

Astrid Męczkowska-Christiansen
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

UNIwersYTET W OKOWACH IDEOLOGII MENADŻERYZMU A PYTANIE O PODMIOT JAKO KONSTELACJĘ „EFEKTÓW KSZTAŁCENIA”

STRESZCZENIE

W prezentowanym artykule stawiam pytanie o rolę edukacji akademickiej w rzeczywistości społecznej naznaczonej logiką systemu korporacyjnego, będącą wytworem kultury neoliberalnej. Stawiam w nim tezę, iż instrumentalizacji roli uniwersytetu i wpleceniu jego misji w dyskurs *społeczeństwa wiedzy*, stanowiącym oficjalną wykładnię stanowiska UE wobec zadań edukacji, w tym – edukacji akademickiej, towarzyszą współczesne praktyki ujarzmania podmiotów kształcenia akademickiego, realizowane między innymi za sprawą narzuconych konstrukcji planowania, realizowania i weryfikowania celów kształcenia akademickiego (tzw. *efektów kształcenia*), prowadząc do konstruowania submisywnych form tożsamości podmiotów.

Słowa kluczowe:

uniwersytet, menadżeryzm, społeczeństwo wiedzy, efekty kształcenia, rozwój tożsamości.

Uniwersytet¹ stanowi jedną z kluczowych instytucji życia publicznego wpisanych w konstrukcję demokratycznego ładu społecznego. Dokonująca się za sprawą kultury neoliberalnej kolonizacja rzeczywistości społecznej, w tym akademickiej, narzuciła na jej funkcjonowanie logikę systemu korporacyjnego, której istota odnosi się do bezwzględnej dominacji interesu ekonomicznego nad wszelkimi formami organizacji i procedurami działań

¹ W artykule stosuję rozszerzone pojęcie „uniwersytet”, odnosząc je do instytucji kształcenia akademickiego.

przyjętymi w obszarze instytucji społecznych². Korporacyjna dominacja jest realizowana za sprawą dyskursywnych praktyk, reprodukowanych w postaci rutynowych wzorów działań i schematów myślenia³. Ważność tych ostatnich, powszechnie poczytywanych za „oczywistość”, nie stanowiąc przedmiotu ludzkiej refleksji, nie podlega kwestionowaniu⁴. Efektywność owych praktyk staje się zatem pochodną erozji krytycznego myślenia uczestniczących w nich podmiotów. W konsekwencji im niższy potencjał intelektualny społeczeństwa, wyznaczany jego zdolnością do krytycznej refleksji nad zastanymi normami i regułami działania, tym wyższa efektywność korporacyjnych praktyk.

Problem erozji krytycznego myślenia we współczesnych społeczeństwach może przyjmować dwa nieco odmienne oblicza. Pierwsze z nich odnosi się do osłabiania zdolności podmiotów do myślenia refleksyjnego: zdecentrowanego, krytycznego „myślenia we własnym imieniu” — by zastosować określenie Hannah Arendt. Dzieje się tak za sprawą neoliberalnie osadzonych systemów edukacyjnych, zorientowanych na kształcenie masowe kładące nacisk na transfer wiedzy i nabywanie sprawności wykonawczych. W takim modelu edukacja przyjmuje postać „technopolu”, wpisując się w „przemysłowy” model kształcenia z jego deifikacją techniczności, mierzalności i utylitaryzmu⁵, w którym wysiłek rozumienia zostaje zastąpiony nabywaniem informacji o rzekomo utylitarnej funkcji. Przynosi on konsekwencję w postaci zablokowania możliwości rozwoju społeczeństw na co najwyżej konwencjonalnej fazie rozwoju moralnego (w świetle teorii Kohlberga-Habermasa).

Drugie, wspomniane uprzednio, oblicze erozji myślenia krytycznego identyfikuję ze zjawiskiem określonym przez Petera Sloterdijka mianem „nowoczesnego cynizmu”. Jest ono rozumiane jako świadomy odwrót

² Teza ta była wielokrotnie stawiana w literaturze z obszaru nauk społecznych. Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

³ Por. S. Deetz, *The new policies of the workplace: Ideology and other Unobtrusive Controls*, [w:] *After Postmodernism: Reconstructing Ideology Critique*, red. H. W. Simons, M. Billig, Sage, London 1994; tenże, *Democracy in the age of corporate colonization. Developments in Communication and the Politics of Everyday Life*, State University of New York Press, Albany 1992, s. 184–185.

