mają za zadanie nie tylko oswobodzić i ucłowieczyć siebie, ale przez to także uwolnić i zhumanizować swoich ciemiężycieli. PAR jest więc szczególnie adekwatny i istotny w grupach, których głos był do tej pory wykluczany.

Ponadto ten sposób badań i działania wskazuje na etyczną decyzję, że dana grupa wspólnie wytworzy warunki do przemiany społecznej, które później wykorzysta do swoich celów. Nic więc dziwnego, że projekty budowane na PAR-ze są często postrzegane jako polityczne i kontrowersyjne. Nie mogą być przecież inne! (Rahman, 1991; Greenwood & Levin, 1998; Cahill, 2007b; Pain, Kindon & Kesby, 2007). Budują wszak na prawie do tego, co dopiero „może być” (McIntyre, 2008; Koch & Kralik, 2006) i burzą fałszywy neoliberalny konsensus banalności dnia powszedniego i tego, że niesprawiedliwość jest nieuchronna (Fine & Torre, 2006). Badania zaangażowane wyróżnia też to, że są zawsze prowadzone z, a nie wyłącznie o jego uczestnikach (Reason, 1999; Koch et al., 2005; Cahill, 2007a; Langan & Morton, 2009). Fals-Borda (1991) przyznaje, że proces badawczy powinien powstawać na zasadzie całkowicie oddolnej refleksji i działania. PAR jest więc propozycją, która odnosi się do odmiennego (ponieważ posługującego się politycznymi działaniami i metodologicznymi innowacjami), niż tradycyjny, rozumienia sposobu, w jaki tworzona jest wiedza (Kindon, Pain & Kesby, 2007). Badania zaangażowane są zawsze mocno osadzone w kontekście (James, Milenkiewicz & Bucknam, 2008; McIntyre, 2008) oraz wiążą się ze społeczną tożsamością. Poszukują takich form konstrukcji wiedzy, które nie byłyby powiązane ze strukturami dominacji oraz władzy (Hall, 2005), a łączyły badania, edukację („opór, który przekształca”, Solórzano i Delgado-Bernal w *Cammarota & Fine*, 2008: 3) oraz mobilizację i działanie (Stoecker, 1999). Ponieważ uciskane lub marginalizowane grupy spotykają się przeważnie z więcej niż jednym rodzajem wyzysku, a wszystkich dotyczy opresja przez takie makrospołeczne struktury, jak kapitalizm czy patriarchy, PAR zawsze łączy lokalne działanie z szerszym dążeniem do zmiany społecznej (Healy, 2001; Pain, Kindon & Kesby, 2007).

Alice McIntyre (2008) w następujący sposób opisała główne zasady, które łączą projekty podejmowane na bazie PAR-u: (1) kolektywne postanowienie o zbadaniu jakiegoś problemu bądź kwestii; (2) chęć zaangażowania w refleksję, która ma doprowadzić do wyjaśnienia problemu; (3) wspólna decyzja, aby zaangażować się w indywidualne lub kolektywne działanie, które przynosi pożytek zainteresowanym osobom; (4) budowanie sojuszy między badaczami a uczestnikami w planowaniu, implementacji i rozpowszechnianiu pro-

cesu badawczego. W swojej niedawnej publikacji Reason i Bradbury natomiast definiują PAR jako: „partycypacyjny, demokratyczny proces mający na celu rozwijanie praktycznej wiedzy w dążeniu do wartościowych celów społecznych (...) [i łączący] działanie i refleksję, teorię i praktykę (...) dla ogólnego rozwoju indywidualnych jednostek oraz całych społeczności” (2006:1, tłum. własne).

Ocena tego, czy działanie jest pożyteczne i czy przyniosło oczekiwane rezultaty, nie mogłoby być możliwe, gdyby nie cykliczna bądź spiralna natura procesu badawczego w PAR-ze. Poszczególne etapy cyklu były nazywane różnie przez różnych badaczy. Czasami były to po prostu następujące na przemian refleksja i akcja (Kindon, Pain & Kesby, 2007); czasem badacze tłumaczyli to bardziej imperatywnie i dzielili cykl na trzy części: patrz, myśl, działaj (Koch et al., 2005; Koch & Kralik, 2006). McIntyre (2008) podkreśliła społeczną i aktywną stronę procesu tworzenia wiedzy i wyróżniła trzy kroki w badaniu na bazie PAR-u: eksplorację, konstrukcję wiedzy oraz działanie. W badaniach, które w większej mierze polegają na gromadzeniu danych, wyróżnić można nawet cztery takie fazy: diagnozuj, działaj, zmierz i rozważ. Działanie już na drugim etapie może być specyficzne dla szkolnego kontekstu, w którym dla rozwoju uczniów ważne jest szybkie sprawdzenie skuteczności wybranych metod. Proces ten pozostaje jednak partycypacyjny, ponieważ polityka i zasady ustalone na bazie wyników badania są konsultowane z podmiotami, których te zasady będą dotyczyć (James, Milenkiewicz & Bucknam, 2008). PAR jest więc sposobem badań, które bierze pełną odpowiedzialność za działania, które są podejmowane podczas samego procesu, jak i po zakończeniu każdego cyklu. Tym różni się chyba najbardziej od tradycyjnych sposobów prowadzenia badań, które w większości wciąż mają tylko tak zwane cele poznawcze.

Dlaczego PAR jest inny?

„W PAR-ze nie chodzi o znalezienie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie badawcze za pomocą twardych danych i kontroli; chodzi o doprowadzenie do zmiany poprzez działanie” (Reynolds w James, Milenkiewicz & Bucknam, 2008: 13, tłum. własne). PAR różni się zasadniczo od pozostałych sposobów prowadzenia badań i metodologii badawczych, ponieważ działanie i badanie są w nim jednakowo istotne, a badacz ma wpływ na ostateczne rezultaty badania (Manzo & Brightbill, 2007; James, Milenkiewicz & Bucknam, 2008). W cyklicznym procesie refleksja nad danymi i ewaluacja działania stają się kolejnymi danymi, które prowadzą do modyfikacji pytań badawczych (McIntyre, 2008) oraz podejmowanych akcji (James, Milenkiewicz & Bucknam, 2008). Zmiana, do której dążą uczestnicy badania, zachodzi na każdym jego etapie i może mieć wpływ na grupę długo po jego zakończeniu (Koch & Kralik, 2006). Celem PAR-u jest całkowita rewizja zachodniego sposobu myślenia o nauce oraz spowodowanie jego odsunięcia się od modernistycznego poglądu na świat, który opiera się na pozytywistycznej filozofii oraz systemie wartości, w którym najwyżej ceni się wulgarne rozumienie postępu ekonomicznego (Reason, 1999). Badania zaangażowane bazują na poglądzie, że wiedza jest zakorzenioną w społecznych relacjach (Cahill, 2007a) konstrukcją rzeczywistości, a nie jej odzwierciedleniem czy podobieństwem (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003). PAR pozwala umocować teoretyzowanie o problemie w ludzkich doświadczeniach i ich systemie znaczeń. Modele ludzkich zachowań są

potwierdzone poprzez działanie. Kryteria poprawności takich modeli nie są zewnętrzne w stosunku do badania, ale dobierane na zasadzie ich pragmatycznej przydatności w kontekście badawczym. Wiedza nie jest możliwa, dopóki nie zostanie potwierdzona w praktyce, a jakość badania zależy od tego, do jakiego stopnia przydaje się ono w wartościowej pracy na rzecz społeczeństwa i prowadzi do instytucjonalnej i indywidualnej przemiany (van der Riet, 2008). Badacze PAR-u często stają przed następującymi pytaniami: czy badanie jest potrzebne? Czy jest ono wiarygodne i przydatne? Czy wyniki badania są łatwo dostępne szczególnie dla uczestników badania i grupy, której ono dotyczyło? Czy rezultaty badania mają trwałe konsekwencje (Koch & Kralik, 2006)? Co jest celem badania? Kto może z niego skorzystać? Do kogo jest ono skierowane i dlaczego (Cahill & Torre, 2007)?

Pytania takie są fundamentalne, ponieważ opierają się na przeświadczeniu, że produkcja wiedzy jest polityczna i nie jest własnością formalnych instytucji takich, jak uniwersytet, urząd czy ministerstwo (Kendon, Pain & Kesby, 2007). Zadaniem PAR-u jest więc zniesienie monopolu na wiedzę, na którym bazują obecnie rozmaite establishmenty (Koch & Kralik, 2006). Kontrola i władza powinny być budowane w zależności od rodzaju zadania do wykonania, a nie – źródła finansowania projektu, tradycji czy imperialnych podziałów. Ludzie powinni uwierzyć, że posiadają wiedzę, i że obiektywna metodologia i neutralna obserwacja nie istnieją (Hall, 2005). Naukowy charakter wiedzy polega na jej społecznej weryfikowalności, a ta z kolei – na konsensusie jako metodzie weryfikacji (Rahman, 1991). Wspólne tworzenie wiedzy jest wartościowsze niż poddawanie się dyktatom (fetyszowi? Fals-Borda, 1991) tradycyjnej nauki czy bezrefleksyjnemu aktywizmowi (Healy, 2001). Zaangażowani badacze wielokrotnie zwracali uwagę na to, że łatwą strategią na utrzymanie władzy nad wiedzą jest sposób przeprowadzania badania, w którym sprawy interesujące na przykład przewlekłe chorych pacjentów lub kolorowe kobiety z Lower East Side w Nowym Jorku nie były konieczne tymi samymi, które tradycyjni badacze chcieli mierzyć (Koch & Kralik, 2006). Ich metody były zbyt abstrakcyjnie lub pozostawały w konflikcie z potrzebami zainteresowanych grup (Cahill & Torre, 2007). Wiedza nie może prowadzić do zmiany społecznej, jeżeli ludzie nie uczestniczą w jej tworzeniu. Kolektywna analiza danych może pełnić rolę rytuału dzielenia się władzą (Cahill, Rios-Moore & Threatts, 2008), jednak decyzja o aktywnym udziale zainteresowanych grup jest naturalnie decyzją polityczną. Często grupy takie nie są dopuszczane do badania, gdyż jego celem jest od początku lansowanie i wyrażenie poparcia dla konkretnych polityk lub inicjatyw na przykład samorządów terytorialnych, jak to było w przypadku opisanej przez Langan i Morton (2009), nieudanej próby podjęcia badania zaangażowanego zleconego przez samorząd i mającego dotyczyć oceny wsparcia udzielanego kobietom, które doświadczyły przemocy domowej (Langan & Morton, 2009). Podobnie nawet samo sformułowanie problemu badawczego może od razu dążyć do tego, aby ułatwić aplikację wyników badania zgodnie z potrzebami establishmentu. Dlatego tak ważne jest, aby w badaniach mieć na uwadze cały kontekst badanej grupy. Nieuwenhuys (1997) zwraca na przykład uwagę na (niezamierzone) negatywne konsekwencje, jakie badanie przykrych doświadczeń miejskich dzieci biednych rodziców na globalnym Południu może wyrzucić na samoocenę takich dzieci. Ponadto dane z podobnego badania mogą być bardzo łatwo wykorzystane przez lokalne władze do utrwa-

lenia negatywnych stereotypów o miejskiej biedocie i rozwijania argumentów za progresywnym usuwaniem jej z centrów miast.

Polityczny potencjał PAR-u wynika z jego determinacji, aby tworzyć miejsca, w których grupy wykluczonych lub marginalizowanych mogą zaangażować się w proces, który ustanowi ich ‘ekspertami’ najlepiej znającymi swoje własne życie i cele zaangażowanej walki o radykalną zmianę społeczną (McIntyre, 2000). Insiderzy nie mogą więc być jedynie źródłem danych, ale powinni uczestniczyć w ich gromadzeniu i używać ich do przeprowadzenia instytucjonalnej zmiany (van der Velde, Williamson & Ogilvie, 2009). W ten sposób takie grupy stają się aktywnymi działaczami i wychodzą poza modele charytatywnej zależności (Calderón, 2004). „Gdybyśmy jedynie komunikowały się z outsiderami, to pozwalało by wnioskować, że nasze koleżanki (i my) nie mamy wystarczająco dużo potencjału sprawnego potrzebnego, aby zmienić dominujące u nas percepcje, podczas gdy my się z tym przekonaniem stanowczo nie zgadzamy” (Rios-Moore et al. w Cahill & Torre, 2007: 199).

Tradycyjna struktura procesu badawczego polega na narzuceniu badanym grupom określonej z góry agendy, pozyskaniu danych i braku jakiegokolwiek korzyści, którą takie grupy mogłyby z badania wyciągnąć (Kesby, Kendon & Pain, 2007). Często zainteresowani tracą swój czas, a nawet pieniądze, a tylko badacz zbiera nagrody za przeprowadzone badania (Stoecker, 1999). Społeczności nie są jednak laboratoriami (Cahill, 2007 b). W PAR-ze wszyscy uczestnicy badania (w tym badacze) korzystają z jego edukacyjnego potencjału (Cahill, 2007 a). Okazji do uczenia się nie brakuje na każdym etapie procesu badawczego (Stuttaford & Coe, 2007). To dlatego, że ostatecznie PAR nie polega na teoriach przewidywalności, ale teoriach możliwości (McIntyre, 2008). Choć na pewno niejednokrotnie szybciej i efektywniej byłoby, gdyby jedna osoba podejmowała decyzje lub rozdzielała zadania (Flicker, 2008), warto jednak pamiętać, że różnice w grupie i wszystkie spory są też rodzajem danych, które należy wziąć pod uwagę przy planowaniu działania (Cahill, 2007 a). To skupienie się na procesie badawczym skłania również do przededefiniowania tego, co uznajemy za sukces, a co za porażkę w badaniu zaangażowanym (Varcoe, 2006).