⁴ W świetle myśli P. Bourdieu myślenie potoczne jest reprodukowane za sprawą ideologii wytwarzających obraz „naturalnego porządku społecznego”, w tym ideologii neoliberalnej, do której myśliciel ten czynił liczne krytyczne odniesienia. Zob. P. Bourdieu, *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006, s. 139 i nast.

⁵ Zob. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2004.

współczesnych ludzi („cyników”) od myślenia w kategoriach idei i wartości, czemu towarzyszy ich orientacja na rozwijanie adaptacyjnych zdolności do funkcjonowania w rzeczywistości sprowadzonej do pragmatyczno-instrumentalnego wymiaru⁶.

Korporacyjna kolonizacja systemów społecznych, w tym edukacji, realizuje się za sprawą ideologii menadżeryzmu⁷, wytwarzającej obraz naturalności i niezmienności świata społecznego regulowanego za sprawą praktyk zarządzania. Menadżeryzm buduje przekonanie o legalności i „oczywistości” implementacji instrumentalnie pojmowanej wiedzy o zarządzaniu, a także sposobach zarządzania w sferach rzeczywistości odległych od świata biznesu⁸. Dostarcza on nowej, „potocznej ontologii” na potrzeby korporacyjnej rzeczywistości, w której ludzie traktowani są jak funkcjonariusze systemu, tryby w maszynie, a ich energia ma służyć firmie, ekonomii czy mgliście pojmowanej idei ekonomicznego wzrostu⁹. Ideologia menadżeryzmu powołując podmioty w oparciu o opisany przez Louisa Althussera mechanizm apelacji¹⁰, ustanawia człowieka jako *homo economicus* — jednostkę

⁶ P. Sloterdijk, *Krytyka cynicznego rozumu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

⁷ Pojęcie ideologii rozumiem w nawiązaniu do myśli L. Althussera, w świetle której „ideologia jest systemem [...] przedstawień (obrazów, mitów, idei czy pojęć — różnie bywa) obdarzonych pewną egzystencją historyczną i pełniących pewną rolę historyczną w danym społeczeństwie”. U Althussera rozumienie konstytutywnej roli ideologii dla życia społecznego ulega wzmocnieniu w świetle poglądu S. Žižka: „[...] ideologia strukturyzuje samą rzeczywistość społeczną”. Zob. L. Althusser, *Marksizm a humanizm*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2006, s. 9, [online], www.skfm-uw.w.pl [dostęp 12.10.2016]; S. Žižek, *Wzniosły obiekt ideologii*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, s. 45.

⁸ Zob. S. Deetz, *Democracy in the age...*, dz. cyt.; C. Grey, *Towards a critique of managerialism: The contribution of Simone Weil*, „Journal of Management Studies”, 1996, nr 33 (5); D. Hjorth, *Organizational Entrepreneurship: With de Certeau on Creating Heterotopias (or Spaces for Play)*, „Journal of Management Inquiry”, 2005, nr 14 (4), s. 389.

⁹ S. Dyer, M. Humphries, D. Fitzgibbons, F. Hurd, *Understanding Management Critically*, Sage, London 2014, s. XVI.

¹⁰ Podmiot, jako „powołany przez ideologię”, postępuje zgodnie z ideologicznym nakazem, realizując weń scenariusz realizowania wolności własnej. Mechanizm apelacji sprawia, iż przekonania podmiotu o własnej suwerenności są kształtowane w zgodzie z ideologicznym interesem różnorodnych instytucji i mają one na celu przystosowanie go do życia w warunkach dominacji. Strategia apelacji jest niezwykle skuteczna — zniewolenie wybrane dobrowolnie jest znacznie trwalsze niż wymuszone, gdyż z perspektywy podmiotu apelacja jest przeżywana jako legalna i słuszna strategia samorealizacyjna. Zob. L. Althusser, *Ideology Interpellates Individuals as Subjects*, [w:] *Identity: a reader*, red. P. du Gay, J. Evans, P. Redman, Sage Publications — The Open University, London — Thousand Oaks, New Delhi 2002, s. 37.

sprawną, ekonomicznie wydajną. Jest nią człowiek pojmowany w kategoriach „kapitału ludzkiego”, będący zarazem „przedsiębiorcą”, jak i „przedsiębiorcą samego siebie”¹¹, ucieleśniający i realizujący we wszelkich formach swojej aktywności i interakcji ze światem reguły neoliberalnego dyskursu.

Z perspektywy krytycznej teorii zarządzania jawi się on jako podmiot ujarzmiony w sieci relacji władzy, jako „jednostka ulegająca manipulacji, nieustannie reagująca na modyfikacje zachodzące w jej otoczeniu”¹². Z tego punktu widzenia ideologia menadżeryzmu *per se* obejmuje wyzwania edukacyjne — jej celem jest bowiem nieustające reprodukowanie jednostek funkcjonalnych wobec system, stanowiących podmioty instrumentalnie pojmowanego zarządzania. Jednostki te z jednej strony — zgodnie z logiką władzy dyscyplinarnej — są represjonowane, ujarzmiane w polu dyskursywnych praktyk przynoszących efekt w postaci wyćwiczonych form tożsamości, z drugiej są podmiotami samodyscyplinującymi się, interioryzującymi praktyki zarządzania nimi w taki sposób, że przekładają się one na *quasi*-menadżerskie strategie „zarządzania samymi sobą”; są to ludzie traktujący samych siebie w kategoriach „inwestycji” czy „zasobu”, uznający swój urzeczowiony status w relacji do tzw. wyzwań rynku. Jednostki te realizują rzeczywisty sens zarządzania, którym jest jak najpełniejsza kontrola nad ludźmi sprawowana za pośrednictwem tego rodzaju modalności władzy, która została opisana przez Michela Foucaulta jako strategia urządzania (*governmentality*), odwołująca się do wolności podmiotów¹³.

Menadżeryzm, wyposażony w skuteczny instrument nowomowy posiadającej moc przekształcania znaczeń obecnych w kulturze, a w konsekwencji — w ludzkiej świadomości, wprowadza do języka instytucji edukacyjnych kategorię zarządzania, zastępującą znaczenia tkwiące u źródeł możliwości wyrażania emancypacyjnych sensów nadawanych kształceniu. W ich miejsce pojawiają się pojęcia re-definiujące logikę edukacji, takie jak

¹¹ M. Foucault, *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*, Palgrave Macmillan, New York 2008, s. 226.

¹² C. Gordon, *Governmental rationality: An introduction*, [w:] *The Foucault effect: Studies in Governmentality*, red. G. Burchell i in., University of Chicago Press, Chicago 1991, s. 43.

¹³ Zob. D. Hjorth, dz. cyt.; M. Foucault, *Technologies of the self*, [w:] *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, red. L. H. Martin i in., Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault, University of Massachusetts Press, Amherst 1988; M. Dean, *Governmentality: Power and rule in modern society*, Sage, London 1999.

zarządzanie rozwojem osobistym, zarządzanie karierą, zarządzanie kompetencjami, zarządzanie wiedzą, zarządzanie jakością kształcenia, zarządzanie zespołem, czasem i przestrzenią, itd., łącząc się z instrumentalizacją myślenia o rozwoju człowieka, jego kształceniu i uczeniu się.

Menadżeryzm idzie w parze z korporacyjnym modelem instytucji publicznych, którego utrwalaniu służy biurokracja. Stanowiąc jeden z modeli sprawowania legalnej władzy (Weber), ma ona charakter despotyczny¹⁴. Działanie władzy biurokratycznej jest oparte na systemie formalnych procedur, a sprawowanie kontroli i podejmowanie działań ma bezosobowy charakter. Z założenia jest ono niezależne od osobistych intencji działających osób i zwalnia je od odpowiedzialności etycznej, zastąpionej przez system anonimowych procedur. Biurokracja wymaga formalnego dokumentowania wszystkich oficjalnych form aktywności jej funkcjonariuszy, obejmuje silnie zhierarchizowane relacje międzyludzkie oraz kult autorytetu. Jej istotę stanowi delegowanie i wykonywanie poleceń z wykluczeniem jakiegokolwiek dozy wolności człowieka w podejmowaniu decyzji, a zatem wyklucza ona rzeczywistą podmiotowość członków biurokratycznej organizacji¹⁵.