PAR jest sposobem prowadzenia badań, w którym budowanie wzajemnych relacji oraz zaufania jest też częścią samego procesu (Pain, Kesby & Kendon, 2007; Maiter et al., 2008) i świadczy o jego sukcesie. Zmiana zachodzi na poziomie indywidualnym, grupowym oraz wpływa na szerszy kontekst ucisnionych grup (Cahill, 2007 a; Cahill, Rios-Moore & Threatts, 2008; Hall, Taplin & Goldstein, 2009), a badania przeprowadza się „dla mnie, dla nas i dla nich” (Gibbon, 2002). Niektórzy mówią, że dzięki PAR-owi otworzyli oczy na prawdziwą rzeczywistość i zapragnęli otworzyć też oczy innym (Cahill, Rios-Moore & Threatts, 2008). Często ważny dla uczestników jest już sam udział w badaniu, ponieważ (dla odmiany) daje on im poczucie przynależności do produktywnej i społecznie respektowanej grupy (Flicker, 2008). Stwarza miejsce, w którym młodzież może bez skrępowania wyrażać swoje poglądy (Cahill, Rios-Moore & Threatts, 2008). Kolorowym kobietom daje czas na przemyślenie tylko swoich spraw dzięki temu, że podczas spotkań badawczych mogą zostawić swoje dzieci pod opieką w sąsiednim pokoju (McIntyre, 2008). Nawet w kontekstach i miejscach takich, jak więzienia, które z założenia są nieprzyjemne, głośne oraz pozbawione prywatności (Fine & Torre, 2006),

sukces PAR-u jest nieunikniony. Niektórymi z jego przejawów mogą być: długoterminowy udział członków grupy wbrew przeszkodom; osiągnięcie konsensusu w sprawach, w których wcześniej wydawał się on niemożliwy; rozwój umiejętności czy tworzenie możliwości zatrudnienia dla uczestników badania (Kendon, Pain & Kesby, 2007; Flicker, 2008).

Osobnym sukcesem PAR-u jest upowszechnianie odmiennych od tradycyjnych sposobów prezentacji i organizacji rezultatów badania. PAR z założenia wychodzi poza wąską filozofię naukowego artykułu i często korzysta z performatywnych badań (Haseman, 2006) i metod przedstawiania wyników. W zależności od celów badania takich, jak: zmiana konkretnej regulacji prawnej (Hall, Taplin & Goldstein, 2009), wzrost świadomości społecznej czy wzmacnianie wykluczonych grup, uczestnicy badania mogą zdecydować się na mniej lub bardziej „nietypowe” techniki przedstawienia ich wniosków. Po badaniu korzyści płynących z możliwości uczęszczania kobiet więźniów do college-u podczas odbywania kary powstał raport, na którego okładce zamieszczono kartki pocztowe. Widniała na nich na przykład taka wiadomość: „Drogi Panie Senatorze, czy wiedział Pan, że college w więzieniu redukuje wskaźniki recydywy z 30 do 8 procent? Bądź nieubłagany wobec przestępców – Edukuj ich!” (Cahill & Torre, 2007, tłum. własne). Inne formy prezentacji wyników badania zaangażowanego dopuszczają publikację pamfletów, zine-ów (Chatterton, Fuller & Routledge, 2007), tworzenie diagramów i stron internetowych, performance, przeprowadzanie edukacyjnych warsztatów w organizacjach i szkołach, kampanie naklejkowe także mówiące wprost o stereotypach wobec stygmatyzowanych grup (Cahill & Torre, 2007; Stuttaford & Coe, 2007; Cahill, Rios-Moore & Threatts, 2008), programy radiowe, wycieczki organizowane dla wybranych społeczności, wspólne pisanie raportów (Tuck et al., 2008), malowanie plakatów i banerów, teatr (Cieri & McCauley, 2007), poezję oraz dokumentację fotograficzną (Cammarota & Romero, 2010), które nie są jedynie „metodologiami” PAR-u, ale też środkiem do generowania tematów dla samego badania, photovoice (Krieg & Roberts, 2007; McIntyre, 2008) czyli udzielanie głosu i mówienie za pomocą obrazów fotograficznych oraz niezliczenie wiele innych.

To bogactwo sposobów, za pomocą których PAR wpływa na konkretną i realną zmianę w wielu społecznościach i kontekstach, sprawia, że nie można bez oburzenia przyjąć sytuacji, w której osoby używające PAR-u wciąż muszą dużą część swojej pracy poświęcać na obronę tego sposobu badania, podczas gdy nie oczekuje się tego od nikogo, kto stosuje na przykład typowe ilościowe metody badawcze (Gibbon, 2002). Główny kłopot z tradycyjnymi metodami badawczymi polega na tym, że przygotowują one badaczy tylko na te problemy, które sami najpierw wytworzą. Są więc bardziej teoretyczne niż praktyczne, tak że po uniwersyteckim treningu z metodologii akademicy badacze są w dużej mierze nieprzygotowani do stawienia czoła i rozwiązania kwestii, na które natrafia „w terenie”. Wiele z osób zaangażowanych w PAR przyznaje, że ich konwersja na badania w działaniu była wynikiem niezadowolenia z wyników pracy uniwersyteckiej prowadzonej za pomocą tradycyjnych narzędzi badawczych (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003). Wciąż więc nie przestaje zadziwiać to, że choć w naukach społecznych i politycznych nauczyliśmy się już rozpoznawać władzę i dominację w nieskończenie wielu, nie zawsze bezpośrednio widocznych, odmianach, niewiele zmieniły się kryteria i CV, na podstawie których przyjmuje się badaczy do pracy na uniwersytetach i poza nimi.

Kim jest badacz/ka?

Podczas większości projektów na bazie PAR-u, badacz/ka nie jest samotną i samodzielną jednostką, ponieważ badaczem jest każdy uczestnik i uczestniczka badania. Wszyscy odnoszą się do tego samego problemu badawczego i za pomocą określonych indywidualnie bądź kolektywnie metod prowadzą dyskusję i analizują zebrane dane i refleksje (Fals-Borda, 1991; Cammarota & Fine, 2008). Napięcie, które może w takich okolicznościach powstać, jest potrzebne, a nawet pożyteczne, ponieważ prowadzi ono do praxis (Fals-Borda, 1991).

Pomimo emancypacyjnego i partycypacyjnego etosu PAR-u, który opiera się na tym, że to grupa wyznacza swój problem badawczy, niektórzy badacze przyznają, że wiele z inicjatyw zostaje podjętych dopiero w odpowiedzi na bodziec i zaproszenie z ich strony (Healy, 2001; Minkler et al., 2002; McIntyre, 2008). Nie powinno być to jednak zaproszenie, które prowadzi do procesu, któremu przewodziłaby akademicka awangarda, bo „ludzie nie mogą zostać wyzwoleni przez świadomość i wiedzę inną niż własna” (Rahman, 1991: 14, tłum. własne). Jednocześnie warto pamiętać, że wcale nie jest łatwo ustanowić podmiotowe relacje z grupami, które są ofiarami niesprawiedliwości społecznej w różnych jej przejawach (Rahman, 1991). Zaangażowani badacze mogą mieć tendencję do romantyzowania społeczności, z którymi pracują. W takich przypadkach niezwłocznie mogą jednak liczyć na innych uczestników badania, którzy przypomną akademikom nawet o tym, że „my siedzimy tu za morderstwo, a niektóre z nas – za morderstwo własnych dzieci” (Fine & Torre, 2006; Cahill & Torre, 2007). Ponadto pomimo chęci wyzbycia się stygmatu eksperta, wielu akademików zauważyło, że na kilku etapach grupy same zażądały, aby badacze z powrotem weszli w swoje role i zrobili użytek z typowo uniwersyteckich umiejętności (Lennie, Hatcher & Morgan, 2003; Reid, Tom & Frisby, 2006). Badacze mogą pełnić rolę inicjatorów, konsultantów lub współpracowników w zależności od potrzeb grupy i celów badania. Stoecker (1999) wskazuje na to, że podejmując się badania współuczestniczącego, musimy sobie zdawać sprawę z tego, że liczyć się będą zarówno nasze umiejętności typowo akademickie, jak i zdolności organizacyjne, a nawet umiejętności pisarskie. PAR wymaga od badaczy więcej niż inne sposoby badań, bo liczy się też przekazywanie abstrakcyjnych idei w taki sposób, aby wszyscy uczestnicy mogli zastanowić się nad ich praktycznymi zastosowaniami. Dodatkowo należy tak rozważać wyniki badań, aby możliwe było na ich podstawie podjęcie konkretnych działań. Wszyscy powinni też starać się pomóc w budowaniu przekonania o słuszności wspólnej wiedzy (Stoecker, 1999).

Opisy badań zaangażowanych zawsze zwracają uwagę na hybrydyczną naturę osoby, która w tradycyjnych badaniach etnograficznych czy obserwacjach uczestniczących uznana byłaby po prostu za badacza. Badacz-aktywista ma oczywiście ułatwiony dostęp do badanych grup i jest lepiej zapoznany z ich problemami, ale naraża swoją pracę na krytykę ze strony wszystkich, którzy nie zgadzają się z publiczną rolą, jaką pełni (Calderón, 2004). Osoba, która często przychodzi z zewnątrz i ma przeważnie doświadczenie akademickie, musi w PAR-ze oddać kontrolę nad badaniem grupie i tym samym przyczynić się do zacierania granicy pomiędzy badającym i badanym (Greenwood & Levin, 1998; Minkler et al., 2002; Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003; Wadsworth, 2005; Kendon, Pain & Kesby,

2007; Maiter et al., 2008; McIntyre, 2008). W takiej relacji nie ma już opozycji: podmiot – obiekt badania. Osób, których badanie dotyczy, nie można scharakteryzować więc jako pasywnych i/lub niekompetentnych. Oddanie badanym kontroli nad procesem i analizą na pewno zawęzi zakres niezależnej refleksji tradycyjnego badacza. W praktyce PAR-u to oddanie kontroli może stanowić problem w przypadkach, kiedy badania zaangażowane prowadzone są na przykład w grupie dzieci. Nie jest to jednak definitywne ograniczenie zastosowania PAR-u, a wskazuje tylko na to, jak wymagający może być ten sposób prowadzenia badań i jak wielkiej pokory wymaga od typowych badaczy, aby zaakceptować proces, który wzbogaca zawsze wszystkich uczestników badania (Nieuwenhuys, 1997).

Warto jednak uświadomić sobie, że ludzie prowadzą badania i wygrywają walki także bez pomocy ze strony akademików. To właśnie wiara w samowystarczalność społeczności i ich umiejętność kształcenia organicznych intelektualistów napędza epistemologię badań zaangażowanych (Stoecker, 1999; Hall, 2005). Aby łatwiej było w PAR-ze wynaleźć prawdziwie emancypacyjną praktykę, która brałaby pod uwagę wszystkie powyższe problemy i w sumie niepewną i nietrwałą rolę akademickiego badacza-aktywisty, niektórzy proponują inter-refleksywność. Ma ona być sposobem na poradzenie sobie z kwestią zmieniających się podczas badania relacji władzy i wiedzy (Pain, Kindon & Kesby, 2007). Brydon-Miller (2004) zwraca uwagę na wielorakie tożsamości, które każdy z nas posiada. Mogą być one według niej podstawą do uświadomienia sobie, że każda jednostka poddawana jest jednocześnie różnym formom uprzywilejowania i opresji. Niektórzy proponują także zrezygnować nie tylko z kategorii badacza, ale nawet z etykiety aktywisty, ponieważ to może pozwolić także innym – do tej pory mniej zaangażowanym – poczuć, że mogą przyczynić się do poważnej zmiany społecznej (Chatterton, Fuller, & Routledge, 2007). Poza tym inne podziały pomiędzy uczestnikami mogą być również bardziej znaczące niż różnica między badaczami i niebadaczami (Cahill & Torre, 2007). Praktyka PAR-u jest uważana w stosunku do każdych relacji społecznych i grupowych. Najważniejsze pozostaje jednak to, aby każdy dążył do większej zgodności pomiędzy wartościami, za którymi się opowiada a tymi, które faktycznie wciela w życie.

PAR – problemy i wyzwania

Jak każda praktyka, w której stawką są ludzkie wartości, badania posługujące się PAR-em niosą ze sobą specyficzne problemy. Badacze muszą starać się przewidywać konsekwencje swoich czynów nie tylko dla siebie, ale dla całej grupy (Cahill & Torre, 2007), wiedząc, że emancypacyjny zamiar nie zawsze prowadzi do emancypacyjnych skutków (Lennie, Hatcher & Morgan, 2003). PAR wymaga współuczestnictwa zainteresowanych osób, co w żaden sposób nie gwarantuje anonimowości żadnej z nich. Oddając głos represjonowanym lub radykalnym grupom, które ujawnią swoje sposoby na przetrwanie i strategię działania, odsłaniamy ich na cios ciemności czy konkretnych służb państwowych. Projekty opierające się na PAR-ze mogą prowadzić do zaangażowania regularnych obywateli w potencjalnie kontrowersyjne działania społeczne (Manzo & Brightbill, 2007). Bezrefleksyjne dążenie do kolektywnych działań jednostek całkowicie do tej pory uzależnionych od dominujących struktur za pomocą systemu zasiłków lub innych świadczeń oraz przedstawianych przez te struktury jako niższe byty, może wystawiać bezbronne osoby na bezpośrednią konfrontację (Reid, Tom & Frisby,

2006). Na taką konfrontację są one często nieprzygotowane, albo niegotowe na reakcję tych, których spotkają po powrocie do domu. Angażując się w badania uczestniczące, badacze zapominają często także o swoim bezpieczeństwie i nie są przygotowani do opracowywania strategii radzenia sobie z zagrożeniami (Lundy & McGovern, 2006; Adams & Moore, 2007).

Ze względu na bezpośredni i oparty na relacjach ludzkich charakter PAR-u specyficznym problemem badaczy może być sposób, w jaki ich osobista sytuacja życiowa wpływa na prowadzone badania (Langan & Morton, 2009). W zależności od okoliczności rodzinnych, miejsca zamieszkania, sposobu i miejsca zatrudnienia, badacze mogą w mniejszym lub większym stopniu uczestniczyć we wszystkich działaniach danej grupy. Specyficznym wyzwaniem może być w niektórych społecznościach utrzymanie wysokiej mobilizacji i chęci uczestnictwa w badaniu i akcjach podejmowanych na jego podstawie. Jako rozwiązanie tego problemu niektórzy badacze proponują wypracowanie wspólnej, zdroworozsądkowej definicji partycypacji już na początku pracy w grupie (McIntyre, 2008). Metoda taka opiera się na przeświadczeniu, że łatwiej jest polegać na uczestnikach, kiedy dzielą jedną wizję tego, czym jest wspólne działanie oraz wiedzą, czego inni mogą od nich oczekiwać.

Typowo etyczne dylematy, które towarzyszą PAR-owi, dotyczą również sposobu wyboru problemu badawczego czy rozstrzygnięcia innych kwestii, kiedy grupa jest podzielona i nie można dojść do konsensusu. Ponadto badacze muszą zastanowić się, w jaki sposób negocjować kwestie włączania i wyłączenia specyficznych grup. Na przykład kiedy uczestnicy badania zbierają się wokół problemu niepełnosprawności, powinni się też zastanowić, jak zapewnić udział tradycyjnie wykluczanych grup niepełnosprawnych: ludzi z niskimi dochodami czy bezdomnych. Do rozważenia pozostaje problem kwestii władzy oraz pracy podporządkowanej jednej osobie lub grupie osób z całej społeczności. Badanie może być na przykład ustrukturyzowane tak, aby odpowiadało akademickiemu kalendarzowi lub celom wyznaczonym przez fundatora projektu. W końcu istotnym dylematem jest pytanie, jak najlepiej spożytkować wyniki badań? (Minkler et al., 2002) Rozstrzygnięcie powyższych problemów wymaga równej współpracy członków grupy, których one dotyczą i musi się odnosić do konkretnych kontekstów. Sztywne trzymanie się wybranej metodologii projektu nie może służyć za *reżim prawdy*, do którego należy się dostosowywać bez dyskusji (Lennie, Hatcher & Morgan, 2003). PAR nie jest linearnym procesem, który bez przeszkód wiedzie do z góry wyznaczonego celu, nawet jeżeli ten cel został wyznaczony wspólnie i zgodnie z demokratycznymi zasadami. Na każdym etapie mogą pojawić się wątpliwości i przypadki, które wymagają będą odstępstwa od pewnych wyznaczonych celów na rzecz innych. Mogą też niespodziewanie otworzyć się nowe możliwości, które trzeba będzie wykorzystać.

Ważne, aby w pracy opierającej się na PAR-ze nie poprzestawać na sprawach, które mają prowadzić jedynie do lokalnych zmian bez wpływu na transformację społeczną na większą skalę (Pain, Kesby & Kindon, 2007). Od wielu lat cel ten staje się coraz trudniejszy do osiągnięcia ze względu na kooptację projektów opartych na uczestnictwie przez (neo)konserwatywny dyskurs oraz coraz częstsza adaptację języka partycypacji w projektach dotyczących rozwoju, prowadzonych przez międzynarodowe organizacje humanitarne państw oraz podmiotów gospodarczych i prywatnych (Cornwall, 2008; Fine, 2008). Uczestnictwo jest traktowane jako towar i gwarantować ma nie sprawiedliwsze, ale bardziej efektywne

zarządzanie organizacjami (Greenwood & Levin, 1998). Kiedy PAR utożsamiany jest z podobnymi projektami, łatwo jest go krytykować na przykład za to, że wykazuje tendencje do zajmowania się problemami ważnymi z punktu widzenia kapitalistycznego rynku (Kapoor & Jordan, 2009). Organizacja Narodów Zjednoczonych zaakceptowała PAR jako realną alternatywę badawczą, mimo że badania zaangażowane pozostają w sprzeczności z jej tradycją ekspertów, doradców oraz systemu pomocy opartego na charytatywnym modelu dostawy. W ostatnich dziesięcioleciach prestiżowe periodyki naukowe zaczęły publikować artykuły mówiące o PAR-ze, a na kilku uczelniach w obu Amerykach i w Europie uruchomiono kursy o tym sposobie prowadzenia badań jako przykładzie nauki stosowanej. Są to jednak przykłady kooptacji metodologii oraz żargonu, za którymi nie idzie akceptacja filozofii i ideologii PAR-u (Rahman, 1991; Rahman & Fals-Borda, 1991). Mnożą się studia o zastosowaniu PAR-u w „partycypacyjnym rozwoju” (zob. np. publikacje Międzynarodowego Centrum Badań nad Rozwojem – IDRC) i organizacjach – także biznesowych (Wadsworth, 2005).

Dzięki PAR-owi poprawiają się warunki życia lokalnych społeczności oraz poziom i intensywność ich uczestnictwa w sprawach wspólnoty. Bez zdecydowanego dążenia do szerszej zmiany społecznej jednak, badacze zaangażowani wpisują się w (neo)konserwatywny sposób widzenia świata i postrzegania tego, co jest dla grupy największą wartością. Dlatego nie zgadzam się ze stwierdzeniem, że esencją PAR-u jest wyłącznie wspólna praca na rzecz rozwiązania danego lokalnego problemu (James, Milenkiewicz & Bucknam, 2008). PAR może więc prowadzić do zmiany społecznej, ale wciąż zawieść, gdy nie bierze udziału w tworzeniu nowego ładu społecznego (Healy, 2001). Chyba istnieje potrzeba, aby na powrót silnie połączyć zmiany lokalne ze strukturalnymi i zapytać, jaka jest różnica pomiędzy działaniem a zmianą społeczną (Reid, Tom & Frisby, 2006) oraz czy w ogóle takowa powinna istnieć.

PAR a uniwersytet...

Do powyższych problemów i wyzwania należy dopisać ten, że mimo najlepszych intencji i wysiłków moich i wielu innych osób na całym świecie (ponieważ nie jestem pewna, ilu PAR-owców pracuje w Polsce) PAR jest wciąż marginalizowany na uniwersytetach (Pain, Kesby & Kindon, 2007). Nie pomaga również cały system pracy akademickiej, który zakłada, że studenci, doktoranci, pracownicy naukowci będą często jedynymi autorami swoich prac badawczych (Stoecker, 1999), prace te będą przedstawione w tradycyjnej, pisemnej formie, a ich temat i problem badawczy będą znane na długo przed rozpoczęciem badań.

Zniechęca ogólna ignorancja, a niekiedy również wrogość, z jaką spotyka się ta propozycja prowadzenia społecznie odpowiedzialnych badań. Zauważyłam, że istnieją dwie strategie radzenia sobie z prowokacją PAR-u¹: albo próbuje się go zdegradować do aktywistycznego kaprysu, który nie rozumie fundamentalnych zasad metodologii i, tym samym, jest niegodny etosu prawdziwej i poważnej Nauki, albo traktuje się go jako mniejszego brata, który musi zostać pouczony o tym, co zrobić, aby zachować kontrolę nad procesem badawczym. To ostatnie w istocie neguje całą odmienną i wartość PAR-u, która pole-

¹ Chociaż „prowokacyjna” natura tej propozycji PAR-u może być jedynie subiektywnym opisem jej charakteru dokonywanym z pozycji tylko niektórych dziedzin takich, jak socjologia czy politologia. Tymczasem badania zaangażowane mogą nie budzić już tylko kontrowersji w pedagogice

ga na pracy z wykluczonymi i marginalizowanymi na rzecz rozwiązania zdefiniowanego przez nich, konkretnego problemu, z którym się borykają oraz na doprowadzeniu do szerszej i gruntownej zmiany społecznej.

Oba sposoby odnoszenia się do PAR-u jednak jak w zwierciadle oddają panujący w polskich uczelniach i jednostkach naukowych paternalistyczny charakter relacji pomiędzy 'Nauką' tworzoną czy popieraną przez akademicki i profesorski establishment a innowacją metodologiczną pochodzącą spoza tego kręgu. Pamiętam, że mój coroczny raport z postępu nad pracą doktorską otrzymał najgorszą punktację w rubryce metodologia z komentarzem, że recenzent (jak zawsze anonimowy) nie widzi w tej pracy żadnej metodologii badawczej i to mimo tego, że raport opisywał PAR i konkretne metody zbierania danych oraz zawierał osobną część zatytułowaną właśnie 'metody badań'. Badania w działaniu są traktowane jak egzotyczny wynalazek (zapewne jakichś postmodernistów), który chociażby z tej racji nie nadaje się do 'poważnej' pracy akademickiej. Z tego też prawdopodobnie powodu wykładowca prowadzący z moją grupą zajęcia metodologiczne i omawiający metody badawcze wszystkich studentów, gdy przyszedł czas na zajęcia o mojej metodzie, poprosił mnie o wyznaczenie odpowiedniej literatury do przygotowania. Przyjęłam tę prośbę z zadowoleniem, bo oznaczało to, że zajęcia o badaniach zaangażowanych faktycznie się odbędą. Gdy doszło do zajęć, okazało się jednak, że to ja także mam je poprowadzić. Nie przeszkadzało mi to, ale zastanawia mnie ta niechęć do zapoznania się z przecież nie tak zupełnie nowym sposobem prowadzenia badań². W kontekście nieznamości innowacji zwykło się z naszym kraju mówić o zacofaniu Polski. Sądzę jednak, że to nie ono (jeżeli w ogóle można o nim tutaj mówić) jest głównym problemem naszych nauk społecznych i politycznych. Raczej jest nim doskonałe współdziałanie konserwatywnego etosu akademickiego opieczęowanego rytuałami (profesor belwederski) oraz formalnymi i mniej formalnymi hierarchiami oraz relacjami władzy z neoliberalnym i indywidualistycznym dyskursem „wygrywa najsilniejszy” oraz skomercjalizowanej edukacji wyższej. Dzięki nim nie jest konieczne zapoznawanie się ze społecznie odpowiedzialnymi metodami badań naukowych, ponieważ nie odpowiadają one kryteriom oceny ustalonym dla znacznej większości projektów grantowych. Odpowiedzialność przed fundatorem projektu liczy się o wiele bardziej niż odpowiedzialność przed społeczeństwem. I tutaj właśnie pojawia się zasadnicza różnica pomiędzy PAR-em a metodologiami projektów grantowych. Zastanawia, że pytania o naukową dokładność i dyscyplinę pojawiają się ze szczególną mocą w momencie, kiedy to Muzułmanie, czarni, anarchiści, Marksści, i inne mniejszościowe lub progresywne i nie-mainstreamowe grupy podejmują się przeprowadzenia badań, które mają prowadzić do likwidowania społecznych niesprawiedliwości. Sądzę, że Michelle Fine słusznie prowokuje pytając, dlaczego „współpraca ze społecznościami młodzieży czy osób starszych jest traktowana jako »sympatyczna«, a współpraca z łysiącymi, białymi facetami w średnim wieku w think-tanku jest »nauką«” (2008: 232, tłum. własne). Myślę, że należy oczywiście pytać, dlaczego PAR jest poddawany tak szczegółowej analizie, podczas gdy na świecie jest wystarczająco wiele przykładów badań, które nie odpowiadają na potrzeby społeczeństwa i podtrzymują nierówności w nim obecne, a nawet

² Te dosyć przedziwne doświadczenia mogą być charakterystyczne dla uczelni warszawskich lub specyfiki instytucji, do której uczęszczam (odwieczny spór pomiędzy filozofami a socjologami oraz praktyka oceniania prac z dziedziny filozofii przez socjologów nierzadko ilościowych).

gorzej – same je utrwalają i kontynuują, pozostając chronionymi tajemnicą gwarantowaną umowami z korporacjami czy wojskiem. Kolejne bariery biurokratyczne i sztywne procedury niedostosowane do sposobu działania PAR-u są przeszkodami, które mogą irytować i męczyć, ale pozwalają się zorientować, że robimy coś niemieszczącego się w repertuarze tradycyjnych praktyk akademickich i skomercjalizowanej edukacji. PAR tworzy pełniejsze rozumienie nauki i sprawiedliwsze społeczeństwo w miejsce prawa własności intelektualnej wybitnych profesorów i całkiem poślednich wyrobników wiedzy oraz milionowych kontraktów na transfer technologii. PAR na uniwersytet!