Korporacyjny model rzeczywistości społecznej i ideologia menadżeryzmu stanowią kontekst dla zmieniającej się roli uniwersytetu w rzeczywistości neoliberalnej. W dalszej części artykułu odniosę się do trzech wymiarów tej przemiany:

1. Od instytucji publicznej do przedsiębiorstwa.
2. Od przestrzeni intelektualnego namysłu do centrum wytwarzania i transferu wiedzy.
3. Od roli kulturotwórczej do roli narzędzia reprodukcji kultury.

Od instytucji publicznej (z jej orientacją na dobro wspólne) do przedsiębiorstwa (z jego orientacją na zysk ekonomiczny)

Thorstein Veblen w wydanej już na początku XX wieku książce *The Higher Learning in America* [*Szkolnictwo wyższe w Ameryce*, 1904¹⁶] podjął problematykę niezwykle aktualną w kontekście dyskusji nad kondycją

¹⁴ P. Śpiewak, *W stronę wspólnego dobra*, Aletheia, Warszawa 1998, s. 153.

¹⁵ C. Lefort, *The Political Forms of Modern Society. Bureaucracy, Democracy, Totalitarianism*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1986, s. 93–100.

¹⁶ T. Veblen, *The Higher Learning In America: A Memorandum On the Conduct of Universities By Business Men*, [online], http://www.elegant-technology.com/resource/HI_LEARN.PDF [dostęp 01.08.2016].

współczesnego uniwersytetu. Zawarł w niej tezę o szkodliwym oddziaływaniu podejścia pro-rynkowego na instytucje edukacji akademickiej. Autor podejmował między innymi kwestie celów i treści kształcenia akademickiego przyjmujących utylitarną, pro-biznesową orientację, zwracał także uwagę na menadżerskie strategie zarządzania uczelniami, tak charakterystyczne dla dnia dzisiejszego. Podejście Veblena do analiz związku pomiędzy uczelniami wyższymi a biznesem miało charakter głęboko krytyczny, a podstawowe zagrożenie dla edukacji akademickiej, które zostało przez niego zidentyfikowane, wydaje się niezwykle aktualne: dominacja podejścia biznesowego, jak przewidywał, przyniesie nowe sposoby urządzania rzeczywistości edukacyjnej związane z erozją wspólnotowych wzorców uczenia się oraz wyzwoli urzeczowiający stosunek człowieka do drugiej istoty ludzkiej. Towarzyszyć im będą zbiurokratyzowane formy zarządzania uczelniami wyższymi, idące w parze z wszechobecnym duchem edukacyjnej księgowości, przymusem, nadmierną kontrolą i wszechogarniającą standaryzacją treści, form i metod kształcenia. W rezultacie uniwersytet utraci moc realizowania swoich edukacyjnych wyzwań¹⁷. Przypomnijmy, iż te ostatnie mają charakter emancypacyjny, nawiązując do klasycznej idei edukacji wyzwalającej (*liberal education*) jako rdzennej podstawy edukacji obywatelskiej¹⁸.

Wizja Veblena okazała się trafna. Sens edukacji akademickiej został formalnie sprowadzony do funkcji generowania zysku ekonomicznego w postaci wytwarzania kapitału ludzkiego oraz wiedzy, także traktowanej jako zasób ekonomiczny, stanowiący przedmiot obrotu rynkowego. Niejako „przy okazji” menadżeryzm dokonał redefinicji pojęcia wiedzy jako wplecionej w dyskurs „akademickiej przedsiębiorczości”¹⁹, sprowadzając ją do zasobu użytecznych informacji.

¹⁷ Tamże, s. 166 i nast.

¹⁸ Zob. M. C. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.

¹⁹ Łączy się to z koncepcją wiedzy, której źródłem są ekonomia, współczesna teoria zarządzania i cybernetyka, całkowicie ignorujące podejście psychologii poznawczej, a zatem — ignorujące kwestię umysłu człowieka. Problematykę tę rozwinęłam i argumentowałam w innym miejscu. Zob. A. Męczkowska-Christiansen, *Citizenship education and its antitheses in the light of knowledge society discourse*, [w:] *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education. Selected papers from the sixteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network*, red. P. Cunningham, N. Fretwell, CiCe, London 2014.

Od przestrzeni intelektualnego namysłu do centrum wytwarzania i transferu wiedzy

Klasyczna rola uniwersytetu, polegająca na kształceniu swiatlych, tj. refleksyjnych i krytycznych obywateli, wydaje się wspólcześnie nieadekwatna zarówno wobec wyzwań, jak i kształtu korporacyjnej rzeczywistości społecznej²⁰. Parafrazując myśl Kanta o możliwości czynienia publicznego pożytku z rozumu wyłącznie w świecie ludzi czytających²¹ (*Leser-welt*), można by orzec, że emancypacyjne oddziaływania uniwersytetu nie znajdują dzisiaj odpowiedniej publiczności, on sam zaś, wraz z jego aktualnymi konotacjami: przedsiębiorstwa, taśmy transferu wiedzy, wylęgarni kapitału ludzkiego itd., może być z coraz większą śmiałością uznawany za emanację ideologii menadżeryzmu.

Menadżeryzm jest „autorem”²² przekładu futurystycznej koncepcji „społeczeństwa wiedzy” (lub „społeczeństwa informacyjnego”) z lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku na wyzwania globalnej polityki ekonomicznej, w dużej mierze udającej politykę społeczną, w tym edukacyjną. Wyzwania te zostały precyzyjnie sformułowane w oficjalnych dokumentach — prognozach i rekomendacjach tworzonych przez ponadnarodowe organizacje (OECD, WHO, UNESCO, Bank Światowy) oraz zaimplementowane w ramach polityki oświatowej państw Wspólnoty Europejskiej, a także poza jej obszarem²³.

W sferze dyskursu społeczeństwa wiedzy, lub jego aktualnej wariacji wyrażonej w postaci idei „gospodarki opartej na wiedzy”²⁴, stanowiącego oficjalną wykładnię polityki społeczno-gospodarczej, w tym zakładanej relacji pomiędzy edukacją a gospodarką, wplecioną w ramy neoliberalnej wizji

²⁰ Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, dz. cyt.

²¹ Wszak, jak pisał Kant w tekście *Co to jest oświecenie?*, posługiwanie się przez ludzi własnym rozumem przyniesie pożytek publiczny i powszechny, o ile owa rozumność i towarzysząca jej odwaga myślenia spotyka się z odbiorem publiczności będącej wspólnotą „ludzi czytających” (*leser-welt*), tj. społeczeństwa ludzi refleksyjnych, rozumnych i własnym umysłem się posługujących.

²² Odwołuję się tu do M. Foucaulta koncepcji tekstu bez autora.

²³ Zob. A. Męczkowska-Christiansen, „*Epistemologia*” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji, [w:], *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Impuls, Kraków 2014.

²⁴ Przypomnijmy, że dyskurs to nie tylko język i związane z nim językowo uwikłane formy konceptualizowania rzeczywistości, ale także praktyki społeczne stanowiące materializację dyskursu (tzw. praktyki dyskursywne).

ładu społecznego i gospodarczego, rola uniwersytetu w odniesieniu do kontekstu związanego z cyrkulacją wiedzy w gospodarce została sprowadzona do:

- przyjęcia funkcji centrum wytwarzania wiedzy pojmowanej w kategoriach kapitału ekonomicznego;
- obszaru transferu wiedzy i technologii, gdzie kształceniu akademickiemu przypisuje się miejsce pośrednie pomiędzy akademickimi i pozaakademickimi centrami wytwarzania wiedzy a umysłami ludzi;
- instytucji quasi-giełdowej, zajmującej istotną rolę w certyfikowaniu aktywów deponowanych²⁵ w umysłach i ciałach podmiotów, a sprowadzających się do określonych typów wiedzy/umiejętności/kompetencji zdobywanych poza obszarem edukacji akademickiej²⁶.