Bibliografia

- Adams, M. i G. Moore (2007) "Participatory Action Research and researcher safety", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Brydon-Miller, M. (2004) "The Terrifying Truth: Interrogating Systems of Power and Privilege and Choosing to Act", [w:] M. Brydon-Miller, P. Maguire i A. McIntyre (red.) *Travelling Companions: Feminism, Teaching and Action Research*. Westport, CT: Praeger.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D. i P. Maguire (2003) "Why action research?", *Action Research* 1(1): 9-28.
- Cahill, C. (2007a) "Participatory data analysis", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Cahill, C. (2007b) "Repositioning Ethical Commitments: Participatory Action Research as a Relational Praxis of Social Change", *An International E-Journal for Critical Geographies* 6(3): 360-373.
- Cahill, C., Rios-Moore, I. i T. Threatts (2008) "Different Eyes/Open Eyes: Community-Based Participatory Action Research", [w:] J. Cammarota i M. Fine (red.) *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. New York: Routledge.
- Cahill, C. i M. E. Torre (2007) "Beyond the journal article: representations, audience, and the presentation of Participatory Action Research" [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Calderón, J. (2004) "Lessons from an Activist Intellectual: Participatory Research, Teaching and Learning for Social Change", *Latin American Perspectives* 31(1): 81-94.
- Cammarota, J. i M. Fine (2008) "Youth Participatory Action Research: A Pedagogy for Transformational Resistance" [w:] J. Cammarota i M. Fine (red.) *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. New York: Routledge.
- Cammarota, J. i A. Romero (2010) "Participatory Action research for High School Students: Transforming Policy, Practice, and the Personal with Social Justice Education", *Educational Policy*, XX(X): 1-19.
- Cameron, J. (2007) "Linking Participatory Research to action: institutional challenges", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Chatterton, P., Fuller, D. i P. Routledge (2007) "Relating action to activism: theoretical and methodological reflections", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Cieri, M. i R. McCauley (2007) "Participatory theatre: 'creating a source for staging an example' in the USA", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.

- Cornwall, A. (2008) "Unpacking 'Participation': models, meanings and practices", *Community Development Journal* 43(3): 269-283.
- Fals-Borda, O. (1991) "Some Basic Ingredients", [w:] O. Fals-Borda i M. A. Rahman (red.) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. New York: The Apex Press.
- Fine, M. (2008) "An Epilogue, of Sorts", [w:] J. Cammarota i M. Fine (red.) *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. New York: Routledge.
- Fine, M. i M. E. Torre (2006) "Intimate details: Participatory action research in prison", *Action Research* 4(3): 253-269.
- Flicker, S. (2008) "Who Benefits from Community-Based Participatory research? A Case Study of the Positive Youth Project", *Health Education and Behaviour* 35(1): 70-86.
- Freire, P. (2005) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gibbon, M. (2002) "Doing a Doctorate Using Participatory Action Research Framework in the Context of Community Health", *Qualitative Health Research* 12(4): 546-558.
- Greenwood, D. i M. Levin (1998) *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hall, B. (2005) "In from the cold? Reflections on Participatory Research from 1970-2005", *Convergence* XXXVIII(1): 5-24.
- Hall, N. L., Taplin, R. i W. Goldstein (2009) "Empowerment of individuals and realisation of community agency: Applying action research to climate change responses in Australia", *Action Research* 8(1): 71-91.
- Haseman, B. 2006. A Manifesto for Performative Research. *Media International Australia incorporating Culture and Policy* 118: 98-106.
- Healy, K. (2001) "Participatory action research and social work: a critical appraisal", *International Social Work* 44(1): 93-105.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T. i A. Bucknam (2008) *Participatory Action Research for Educational Leadership: Using Data-Driven Decision-Making to Improve Schools*. London: Sage Publications.
- Kapoor, D. i S. Jordan (2009) "Introduction: International Perspective on Education, PAR, and Social Change", [w:] D. Kapoor i S. Jordan (red.) *Education, Participatory Action Research and Social Change: International Perspective*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kesby, M., Kindon, S. i R. Pain (2007) "Participation as a form of power: retheorising empowerment and spatialising Participatory Action Research", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Kindon, S., Pain, R. i M. Kesby (2007) "Participatory Action research: origins, approaches and methods", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Koch, T. i.in. (2005) "Look, think and act cycles in participatory action research", *Journal of Research in Nursing* 10(3): 261-278.
- Koch, T. i D. Kralik (2006) *Participatory Action Research in Health Care*. Oxford: Blackwell.
- Krieg, B. i L. Roberts (2007) "Photovoice: insights into marginalisation through a 'community lens' in Saskatchewan, Canada", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.
- Langan, D. i M. Morton (2009) "Reflecting on community/academic 'collaboration'", *Action Research* 7(2): 165-184.
- Lennie, J., Hatcher, C. i W. Morgan (2003) "Feminist Discourses of (Dis)empowerment in an Action Research Project Involving Rural Women and Communication Technologies", *Action Research* 1(1): 57-80.
- Lundy, P. i M. McGovern (2006) "Participation, Truth and Partiality, Participatory Action Research, Community-based, Truth-telling and Post-conflict Transition in Northern Ireland", *Sociology* 40(1): 71-88.
- Maiter, S. i.in. (2008) "Reciprocity: an ethic for community-based participatory action research",

Action Research, 6(3): 305-325.

Manzo, L. C. i N. Brightbill (2007) "Toward a participatory ethics", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.

McIntyre, A. (2000) "Constructing Meaning About Violence, School and Community: Participatory Action Research with Urban Youth", *The Urban Review* 32(2): 123-154.

McIntyre, A. (2008) *Participatory Action Research*. London: Sage Publications.

Minkler, M. i.in. (2002) "Ethical Dilemmas in Participatory Action Research: A Case Study from a Disability Community", *Health Education & Behaviour* 29(1): 14-29.

Nieuwenhuys, O. (1997) "Spaces for the children of the urban poor: experiences with participatory action research (PAR)", *Environment and Urbanization* 9(1): 233-249.

Pain, R., Kesby, M. i S. Kindon (2007) "Conclusion: the space(s) and scale(s) of Participatory Action Research: constructing empowering geographies?", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.

Pain, R., Kindon, S. i M. Kesby (2007) "Participatory Action Research: making a difference to theory, practice and action", [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.

Pyrch, T. (2007) "Participatory action research and the culture of fear", *Action Research* 5(2): 199-216.

Rahman, M. A. (1991) "The Theoretical Standpoint of PAR", [w:] O. Fals-Borda i M. A. Rahman (red.) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. New York: The Apex Press.

Rahman, M. A. i O. Fals-Borda (1991) "A Self-Review of PAR", [w:] O. Fals-Borda i M. A. Rahman (red.) *Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research*. New York: The Apex Press.

Reason, P. (1999) "Integrating Action and Reflection Through Co-operative Inquiry", *Management Learning* 30(2): 207-226.

Reason, P. i H. Bradbury (2006) "Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration", [w:] P. Reason i H. Bradbury (red.) *Handbook of Action Research*. London: Sage.

Reid, C., Tom, A. i W. Frisby (2006) "Finding the 'action' in feminist participatory action research", *Action Research* 4(3): 315-332.

Riet van der, M. (2008) "Participatory Research and the Philosophy of Social Science: Beyond the Moral Imperative", *Qualitative Inquiry* 14(4): 546-565.

Stoecker, R. (1999) "Are Academics Irrelevant? Roles for Scholars in Participatory Research", *American Behavioral Scientist* 42(5): 840-854.

Stuttaford, M. i C. Coe (2007) "Participatory learning: opportunities and challenges" [w:] S. Kindon, R. Pain i M. Kesby (red.) *Participatory Action Research Approaches and Methods: Connecting people, participation and place*. London and New York: Routledge.

Tuck, E. i.in. (2008) "PAR Praxes for Now and Future Change: The Collective of Researchers on Educational Disappointment and Desire", [w:] W. J. Cammarota i M. Fine (red.) *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. New York: Routledge.

Varcoe, C. (2006) "Doing Participatory Action Research in a Racist World", *Western Journal of Nursing Research* 28(5): 525-540.

Velder van der, J., Williamson, D. L. i L.D. Ogilvie (2009) "Participatory Action Research: Practical Strategies for Actively Engaging and Maintaining Participation in Immigrant and Refugee Communities", *Qualitative Health Research* 19(9): 1293-1302.

Wadsworth, Y. (2005) "'Goulder's child'? Some reflections on sociology and participatory action research", *Journal of Sociology* 41(3): 267-284.

Grzegorz Stunża
Instytut Pedagogiki UG

(Nie)wolny uniwersytet

Edukacyjny potencjał akademickiej wspólnoty
i nowoczesnych technologii współpracy versus
praktyki ograniczania dostępu do wiedzy

1. Niepoprawne poglądy, niechciane diagnozy

Zachodzące w dzisiejszym uniwersytecie zmiany często mają za zadanie podporządkować instytucję, wytwarzającą i przekazującą wiedzę, rynkowej logice. Wiedza staje się towarem, a jej przekazywanie usługą. To dość banalne stwierdzenie, przypominające proste zarzuty pojawiające się często na polskiej scenie politycznej. Nie zamierzam jednak wyłącznie punktować, co „oni” (decydenci) robią „źle” i jak „im” się przeciwstawić. Będę starał się odwoływać do konkretnych, chcąc jednocześnie zachować status krytyka, a nie krytykanta i nie wchodzić w buty prostego oskarżyciela, podsuwając rozwiązanie problemu urynkwienia akademickiej wiedzy. Bronię swojej akademickiej tożsamości, o mocno krytycznym (to jeszcze da się w akademii przełknąć), zbuntowanym (to już zapewne trudniej) podejściu do sprawy wiedzy. m.in. przeciwko pomysłom rządu, a także biznesu próbującego utrzymać przedinternetowe zasady ekonomii odnoszące się do fizycznych produktów. Zastanawiając się przy tym, czy w kwestii podstawowej, a uważam, że za taką należy w uniwersytecie uznać wiedzę właśnie, badacz musi zachować chłodny, nieemocjonalny stosunek. Czy można zająć się budowaniem lepszego uniwersytetu, za punkt wyjścia traktując emocje wywołane przez narastające ograniczenia? Nie ukrywam również wątpliwości, w tym politycznych, co w przypadku badacza społecznego, a zwłaszcza pedagoga, nie powinno dziwić.

Tekst będzie refleksją nad kondycją uniwersytetu w zakresie wykorzystywania potencjału nowych technologii do realizacji uniwersyteckiej misji. Rozumiem przez nią m.in. powiększanie zasobów wiedzy, katalogowanie odkryć, umożliwianie dostępu społeczeństwu do zgromadzonych dokonań i korzystania z nich, a przez to prowadzenie nieustannie naukowej dyskusji. A także walkę o wolny dostęp do kultury wytwarzanej za publiczne środki.

Dla czytelników, którzy uznają prawo własności, a zwłaszcza tzw. własności intelektualnej za naturalne i nienaruszalne, wstęp na pewno jest już podejrzany. Dzielenie się zasobami i współpraca, chociaż wpisane w akademicką tradycję, ukazują się coraz częściej jako cechy heretyckich, wojowniczych mniejszości, które nie chcą przyjąć nowego porządku. W ten sposób traktuje się np. hakerów – społeczność, która wyrosła z akademickiej tradycji kultury daru wiedzy i która buduje alternatywę do zamkniętych systemów oprogramowania¹. Podobnie traktowani są działacze na rzecz wolnej kultury, kultury dostępu², którym najchętniej zwolennicy restrykcyjnych praw autorskich nadaliby etykietę „piratów”, przyrównując działania do grabieży i mordów³. Lub, jak zrobił to jeden z najbogatszych ludzi na świecie, Bill Gates, „komunistów” – złowrogi tłum chcący zabrać bogatym to, co osiągnęli ciężką pracą. Gates stwierdził niegdyś: „Jest kilka nowych współczesnych rodzajów komunistów, którzy chcą pozbyć się zachęty dla muzyków, filmowców i twórców oprogramowania” (Kanellos, 2005). Ową zachętą rzecz jasna są majątkowe prawa autorskie, które gwarantują zyski ze sprzedaży utworów i ściganie „piratów” nawet siedemdziesiąt lat po śmierci twórcy oryginału. Co muzyka, filmy i oprogramowanie mają wspólnego z funkcjonowaniem uniwersytetu?