Źródła koncepcji wiedzy, leżącej u podstaw rozumienia roli współczesnego uniwersytetu w mechanizmach rynkowego obrotu wiedzą jako kapitałem, nawiązują do idei „społeczeństwa wiedzy”. Wiedza przyjmuje tu znaczenie zasobu rozłącznego wobec świadomości tworzącego ją bądź działającego podmiotu. W tym sensie możemy mówić o alienacji wiedzy od ludzkiego umysłu, człowiek jest tu bowiem postrzegany nie tyle jako podmiot wiedzy (czyli tym, który „wie”, „rozumie” oraz dokonuje operacjonalizacji wiedzy w procesie działania), lecz jej ewentualny depozytariusz lub wprost — „aplikator”. Jego rola polega na „nabywaniu naukowej i technicznej wiedzy ze źródeł zewnętrznych”²⁷. Takie rozumienie wiedzy osadzone jest w racjonalności technicznej, z centralnym dla niej pojęciem aplikacji. Redukcjonistyczne rozumienie wiedzy było wielokrotnie wyrażane w strategicznych dokumentach opisujących wyzwania społeczeństwa wiedzy, w tym w kluczowym dla tego zagadnienia raporcie *Knowledge Management in the Learning Society* [*Zarządzanie wiedzą w społeczeństwie wiedzy*,

²⁵ „Deponowanie” wiedzy w umysłach podmiotów to pojęcie obecne w „bankowej” koncepcji edukacji Paolo Freira.

²⁶ Kraje członkowskie UE zostały zobowiązane do tego, aby do 2018 roku wprowadziły systemowe rozwiązania służące uznawaniu przez uczelnie wyższe efektów kształcenia zdobytych w trakcie edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Zob. *Rada Unii Europejskiej. Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01)*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, 2012.

²⁷ OECD, *Committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level. Science and Innovation Policy Key Challenges and Opportunities*, OECD 2004, s. 8, [online], www.oecd.org/science/inno/23706075.pdf [dostęp 21.08.2016].

2000]²⁸. Sposoby konceptualizacji wiedzy obecne w owych dokumentach wprost nawiązują do typologii wiedzy spotykanych w obszarze inżynierii wiedzy, tj. dziedziny związanej z tworzeniem baz wiedzy oraz wykorzystaniem technologii informatycznych do przetwarzania wiedzy pod kątem udzielania odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób zapisać i dystrybuować wiedzę, by była zrozumiała dla maszyny.

Koncepcja „wiedzy bez podmiotu”, charakterystyczna dla przywoływanych ujęć — tj. wiedzy „produkowanej” w obszarze wyspecjalizowanych centrów, a następnie podlegającej dystrybucji i aplikacji — nie tylko oddziela wiedzę od naturalnej aktywności umysłowej człowieka (polegającej na ciągłym przekształceniu jej struktur w procesach myślenia i działania), ale także zakłada jej wytwarzanie niejako poza dostępną człowiekowi kulturą, tj. kulturą świata życia podmiotów.

Redukcjonistyczne konotacje kategorii „wiedza” prowadzą do redefiniowania pojęcia uczenia się w obszarze dyskursu społeczeństwa wiedzy — tu proces uczenia się jest rozumiany w kategoriach mechanicznych: jako poszukiwanie informacji i poszerzanie zasobów wiedzy połączone z umiejętnością jej wyszukiwania, klasyfikowania i selekcjonowania. W podobnie technologicznych kategoriach rozważa się zdolności poznawcze człowieka, traktując je jako umiejętności selekcjonowania informacji pod kątem ich przydatności, co (*sic!*) identyfikuje się z pojęciem myślenia krytycznego²⁹. Jednocześnie przed edukacją, w tym akademicką, formułuje się wyzwania „nadażania” za ilościowym przyrostem wiedzy rozumiane w kategoriach zwiększenia efektywności jej technologicznie rozumianego transferu³⁰. Analizy dotyczące sposobów konceptualizowania problematyki uczenia się, obecnej w dokumentach na temat społeczeństwa wiedzy, skłaniają ku postawieniu tezy o instrumentalizacji procesu uczenia się i technicyzacji procesów edukacyjnych jako konsekwencji rozumienia problematyki wiedzy w odniesieniu do idei społeczeństwa wiedzy.