2. Niewykorzystana szansa, fascynacja ograniczeniami

2.1 „Read only” – promocja uniwersyteckiej kultury odczytu

Nowoczesne technologie informacyjne mają potencjał zmiany własnościowego krajobrazu komunikowania i przekazywania wiedzy. Stają się narzędziami wyrównywania szans i równego startu dla wszystkich, którzy chcą się uczyć. Obecnie są jednak wykorzystywane również jako regulatory dostępu. Nie tylko w zakresie możliwości docierania do treści, ale również ograniczające ich powielanie i przetwarzanie. Lessig nazywa takie ograniczenia budowaniem kultury „RO”, czyli „read only” (Lessig, 2010). Kultury do odczytu, bez możliwości nie tylko rozpowszechniania określonych treści, ale również ich przekształcania. Bez względu na to, czy celem produkcji jest użycie starych elementów do wytworzenia nowej jakości, czy swobodne modyfikowanie w celu usprawnienia określonego wytworu, jak ma to miejsce np. w przypadku oprogramowania.

Doskonałym przykładem, dostępnym szerszej publiczności zarówno pod względem znajomości jak i potencjalnej obsługi jest „Wikipedia”. Przeciwnieństwem kultury odczytu jest kultura „RW”, czyli „read-write” – opisywana również przez Lessiga – pozwalająca nie tylko na bierny odbiór treści, ale i zapis. Kiedyś dominująca, obecnie jest kulturą podziemną, marginalną, alternatywną, kulturą walczących o publiczny dostęp do wiedzy i dóbr kultury. I to pomimo faktu, że mogłaby się bujniej rozwijać bazując na dzisiejszej technologii, do której ma dostęp większość mieszkańców Zachodu i nie tylko.

¹ M.in. ze względu na ograniczenia, jakie biznes zaczął nakładać na ich pracę w akademii, chociaż w tej chwili potrafią łączyć dzielenie się z robieniem biznesu i traktowani są coraz bardziej poważnie.

² Takie zjawiska jak licencje Creative Commons czy akademicki ruch Open Access poza granicami Polski zyskują coraz szersze uznanie.

³ Prowokacyjnie należałoby zapytać, czy Jezus, który zgodnie z chrześcijańską mitologią rozmnożył ryby i chleb, również był piratem i uderzył w interesy rybaków i piekarzy?

Dopełniając zasugerowaną kulturową opozycję należy raz jeszcze sięgnąć do Lessiga: „Wolne kultury są kulturami, które pozostawiają wiele treści otwartych, tak by inni mogli tworzyć na ich podstawie. W kulturach zniewolonych lub opartych na przyzwoleniu (?), swobodnych pozostaje o wiele mniej treści. Nasza kultura była kiedyś wolna, obecnie jest nią w coraz mniejszym stopniu” (Lessig, 2005). W przeszłości potencjalne ograniczenia związane z korzystaniem z idei, planów wytwarzania, sposobów rozwiązywania problemów, przetwarzania opowieści itp. nie musiały wynikać z obowiązywania prawa autorskiego. Zwłaszcza że długotrwała ochrona utworów jeszcze kilkadziesiąt lat po śmierci autora to „wynałazek” utrwalony i przedłużony dopiero pod koniec dwudziestego wieku⁴. Jeszcze kilkaset lat temu każdy, kto dysponował odpowiednimi umiejętnościami, mógł korzystać z informacyjnych zasobów kultury i je przetwarzać. Oczywiście jeśli tylko uzyskał do nich dostęp. Mogło to rzecz jasna wiązać się z konsekwencjami i negatywnymi następstwami np. nieuprawnionego dostępu do określonej wiedzy. Nie istniały jednak reguły, dzisiaj utrwalone w formie międzynarodowego, unifikowanego na bieżąco prawa chroniącego od momentu powstania każdy utwór, jak choćby bazgroły wyrysowane na chusteczce.

Sięganie do historii pozwala na przyjrzenie się procesom produkowania wiedzy. Zwłaszcza okres oralnego przekazywania treści, który w kulturze ludowej funkcjonuje do dzisiaj (nie bez powodu mówi się o komunikowaniu zapośredniczonym przez sieciowe kanały jako drugiej oralności, paradoksalnie opierającej się do niedawna głównie na tekście pisanym; kulturę remiksu traktuje się nierzadko jako nową kulturę ludową), był momentem nieustannego kulturowego przetwórstwa. Nie istniało pismo, bądź jego znajomość była ograniczona najczęściej do klasy uprzywilejowanej. Nie można było zatem wskazywać na materialność (choćby była tylko symboliczną) informacji i traktować jej potencjalnie jako czyjejś własności. Opowieści przekazywane ustnie były – m.in. z prostej przyczyny niedoskonałości ludzkiego aparatu zapamiętywania – przekształcane przez narratorów. Głosiciel słowa był często współautorem, w sensie aktualizowania opowieści, powoływania jej do życia, ale było to raczej wskrzeszanie i jednoczesne rozwijanie znanych mu wątków. Nie mogło być mowy o ścisłym nadzorowaniu dostępu np. do technologii, choćby rozpalania ognia, chociaż można było prowadzić działania ograniczające korzystanie z tej wiedzy i jej rozpowszechnianie. Niemożliwe było również egzekwowanie ewentualnego zakazu korzystania z „wykradzonej” lub podpatrzonych metody korzystania z ognia. Nie liczyło się, kto wpadł na określony pomysł, czy to techniczny czy związany np. z kształtowaniem mitu. Liczyło się, czy instrukcja sprawdza się w praktyce lub opowieść żyje i jest traktowana jako część kulturowego, wykorzystywanego na co dzień dorobku. Traktowanie informacji jako własności prywatnej przybrało na sile wraz z rozwojem druku, który umożliwił produkowanie ogromnych ilości kopii. Dopiero wówczas okazało się, że informacja może przynosić ogromny zysk dzięki łatwej produkcji i dystrybucji nośników informacji, co przyczyniło się do pojawienia prawa autorskiego rozumianego jako nadanie monopolu na drukowanie określonych treści, a także,

⁴ Zobacz informacje na temat tzw. „Mickey Mouse Protection Act”. Poruszone w artykule „Wikipedii”: „Copyright Term Extension Act”.

że informacja może być w „niepowołanych” rękach bronią⁵. Przykładem niech będzie reformacyjne odejście od katedralnej wykładni Biblii do samodzielnego lub w gronie rodzinnym czytania pisma świętego. Ani masowa produkcja ani masowy dostęp do treści nie były możliwe w czasach żmudnych zmagani kopistów, wydłużonego cyklu produkcji pojedynczej kopii i ograniczonej liczby potencjalnych odbiorców, potrafiących czytać. Niewielu również mogło skorzystać z katedralnego przekazywania wiedzy w modelu centrum-peryferia, funkcjonując najczęściej w roli biernego odbiorcy. Umiejętności obsługi np. średniowiecznych mediów były, jak wspomniałem, ograniczone najczęściej do elity. Z tych powodów wprowadzanie ograniczeń prawnych i restrykcyjne egzekwowanie takiego prawa nie było niezbędne.

Druk, pozwalający na szerokie rozpowszechnianie treści i ich komercjalizację, co m.in. zmieniło słowo pisane w produkt rynkowy, a także spowodowało stopniowy rozwój kultu autora, zakwestionowany de facto dopiero wraz z rozwojem literatury łamiącej tzw. „tyranię linii” i pozwalającej czytelnikowi na różnorodną aktualizację narracji i przynajmniej częściowe budowanie własnej ścieżki lektury, przyczyniły się do zawłaszczania dostępu do różnorodnych tekstów kulturowych. Kultura staje się obecnie, co stwierdził Lessig, kulturą zamkniętą. Proces ten nie dotyczy tylko ograniczeń wynikających z prawa autorskiego i dotyczących twórców muzyki, filmów czy innych dziedzin sztuki. Pod znakiem zapytania staje także dalsze funkcjonowanie uniwersyteckiej kultury wiedzy, skoro ta wypracowana za publiczne pieniądze jest traktowana jak towar. A decydenci uznali, że najlepszą bazą do jej sprzedawania będzie kultura odczytu. To skłania do zadania pytania, czy prawo nie jest obecnie narzędziem pacyfikacji i dyscyplinowania grup propagujących radykalną demokrację państwa, procesu podejmowania decyzji i określania, kto i w jakim zakresie może korzystać ze strategicznych zasobów kulturowych. Grup, które pragną emancypacji wszystkich wykluczonych z korzystania z dóbr kultury, a najbardziej wytwarzanych za publiczne pieniądze. Zwłaszcza że nowoczesne technologie informatyczne pozwalają na tworzenie tanich kopii, bez konieczności produkcji nośników, jak miało to miejsce w erze dominacji płyt kompaktowych, DVD i wcześniejszych, analogowych jeszcze technologii dostarczania treści na materialnych nośnikach.

Ograniczenia dotyczą nie tylko możliwości miksowania kultury, co w przypadku akademii nie zostało jeszcze całkowicie zakazane. Akademicki remiks, a za taki w pewnym sensie można uznać tekst naukowy nasączony cytatami z różnych źródeł i intertekstualnie nawiązujący do wielu innych treści, wciąż jest dopuszczalny⁶. Ustawa o prawie autorskim, przynajmniej w Polsce, stoi na straży prawa do cytowania, tworzenia krytycznych

⁵ Zobacz np. „Steal This Film II” – poruszony jest m.in. wątek rozwoju technologii masowej produkcji książek. Zastanowienie, zwłaszcza w kontekście dzisiejszego podejścia do prawa autorskiego ze strony korporacyjnych twórców kultury i demokratycznych twórców prawa, może budzić fakt podawany w filmie, że produkowanie ogromnych ilości tanich, identycznych kopii uważano za niebezpieczne, mające potencjał rewolucyjny i emancypacyjny. Początkowo druk określano również jako diabelską technologię. A drukarzy publikujących bez zgody lub pozycje z wykazu ksiąg zakazanych nazywano piratami.

⁶ W przypadku zastosowania podobnych działań przy tworzeniu muzyki wariacje na określony temat, z cytatami-samplami i odwołaniami do innych utworów, są bez zgody autorów wszystkich składowych użytych w ewentualnym koleżu prawnie zakazane.

naukowych opracowań. Zdarza się jednak, że to, co dozwolone w przypadku bezpośredniej „produkcji” naukowego tekstu – czyli możliwość użycia cudzej wypowiedzi, zreferowania poglądów itp. – jest zakazywane już w trakcie przygotowywania do tworzenia. Zanim jeszcze naukowiec zacznie wyciągać wnioski i budować końcowy dokument. Chodzi o możliwość korzystania z utworów gromadzonych przez uczelniane biblioteki. Zdarza się, że skarbnice wiedzy przejmują funkcje żandarmów nowego systemu. I pomimo wielu pozytywnych przykładów bibliotek walczących o dostęp do wiedzy, które bronią go, powołując się na istniejące prawo, inne odwołują się do tych samych przepisów, uzasadniając wprowadzenie ograniczeń. Nie są to na szczęście ograniczenia zakazujące dostępu do drukowanych publikacji czy ograniczające możliwość korzystania z baz danych, do których dostęp został wykupiony. Dotyczą raczej niezgody na kopiowanie większej ilości stron niż wyznaczone limity lub drukowania publikacji elektronicznych na własny użytek przez studentów lub naukowców. Przykładem niech będzie list elektroniczny jednej z bibliotek akademickich, skierowany do pracowników naukowych, korzystających z jej zasobów:

” UWAGA!

Przypominamy, że zgodnie z prawami autorskimi oraz umowami licencyjnymi zabronione jest drukowanie i kopiowanie całych numerów czasopism lub materiałów konferencyjnych.

Liczba jednorazowo pobieranych artykułów powinna odpowiadać rzeczywistym potrzebom wynikającym z pracy naukowej lub naukowo-dydaktycznej.

Nadużycia w tym zakresie mogą powodować odłączenie dostępu przez dystrybutora

(Komunikat biblioteczny, 2011)

Uderzające jest, że zabrania się naukowcom wykonywania pełnych wydruków, tworzenia ich większej ilości w celu np. późniejszego przeczytania lub skopiowania dla studentów (wszystko to jest zgodne z ustawą o prawie autorskim). Co więcej, powołuje się na umowy licencyjne, które mogą być konstruowane zgodnie z prawem kraju, z jakiego pochodzi dostawca, znosząc niejako ustawę obowiązującą w Polsce lub obostrzenia związane są z rozpatrywaniem wszelkich skarg licencjobiorcy zgodnie z prawem kraju dostawcy. Powyższa informacja, choć przygotowana przez instytucję uniwersytecką, która powinna dbać o dostęp do wiedzy, jest komunikatem pozbawionym formalnej treści. Straszakiem bez odwołania do przepisów, mającym zniechęcić akademików do „nadmiernego” korzystania z wiedzy, co uzasadniono niedookreślonym terminem „reczywistych potrzeb wynikających z pracy naukowej (...)”. Mającym wywołać lęk, bazując na niewiedzy użytkowników, próbując zrzucić na nich ewentualną winę za zerwanie umowy przez zewnętrznego dostawcę. Biblioteka, zamiast przeszkolić użytkowników w zakresie ich praw, próbuje je ograniczyć w obawie przed dostarczycielem treści.

Akademicki odczyt, synonim swobodnej dyskusji, intelektualnej budowlu opartej na wnioskach i doświadczeniach innych badaczy, będący głosem, któremu nie groziła cenzura, zmienia znaczenie. Kultura odczytu staje się kulturą kneblowania, ograniczania zasobów, z których można czerpać. A jeśli nawet w coraz trudniejszych warunkach możliwe jest tworzenie, pacyfikacja może osiągnąć tekst, wysłany do czasopisma będącego

własnością komercyjnej bazy naukowej. Jeśli naukowy artykuł ma się w niej znaleźć, autor musi zrezygnować z majątkowych praw autorskich i dysponowania utworem. Biblioteki coraz częściej, zamiast gromadzić wiedzę i ją rozpowszechniać, stają się strażnikami dostępu do zakupionych baz danych, selekcjonując kto i do czego może mieć dostęp.

2.2 Publiczne nakłady, indywidualny zysk

Ograniczanie dostępu do wiedzy idzie w parze z promocją prywatyzacji naukowych osiągnięć. Promowanie komercjalizacji naukowego dorobku odbywa się już nie tylko w uczelniach technicznych. Promotorzy starają się przekonać także badaczy społecznych czy humanistów do rozwijania gospodarki przez sprzedawanie pomysłów. Promuje się określone podejście do praw autorskich czy szerzej tzw. własności intelektualnej. Naukowiec, jeśli chce osiągnąć sukces komercyjny, „musi chronić SWOJĄ wiedzę”. Bronić majątkowych praw autorskich do nowo wypracowanej metody, zarejestrować znak towarowy. Przykładem działań mających zachęcić społecznych badaczy do tworzenia biznesu jest m.in. realizowany ze środków Unii Europejskiej projekt „B+R=€. Nauki społeczne dla gospodarki”⁷. Szkolenie, organizowane w wielu dużych miastach Polski, ma za zadanie określić na bazie studiowanych przypadków, warunki niezbędne do osiągnięcia biznesowego sukcesu przez naukowca. Jeden z omawianych przypadków porusza kwestię własności intelektualnej, wskazując na możliwość rozwinięcia działalności przez opisywaną osobę dopiero w momencie zastrzeżenia znaku towarowego i ścisłego zamknięcia dostępu do metody wypracowanej przez naukowca. Jest to również widoczne na stronie internetowej tegoż badacza-przedsiębiorcy, który zagadnieniu zakazu korzystania z metody bez ukończenia w jego firmie odpowiednich kursów i zakupu licencji, poświęca osobną część witryny. Oczywiście, nie byłoby nic złego w tym, gdyby naukowcy zatrudnieni w prywatnych uczelniach, nie napotykali przeszkód ze strony pracodawcy, korzystali z wypracowanych w uczelnianej pracy naukowej metod. Lub gdy sami są autorami innowacyjnego pomysłu, po godzinach pracy. Czy jednak w przypadku naukowców zatrudnionych w uczelni publicznej, opłacanych z publicznych pieniędzy, można zgodzić się na komercjalizację, indywidualne korzyści z jednoczesną wyłącznością dysponowania – pomijając górnolotne, pośrednie i niepewne korzyści społeczne wynikające dzięki temu z rozwoju gospodarczego – oraz ograniczenie społecznego dostępu do nowatorskich metod, wyników badań ze względu na potrzebę rozwijania przedsiębiorczości pracowników naukowych? Czy wreszcie da się oddzielić, jakie wątki pracy badawczej naukowca „publicznego”⁸ są wypracowane za publiczne pieniądze, a które wypracował w wolnym czasie? Podobny pogląd może być uznany za niesprawiedliwy, tylko czy specyfika zawodu nie sprawia, że podobnego rozdzielania nie da się dokonać? Chyba że mówimy o pracowniku dydaktycznym, nie mającym w obowiązkach prowadzenia badań, które wykonuje sam, poza uczelnią, we własnym zakresie. Być może należałoby poszukać kompromisu. A ten jest w zasięgu ręki i połączenie działalności ko-

⁷ Więcej na <http://www.bepluser.pl/>, autor tekstu był uczestnikiem szkolenia w Gdańsku.

⁸ Skrót myślowy może wywoływać pejoratywne skojarzenia, związane ze sprzedawaniem siebie, co dotyczyłoby raczej sytuacji oddawania własnego intelektu temu, kto zapłaci najwięcej np. za zleczone badania.

mercycznej opartej na wiedzy wypracowanej za publiczne pieniądze, z jednoczesnym zachowaniem powszechnego dostępu do niej, jest możliwe.

” Specyfika produktu i nietypowe umocowanie innowatora – mam tu na myśli afiliację przy publicznej instytucji badawczej – wymagają nietypowego, a przynajmniej niepropagowanego przez same publiczne instytucje i ministerstwo, podejścia. Innowator, wdrażający określony projekt, komercjalizujący wyniki badań lub ekspercką wiedzę, skoro sam, wraz ze swoim produktem funkcjonuje jako marka, nie powinien się obawiać dzielenia wiedzą. Może nawet dzięki temu zyskiwać większą wiarygodność. A rozpowszechnienie informacji o innowacji prawdopodobnie kierować będzie zainteresowanych do niego. Ponieważ jest autorem pomysłu, wprowadził go na rynek, rozwija go i reformuje. Przypomina to po części hakerską kulturę edukacyjnego daru (powinno wystarczyć odwołanie do akademickiej tradycji dzielenia wiedzą, ale akademia zapomina dzisiaj coraz częściej swoją historię), chociaż z pewnymi różnicami. W naukach społecznych produkt (...) jest bardziej płynny, chociaż może być po części porównany do określonego oprogramowania. W przypadku wolnego oprogramowania jego kod rozdawany jest za darmo, by wszyscy mogli tworzyć na jego podstawie (...), a pierwotny twórca pomysłu może zyskiwać szacunek i uznanie społeczności przez bycie pionierem innowacji i wprowadzanie kolejnych udoskonaleń. Wciąż może zarabiać na szkoleniach z obsługi, wsparciu technicznym użytkowników. Może również promować swoją wersję – budowaną na udostępnionym publicznie kodzie źródłowym – jako oddzielną dystrybucję, pod jego własną marką (Stunża, 2011)

Wspomniany przykład ze szkolenia „B+R=€. Nauki społeczne dla gospodarki” był jednym z niewielu, jeśli nie jedynym momentem rozmowy o własności wiedzy w trakcie warsztatu. Podobnie zatem, jak w przypadku działań Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które promuje działania w zakresie ochrony „własności intelektualnej”, nie próbowano nawet rozpocząć dyskusji. A jest o czym rozmawiać. Trudno zatem zrozumieć, dlaczego nie podejmuje się nawet próby debaty o statusie wiedzy, o tym jak publiczne uczelnie mogą ją zwracać społeczeństwu w prosty sposób, dzięki nowoczesnym technologiom. Sygnałem, że sam rząd nie jest przekonany do swoich działań lub oparł je na szeptach wąskiego grona „ekspertów” jest wypowiedź Donalda Tuska, zmuszonego do zajęcia stanowiska przez organizacje pozarządowe: „*To, co powstaje za publiczne pieniądze jest własnością publiczną, a więc także tych, którzy chcą z tego korzystać w sposób wybrany przez siebie*” (Maj, 2011). Czy nie stoi to jednak w sprzeczności z wprowadzaniem regulaminów tworzenia spółek typu spin-off przez publiczne uczelnie i coraz większej kontroli wytwarzanych treści, z przejmowaniem praw autorskich i patentowych do najbardziej komercyjnie rokujących wyników badań?”

2.3 Kultura wiedzy – kultura ciszy. Komu zależy na udawanej konkurencji?

Sygnał dany przez premiera może być zapowiedzią zmian. Może być również nieprzeżywaną wypowiedzią, której jednak „uczepi się” m.in. akademicka społeczność. Dotychczasowe działania, promujące gospodarkę opartą na wiedzy, co sprowadza się do dość prostej próby przełożenia wspólnych naukowych dokonań na indywidualne produkty biznesowe lub patenty uczelniane czy też współdzielone z zewnętrznym grantodawcą

(nie wiem, czy coś podobnego ma miejsce, nie ma chyba jednak przeszkód, by tak się działo) prowadzone są zupełnie z pominięciem społeczeństwa opartego na wiedzy. Brak działań pro-społecznych, nie tylko bezpośrednio umożliwiających dostęp do wiedzy, ale choćby wyjaśniających czym mogłaby być publiczna własność informacji i wiedzy, jest symboliczny. Ciska w zakresie wykorzystywania wiedzy przez społeczeństwo inaczej niż przez gospodarce zapośredniczenie, może być chyba wyjaśniona tym, że obecność tych wątków w dyskursie publicznym, a zwłaszcza promocyjnych działaniach rządu mogłaby oznaczać ich zalegalizowanie – na podobne praktyki zwraca uwagę, co prawda w kontekście szkolnej obecności mediów, Szkudlarek, powołując się na Bourdieu (Szkudlarek, 1999).

Paradoksalnie, działania edukacyjne w zakresie przygotowywania już od dzieciństwa do korzystania ze wspólnej własności intelektualnej wytworzonej za publiczne pieniądze, mogłyby dawać zdecydowanie większe szanse na rozwój twórczego, alternatywnego biznesu i napędzać aktywność w innych obszarach kultury. Pozwalając na swobodne tworzenie, wpisując się w kreatywne możliwości świata (nowych) mediów. Biznesu potrafiącego wytwarzać innowacje i zarabiać na nich, nie bojąc się jednocześnie oddawać społeczeństwu przynajmniej części swoich produktów i tworzyć coraz większą bazę wspólnych, dostępnych dla wszystkich zasobów edukacyjnych. Promowanie gospodarki opartej na wiedzy staje się jednym z priorytetów środowisk politycznych dążących do jej większego urynkwienia. A to może mieć ogromne konsekwencje dla różnych dyscyplin, wszak nie da się wszystkiego skomercjalizować albo rynkowo uzasadnić konieczność ponoszenia nakładów. Może to prowadzić do marginalizacji lub stopniowej likwidacji niektórych dyscyplin. Przykładem niech będzie protest i obawy historyków nauki z początku 2011 roku. Sprzeciwiali się oni niektórym pomysłom reformy szkolnictwa. Zwrócili m.in. uwagę na kwestię awansu naukowego. Ich zdaniem, w nowych realiach, aby móc starać się o tytuł profesora, muszą udokumentować prowadzenie kilku projektów badawczych realizowanych z grantów. Podczas gdy, jak zapewnia przedstawiciel protestujących historyków, w ich dyscyplinie grantów nie ma (Co dalej z reformą nauki?, 2011).

Uczelnie, które są instytucjami najlepiej przygotowanymi do rozpoznawania rzeczywistości tworzonej z wykorzystaniem nowoczesnych kanałów komunikowania, pozostawia się niemal bez prawa głosu, narzucając określony model funkcjonowania rynkowego. Zamiast zachęcać do opracowania nowych strategii wytwarzania wiedzy, prowadzenia badań nad współczesnym autorstwem, również kolektywnym, konsekwencjami wspólnego wytwarzania wiedzy dla dobra społecznego i konkurencją. Czy w sytuacji, kiedy wiedza jest tak samo dostępna dla wszystkich, nie stwarza się lepszych warunków do zaistnienia prawdziwej konkurencji? Reforma związana ze zwiększeniem wkładu polskiej nauki w rozwój rynku jest przeprowadzana – biorąc pod uwagę rzeczywistość przekształcaną przez ludzi z wykorzystaniem nieznanymi jeszcze dwadzieścia lat temu kanałów komunikowania – z niewłaściwej strony. Najmniejszym możliwym nakładem sił, co skłania do refleksji nad tym, kto jest beneficjentem zmiany. Ale krytyczne myślenie staje się balastem, a młodzi ludzie jeszcze przed przekroczeniem progu uniwersytetu zdają się być wyćwiczeni w przyjmowaniu rzeczywistości „na wiarę”.

Według Rutkowiak, „W treściach szkolnego nauczania nasila się element informacyjny, który wypiera poznawcze nastawienie na rozumienie i interpretowania świata, stanowiące podstawę świadomego i krytycznego funkcjonowania w nim. (...) Z trzech składowych współczesnego wykształcenia: informacji, wiedzy i mądrości, eksponuje się zerojedynkową informację, sprzyjającą upraszczającemu dychotomizowaniu rzeczywistości, a zarazem będącą podstawą technologii informatycznej sprzyjającej całej technicznej kulturze globalizacji. Taki zabieg kształceniowy kojarzę z marketingową techniką różnicowania i postępującego za nią wyboru: w szkole wybiera się z danej puli podane już informacje, a na rynku podany już towar – zasada jest więc ta sama. Osłabianie interpretowania i krytycznego penetrowania zjawisk postrzegam jako drugą stronę tego medalu, konsumpcyjnej rzeczywistości potrzebna jest bowiem jednostka arefleksyjna, która nie dostrzega negatywów własnego zdychotomizowania, a nawet rada jest temu uproszczeniu, ponieważ niewprawna w myśleniu, męczy się nim” (Rutkowiak, 2010: 23-24). Nieprzygotowanie do krytycznego namysłu nad rzeczywistością uzupełniane jest rozbijaniem społeczności akademickiej, której ogranicza się możliwości współpracy, wymiany wiedzy i dostępu do niej, a tym samym również krytycznego oglądu rzeczywistości i możliwości rozwijania refleksyjnego potencjału studentów.

Zamiast debaty o udostępnianiu wiedzy, przygotowywaniu młodych ludzi do korzystania z zasobów naukowych zgromadzonych w publicznie dostępnych cyfrowych bibliotekach i rozwijaniu umiejętności krytycznego, aktywnego korzystania z mediów ze świadomością skutków oparcia na restrykcyjnym prawie autorskim, mamy szkolenia z robienia biznesu, pozyskiwania zewnętrznych grantów. Ograniczanie dostępu do wiedzy wiąże się z reformą możliwości kształcenia przyszłych pokoleń. Zdaniem Szkudlarka, „gdy coraz więcej badań będzie finansowanych na zasadzie grantów zewnętrznych, i wyniki nie będą stanowiły własności uniwersytetu, tylko organizacji je finansujących, to ta wiedza nie będzie częścią kształcenia uniwersyteckiego. Uniwersytet będzie więc kształcił umiejętności, które uczynią studentów „zatrudnialnymi” w sektorze usług lub sektorze produkcji wiedzy. Zniknie, już znika poczucie integralności uniwersytetu” (Szkudlarek, 2011).

3. Co zrobić, by oTWORZYĆ (się na) wiedzę?

3.1 Obozy robotników wiedzy

Uniwersytet stoi przed problemem dalszej możliwości prowadzenia akademickiej debaty. Również działania dla dobra społecznego ze względu na postępujące prywatyzowanie lub zastrzeganie praw do wiedzy i selekcjonowanie jej odbiorców. Ulega jednocześnie presji komercjalizacji wytwarzanej wiedzy, również przez oddolne podejmowanie działań biznesowych przez szeregowych naukowców. Prowadzenia badań, których wyniki mogą być przydatne, co należy czytać jako aplikowalne w działalności biznesowej lub rozwiązywaniu gospodarczych trudności. Jednocześnie system edukacyjny skonstruowany jest tak, by efektem kształcenia był absolwent odpowiadający potrzebom rynkowym, świadomy konieczności poświęcenia życia na dostosowanie siebie do oczekiwań pracodawcy lub gospodarki. W takich warunkach uniwersytecka edukacja

staje się wydmuszką, atrapą. Jednostkom, jakie nie poddały się szkolnej presji i wykraczają poza poziom zawężenia myślowych horyzontów, daje się możliwość rozwoju na studiach doktoranckich. A te w polskim systemie częściowo funkcjonują niczym obozy dla świadczących darmową pracę w postaci prowadzenia zajęć lub wchodzących na ścieżkę morderczej konkurencji. Walczących o stypendium lub grant, pozwalające się wyzwolić z konieczności łączenia pracy zarobkowej z dalszą edukacją. Kolekcjonowanie dyplomów ma być gwarancją jakości. Podkreśleniem atrakcyjności rynkowej.

3.2 Gospodarki hybrydowe. Uniwersytecka zmiana frontu

Co ciekawe, rzeczywistość wcale nie wymaga podejmowania czarno-białych decyzji. Wspominałem o tym pokazując przykład hakerów – w dużej mierze libertarian, zwolenników rynkowej gospodarki i ograniczenia funkcji państwa, którzy jednocześnie dostrzegają możliwość rozwoju w usuwaniu monopolu i dzieleniu się. Część z nich opublikowała swoje produkty na licencjach prawnych o wirusowej naturze, obchodząc prawo autorskie. A raczej korzystając z niego, wymagając, by każdy, kto skorzysta z produktu i wprowadzi usprawnienia, jeśli chce rozpowszechnić zmodyfikowany towar, musiał udostępnić jego kod źródłowy społeczności. Inni są zwolennikami radykalnej wolności informacyjnej i popierają licencje, które pozwalają każdemu na skorzystanie z produktu w dowolnym celu, bez wprowadzania klauzul wymagających dzielenia się. Licząc, że ci, którzy rozwinęli swoje produkty z wykorzystaniem twórczości innych, również podzielą się efektem swojej pracy. Przytaczany kilkakrotnie Lessig określa takie współistnienie działalności biznesowej z dzieleniem się jako gospodarki hybrydowe:

„Hybrydą jest albo podmiot komercyjny, którego celem jest uzyskanie wartości z gospodarki dzielenia się, albo gospodarka dzielenia się, która powołuje podmiot komercyjny, żeby lepiej realizować dzielenie się. W obu przypadkach hybryda łączy dwa prostsze, czy też czystsze, modele gospodarcze i uzyskuje coś nowego. Takie połączenie da się jednak utrzymać tylko pod warunkiem, że zachowana zostanie odrębność połączonych gospodarek. Jeśli uczestnicy gospodarki dzielenia się zaczną uważać się za narzędzia gospodarki komercyjnej, będą mieli mniejszą ochotę na współdziałanie. Jeśli uczestnicy gospodarki komercyjnej zaczną uważać ją za gospodarkę dzielenia się, może to obniżyć ich oczekiwania związane z zyskiem ekonomicznym. Niemieszanie pojęć jest kluczem do zachowania trwałej wartości hybrydy. Jednak nie da się abstrakcyjnie określić, jak należy takie rozróżnienie uzyskać (Lessig, 2010: 178)

W przypadku współczesnego uniwersytetu nie ma już nawet mowy o mieszanu pojęć. Raczej o przechodzeniu instytucji wiedzy z gospodarki dzielenia się do gospodarki komercyjnej. Co oznacza zmianę priorytetów i celu funkcjonowania.

3.3 Plagiat i mp3. Penalizacja kultury studenckiej

Zmiana uniwersyteckiej przynależności i rekonstrukcja tożsamości instytucji niosą konsekwencje również dla większości akademickiej, czyli społeczności studenckiej. Poza przygotowaniem do rynku, czego symbolem jest przyjęcie bolońskiego stylu prowadzenia studiów, który charakteryzuje się początkowym trzyletnim przygotowaniem za-

wodowym, a dopiero później dwuletnim uzupełnianiem podstaw wiedzy ogólnej i rozwijaniu jednostki już nie w celu wykształcenia określonych umiejętności potrzebnych przy wykonywaniu zawodu, zachodzą kolejne zmiany. Plagiat, dzisiaj jedno z najczęściej powtarzanych słów w kontekście kształcenia wyższego, staje się słowem kluczem. Budzi strach wśród studentów, niepokój kadry nauczycielskiej. Administracje uczelni prześcigają się w walce o wykrywanie plagiatów, firmy oferują coraz skuteczniejsze produkty. Trwa mechanizacja wykrywania plagiatu. Kształceni zero-jedynkowo przed studiami, jak wskazuje Rutkowiak (Rutkowiak, 2010), teraz są zero-jedynkowo sprawdzani. Niczym na obecność wirusa, który toczy zdrową tkankę instytucji. Organizuje się plagiatowe rankingi i wręcza nagrody dla przodujących w wykrywaniu wydziałów.

Plagiat, który od zawsze chyba towarzyszył akademickiemu wykształceniu, od zawsze również był tępiący. Traktowano go jednak jako wykroczenie przeciw zasadom, przeciwko dążeniu do poznania. Jako wyraz lenistwa, łatwizny, niechęci do intelektualnego wysiłku. Nie wyolbrzymiano jego znaczenia, indywidualnie rozpatrując sprawy z nim związane. Umasowienie uniwersytetu przy jednoczesnej komercyjnej presji związanej z ochroną własności intelektualnej, przeniósł plagiat w nieco inne rejony znaczeniowe. Obecnie jest to działalność bandycka. Kradzież czyjejś własności, próba zdobycia dyplomu, zaliczenia, z wykorzystaniem odebranych zasobów. I nikomu nie przychodzi do głowy, że upowszechnienie zjawiska to nie tylko efekt zwiększenia liczby studentów, dostępu do technologii przetwarzania treści i ekspozowania znaczenia prawa autorskiego. To również brak pomysłu na zmianę warunków zaliczenia. Co jednak z perspektywy przemian uniwersyteckich przez promotorów zmian mogłoby być postrzegane jako niebezpieczne. Gdyby z wykorzystaniem nowoczesnych technologii wprowadzić np. tworzenie kolektywnych wypowiedzi zaliczeniowych wytwarzanych w grupach studenckich, mogłoby się okazać, że włączamy studentów w proces szerszego rozumienia zachodzących zjawisk. Odchodzimy od poczucia jednostkowej własności, romantycznego ideału autora, który obecnie zamienił się w romantycznego biznesmena.

Wskazywanie studentom, że kultura jest własnością jednostek, które posiadają do niej prawa autorskie, nie dzieje się tylko przez wyekspozowanie plagiatu jako sztucznego pola prezentowania neoliberalnych sukcesów w walce z wrogami *status quo*. Przykładem nie mniej znaczącym jest atakowanie wymieniania dóbr kultury przez studentów. Policyjne naloty na akademiki o szóstej rano, w celu przyłapania na gorącym uczynku zbrodniarzy w piżamach, w momencie kiedy ściągają lub udostępniają znajomym z sąsiednich akademików najnowszą płytę. Odłączanie od akademickiej sieci za nielegalne powielanie treści. Nie jest moją intencją wskazywanie, że rozpowszechnianie twórczości bez zgody autora jest działaniem godnym pochwały. Zastanawiam się tylko, jak wyprowadzanie o poranku skutych studentów z akademika, ma się do autonomii uczelni. Co właściwie autonomia oznacza, jeśli rektorzy popierają policyjne akcje, w pełni zgadzając się, że kulturowa wymiana jest działalnością zbrodniczą, pozwalają również odłączać od internetu niepokornych, z obawy przed gniewem korporacji medialnych. Kto wie, czy będący dzisiaj u władzy sami nie dzielili się dwadzieścia i więcej lat temu muzyką, przegrywając kasety, nagrywając na taśmy emitowaną w radiu muzykę lub oprogramowanie

czy kopiując programy komputerowe, do których dostęp za żelazną kurtyną był ograniczony i zbyt drogi dla młodych osób w latach dziewięćdziesiątych. Czy dzisiejsza droga na skróty do tekstów kultury (m.in. omijająca konieczność zapłaty), nie jest formą o(d)poru tych, którym włącza się, że ograniczony dostęp do treści jest jedną z najważniejszych zdobyczy rodzącej się wciąż cywilizacji globalnej, a emancypacja może nastąpić tylko przez i po zgromadzeniu określonego kapitału? Czy dzielenie się ze znajomymi ulubioną muzyką, filmem, książką czy zarchiwizowanym spektaklem teatralnym jest naprawdę mocno różne od wspólnego korzystania przez studentów z kultury przed laty? A może tylko zmieniły się technologie współuczestnictwa w kulturze? Czy to nie uniwersytet powinien dostrzec, że nowe zachowania społeczne to objaw funkcjonowania nowej ekonomii, opartej na sieciowej wymianie i tworzeniu kopii niemal bez ponoszenia kosztów, a dla studentów wychowanych przed ekranami jest to naturalny sposób korzystania z kultury?

4. Nadzieja na zmianę

Politycznie jednostronna diagnoza uniwersyteckiej sytuacji powinna być uzupełniona pomysłem na zmianę. Skonstruowanie pełnej strategii ratowania uniwersytetu przeraża jednak w tej chwili moje możliwości. Jest jednak zadaniem, jakiego warto się podjąć, a tekst ten wpisuje się na pewno w dyskusję na temat współczesnej kondycji uniwersytetu. Pozbycie się całego bagażu tradycji jest, jak wskazywałem, wyrzekaniem się uniwersytetu przez uniwersytet. Na pewno mogę jednak wskazać kilka przykładów dobrych praktyk, realizowanych na świecie, z jakich warto skorzystać w ramach odbudowy uniwersyteckiej kultury dzielenia się. Jednym z ciekawszych przykładów jest inicjatywa Open Access – otwartego dostępu – promująca bezpłatne udostępnianie czasopism naukowych w wersji elektronicznej bez opóźnień, za darmo, ze zgodą na swobodne kopiowanie i drukowanie. Działalność ta zapewne staje kością w gardle właścicielom komercyjnych baz czasopism, sprzedawanych bibliotekom uniwersyteckim. Jest to furtka dla naukowców, którzy nie tylko chcą się dzielić szeroko swoją wiedzą, bez ograniczeń dostępu i konieczności zakupu treści przez czytelników. Ale również chcą zachować prawa autorskie do artykułów, godząc się na bezpłatne wykorzystanie przez społeczność akademicką. Ilość publikowanych w ten sposób czasopism stale rośnie. Podobno zwiększa się liczba cytowań otwartych artykułów, brak mi jednak w tej chwili źródła potwierdzającego tę informację.

Interesujące projekty wychodzą również ze strony typowo komercyjnych instytucji edukacyjnych jak Massachusetts Institute of Technology. Jedna z najważniejszych politechnik na świecie udostępnia kilkaset swoich kursów, wraz z sylabusami, wymaganiami, przykładowymi pracami studenckimi i listami lektur, na licencjach Creative Commons. Zgadzając się na przetwarzanie, kopiowanie i stosowanie, o ile nie będzie to użytek komercyjny. MIT ewidentnie należy do gospodarki biznesowej, a jej działania w zakresie dzielenia się są jednocześnie wsparciem dla jej gospodarczych działań. Jednak w nietypowy sposób, na zasadzie wspierania marki, o czym wspominałem charakteryzując funkcjonowanie produktu w wypadku nauk społecznych.

Te dwa przykłady są tylko czubkiem góry lodowej. Potraktowanie ich jak inspiracji pozwoliłoby być może na przesunięcie akcentów w uniwersyteckiej działalności i jeśli nie powrót do tradycji dzielenia się, to zbudowanie kompromisu pomiędzy rynkową obecnością a działaniem dla dobra społeczeństwa opartego na wiedzy. Zwłaszcza że niewiele trzeba, by wykorzystać potencjał edukacyjny i badawczy, jaki oferują nowe media. Trzeba jednak przyjrzeć się mechanizmom powstawania wiedzy, rozważyć kwestię autorstwa, a nie tylko próbować przenieść biznesowe pojęcia i schematy z gospodarki przedinternetowej do uniwersyteckiej działalności wytwarzania i rozpowszechniania wiedzy. Przywołując Jenkinsa, który zwraca uwagę na nowe wyzwania, jakie stawiają przed nami nowe media:

„ Pokazałem tutaj, że kultura konwergencji umożliwia nowe formy uczestnictwa i współpracy. Dla Levy’ego władza uczestnictwa w społecznościach wiedzy egzystuje równoległe do władzy, jaką państwo narodowe roztacza nad swoimi obywatelami, a w kapitalizmie towarowym korporacje nad swoimi pracownikami i klientami. Ujmując to skrajnie utopijnie, uważa on, że ta rodząca się władza uczestnictwa zasadniczo koryguje tradycyjne źródła władzy – choć i one będą próbowały wykorzystać ją na swój sposób. Właśnie uczymy się, jak korzystać z tej władzy – indywidualnie i kolektywnie – i wciąż walczymy o zdefiniowanie zasad, na podstawie których pozwole się nam na uczestnictwo. Jedni się tej władzy boją, inni z niej korzystają. Nie ma gwarancji, że będziemy z tej nowej siły korzystać choć trochę odpowiedzialniej niż państwa czy korporacje. Próbuje stworzyć kody etyczne i kontrakty społeczne, które określą, jak będziemy odnosić się do siebie – podobnie jak próbujemy prognozować, w jaki sposób ta władza wkomponuje się w system rozrywki czy proces polityczny. Ale trzeba (między innymi) wymyślić, jak – i dlaczego – grupy o różnych doświadczeniach, programach, perspektywach oraz wiedzy mogą słuchać siebie nawzajem i pracować razem na rzecz wspólnego dobra. Musimy się jeszcze wiele nauczyć (Jenkins, 2006: 237)

Jenkins wspomina o potencjale uczestnictwa, który dostępny jest dzięki nowym mediom. Píše o politycznej możliwości wykorzystania nowego potencjału. A może się on zrodzić w opozycji do uniwersyteckiego zamykania wiedzy, poza nim. Alternatywne wspólnoty edukacyjne funkcjonują na całym świecie. Wiele z nich łączy szacunek do wiedzy i chęć dzielenia się nią, prowadzenie nieustannej dyskusji, co możliwe jest tylko dzięki dostępowi do naukowych sukcesów. Poszukiwanie wiedzy dla niej samej i dla satysfakcji badacza i poszerzania stanu wiedzy ludzkości, a w przypadku nauk społecznych w celu przekształcania świata, przestaje być najważniejszym celem uniwersytetu i zwrócenie się w stronę alternatyw, choć wyznających *de facto* prawdziwe uniwersyteckie ideały, może być powrotem do pozytywnie rozumianej tradycji wiedzy. Nawiązując do antybiznesowej krytyki uniwersytetu, należy jednak powiedzieć, że nie ma nic złego w zdobywaniu wiedzy aplikacyjnej. Użytecznej do rozwiązywania codziennych, a nawet zamówionych przez zewnętrzne instytucje problemów. Nie można jednak zapominać, że spora część naukowych odkryć powstała nie na zlecenie firm, ale ze względu na dociekania badaczy, zainteresowanych określonym tematem. A często wbrew przyjętym standardom, przekonaniom oraz politycznym i religijnym założeniom. Być może uda się

również wrócić do realizacji innego celu – choć zapomnienie o nim może być efektem nieradzenia sobie z umasowieniem dostępu do instytucji – wykształcenia samodzielnych, krytycznych jednostek. Nie da się tego zrobić, nie zwracając uwagi na negatywne przekształcenia uniwersytetu. Na odejście od ideału stworzenia wielkiej, dostępnej całej ludzkości biblioteki. Chociaż realizacja tego wyzwania jest dzięki nowoczesnym technologiom w pełni możliwa. Do tego potrzeba jednak nie tylko diagnozy obecnej sytuacji, również oporu w postaci opóźniania i spowalniania działań dążących do zniewolenia wiedzy oraz działań odporowych. Promujących alternatywne rozwiązania i wprowadzających je do głównego obiegu.

Mediografia

Canellos, M. (2005) „Newsmaker: Gates taking a seat in your den”. Dostępny na: http://news.cnet.com/Gates-taking-a-seat-in-your-den/2008-1041_3-5514121.html?tag=mncol#ixzz1Ne0GBFq2 [28.05.2011]

„Co dalej z reformą nauki?”. Dostępne na: <http://szkola.wp.pl/kat,1021419,title,Co-dalej-z-reforma-nauki,wid,13015820,page,2,wiadomosc.html> [05.06.2011].

“Copyright Term Extension Act”. Dostępne na: http://en.wikipedia.org/wiki/Copyright_Term_Extension_Act [15.08.2011].

Jenkins, H. (2006) *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: WAIp.

Komunikat biblioteczny wysłany 20.05.2011. Oryginalna czcionka komunikatu miała kolor czerwony. Autor świadomie nie podaje nadawcy ani instytucji z jakiej został wysłany.

Lessig, L. (2010) *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitły w hybrydowej gospodarce*. Warszawa: WAIp.

Lessig, L. (2005) *Wolna kultura. W jaki sposób wielkie media wykorzystują technologię i prawo, aby blokować kulturę i kontrolować kreatywność*. Warszawa: WSiP.

Maj, M. (2011) „(akt.) Tusk: Coś, co powstaje za publiczne pieniądze, jest własnością publiczną”, *Dziennik Internautów*. Dostępny na: http://di.com.pl/news/38013,0,akt_Tusk_Cos_co_powstaje_za_publiczne_pieniadze_jest_wlasnoscia_publiczna.html [27.05.2011].

Rutkowiak, J. (2010) „Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?” [w]: E. Potulicka i J. Rutkowiak (red.) *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.

“Steal This Film II”, (2007). Dostępne na: <http://www.stealthisfilm.com/Part2/> [15.08.2011].

Stunża, G. D. (2011) „Biznesowe dylematy badacza społecznego”, *Historia i Media*. Dostępny na: <http://historiaimedia.org/2011/05/31/biznesowe-dylematy-badacza-spoecznego/> [31.05.2011].

Szkudlarek, T. (2011) „Mądrość 2.0”. Dostępne na: http://wyborcza.pl/1,76842,8951281,Madrosz_2_0.html?as=1&startsz=x [30.05.2011].

Szkudlarek, T. (1999) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Impuls.

autorzy/autorki

Monika Popow – doktorantka w Zakładzie Studiów Kulturowych i Filozofii Wychowania Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Animatorka społeczna oraz autorka programów edukacyjnych z zakresu przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu oraz wyrównywania szans edukacyjnych. Współredaktorka książki „Oblicza biedy we współczesnej Polsce” (2011).

Anna Szołucha - doktorantka, politolożka, zajmuje się problematyką współczesnych ruchów alterglobalistycznych, prowadzi badania przy pomocy PAR-u

Piotr Kowzan - od 2008 roku uczestnik studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Badania do doktoratu dot. zadłużenia indywidualnego prowadził na Islandii (2009-2010). W latach 2008-2010 członek Wydziałowej Rady Doktorantów WNS UG. Od 2011 roku asystent w Zakładzie Dydaktyki w Instytucie Pedagogiki UG.

Dominik Krzymiński – z wykształcenia socjolog, uczestnik Studiów Doktoranckich z Zakresu Pedagogiki i Nauk o Polityce na Wydziale Nauk Społecznych UG, przygotowuje rozprawę doktorską poświęconą konfliktom ekologicznym w ujęciu pedagogiki społecznej. W latach 2008-2010 członek Uczelnianej Rady Doktorantów UG oraz Wydziałowej Rady Doktorantów WNS UG.

Tomek Skoczylas – rocznik 1983, urodzony w Miękinii woj. Dolnośląskie, socjolog, doktorant Uniwersytetu Wrocławskiego (przygotowuje pracę doktorską z zakresu socjologii pracy), aktywista, sekretarz stowarzyszenia Akcja Lokatorska, prywatnie pracownik Centrum Sztuki WRO. Mieszka we Wrocławiu.

Małgorzata Zielińska – doktorantka przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, nauczycielka języka angielskiego i języka duńskiego. Absolwentka studiów magisterskich z pedagogiki (2006) oraz skandynawistyki (2008), gościnnie studiowała również na Uniwersytecie w Linköping (Szwecja), Uniwersytecie w Kopenhadze, w Szkole Pedagogicznej w Hjørring (Dania) oraz na Uniwersytecie Islandzkim. Jedna z założycielek studenckiego koła naukowego Na Styku oraz doktoranckiego koła Na Styku. Pracę doktorską na temat uczenia się dorosłych Polaków na Islandii w kontekście pedagogiki miejsca pisze pod kierunkiem prof. Marii Mendel.

Grzegorz D. Stunża – pedagog mediów, asystent w Pracowni Edukacji Medialnej w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych (Instytut Pedagogiki UG), prowadzi blog edukatormedialny.pl

Agnieszka Kowalczyk – (ur. 1985) doktorantka w Instytucie Filozofii UAM. Studiowała filozofię (spec. komunikacja społeczna) i kulturoznawstwo. Członkini redakcji "Praktyki Teoretycznej" (www.praktykateoretyczna.pl). Zajmuje się krytycznymi studiami nad zwierzętami, ekofeminizmem, feminizmem materialistycznym, socjologią wiedzy, społecznymi studiami nad nauką. Teorię z praktyką łączy w pracy edukacyjnej, prowadząc m.in. warsztaty genderowe. Ostatnio szczególnie interesuje się problemem zaangażowania badaczy/badaczek oraz posthumanistycznym i ekofeministycznym czytaniem Marksa.

Piotr Antoniewicz - kończy doktorat dotyczący ruchu alterglobalistycznego w Polsce, który pisze w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego. W aktywności naukowej skupia się na zagadnieniach ruchów społecznych i globalizacji. Działa w oddolnych i nieformalnych grupach, skupionych na postulatach antykapitalistycznych, prawach pracowniczych i antyfaszyzmie. e-mail: piotr.antoniewicz@gmail.com

Z recenzji prof. dr hab. Lucyny Kopciewicz

Refleksja, nasuwająca się po lekturze pracy *Uniwersytet i Emancypacja* jest pozytywna i krzepiąca. Autorzy i Autorki demaskują i problematyzują różnorodne oblicza świata akademickiej praktyki oraz własnego bycia w akademii. Refleksje Autorów i Auterek nad kondycją uniwersytetu w czasach jego dogłębnej „bolońskiej” restrukturyzacji składają się na ponurą diagnozę, ale też w wielu tekstach eksponowany jest wątek krytyczności, nowych obszarów zaangażowania i emancypacji w samym uniwersytecie, poza nim i wbrew niemu (co osobiście uważam za najbardziej znaczące). Jestem przekonana, że interdyscyplinarny namysł nad emancypacyjną rolą uniwersytetu (wiedzy) w dobie przeobrażeń i kryzysów początku XXI wieku wywoła liczne debaty i zainspiruje czytelników i czytelniczki tej pracy do dalszych badań.

Dominującym wątkiem wielu analiz zaprezentowanych w tomie jest proces wyłaniania się nowej klasy prekariatu/kognitariatu (współczesnego proletariatu wiedzy): kumulującej mocny, nabyty kapitał kulturowy a jednocześnie nie mogącej go skapitalizować w odpowiednio mocnej, stabilnej pozycji społecznej/ profesjonalnej (akademickiej). Prekariat/kognitariat stał się aktualnie nowym sztyldem tożsamościowym, a posiadacze owej tożsamości przemawiają w imię nowych, jakościowo doskonalszych stosunków społecznych, w imię dobra wspólnego i niewykluczającej wspólnoty. Czas pokaże, jak wykorzystają emancypacyjny kapitał wiedzy, czy wizja uniwersytetu jako dobra wspólnego nie skapituluje przed pokusą wykucia w nim „prywatnego poletka”, czy badania bojowe prowadzone w przestrzeni akademii nie będą ewoluować w kierunku cynicznej strategii „rozpychania się łokciami”, czy prekariusz/kognitariusz wreszcie włączony w poczet akademickiej wspólnoty nie przywdzieje szat mandaryna (Malewski 2011).

Bibliografia:

Malewski M. (2011) „Edukacja akademicka w pułapce pozornego egalitaryzmu” [w]: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* nr 3.