W nawiązaniu do kształcenia uniwersyteckiego dostrzegalna jest technicyzacja jego funkcji, polegająca na nacisku na przekaz wiedzy o charakterze operacyjnym i instrumentalnym, stanowiących rezultat służalczej roli pełnionej przez uniwersytety wobec ekonomii. Uniwersytetowi wprost

²⁸ OECD, *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paris 2000, s. 14; UNESCO, *Towards knowledge societies. UNESCO World Report*, Imprimerie Corlet, Conde-sur-Noireau 2005, s. 60.

²⁹ UNESCO, *Towards knowledge societies...*, dz. cyt., s. 15.

³⁰ Tamże, s. 62.

przypisana zostaje rola pasa transmisyjnego pomiędzy centrami wytwarzania wiedzy a gospodarką — elementem pośredniczącym są tu jego absolwenci, osadzeni w roli zasobów ludzkich. W dyskurs społeczeństwa wiedzy doskonale wpisuje się technologiczny, „przemysłowy”, model kształcenia, do którego opisu świetnie nadaje się dydaktyka behawioralna, redukująca problematykę uczenia się do nabywania informacji, z pominięciem złożoności procesów poznawczych, gdyż mechaniczyczne konotacje nadawane pojęciom „wiedza”, „uczenie się” „poznawanie/rozumienie” mogą być wyrażane jedynie w jej języku.

Od roli kulturotwórczej uniwersytetu do roli narzędzia reprodukcji kultury

Ten wymiar przekształceń roli uniwersytetu łączy się z ograniczaniem jego autonomii, postępującym za sprawą kolonizacji świata akademickiego przez ekonomię³¹. Od początku powstania uniwersytetów ich autonomia osadzana była w porządku transgresji wyrastającej z oporu wobec *doxa*, tj. oporu wobec prawd pozornych, domagających się badania, krytycznej refleksji, nieufania temu co zastane i rzekomo „niezmienne”³². Aktualnie zaś mamy do czynienia z polityczną/ekonomiczną kolonizacją uniwersytetu dokonującą się za sprawą hegemonii dyskursu „społeczeństwa wiedzy” bądź „gospodarki opartej na wiedzy”, osadzającą uniwersytet w roli jednej z wielu instytucji służących podtrzymywaniu zastanego ładu społeczno-gospodarczego i jego dyskursywnych uzasadnień (iluzji). W konsekwencji uniwersytet przyjmuje na siebie rolę instytucji legalizującej i podtrzymującej zastany porządek społeczny, gospodarczy i instytucjonalny³³.

Instrumentem pośredniczącym w realizowaniu tej roli są naciski rynku oraz biurokratyczne procedury zarządzania szkolnictwem wyższym, ograniczające autonomię uniwersytetu. Prowadzą one do zaniku jego kulturotwórczej funkcji, sprowadzając uniwersytet do roli przedsiębiorstwa działającego w zgodzie z narzuconą mu logiką rynkową i realizującego, podobnie jak inne przedsiębiorstwa, strategie zorientowane na generowanie

³¹ Zob. H. A. Giroux, *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago 2014.

³² Odnoszę się w tym miejscu do europejskiej idei uniwersytetu wyrosłej na gruncie niemieckiego idealizmu, najpełniej wyrażonej w koncepcji Wilhelma von Humboldta.

³³ Co miało miejsce wielokrotnie w historii uniwersytetu. Zob. J. Benda, *Zdrada klerków*, Krytyka Polityczna, Warszawa 2014.

ekonomicznego zysku i unikanie strat, co gwarantuje jego samoprzetrwanie w realiach gospodarki wolnorynkowej. Ideologia menadżeryzmu prowadzi także do de-akademizacji samej debaty o akademii³⁴, w której pojęcia takie jak „konkurencyjność”, „produktywność”, „mobilność”, „przedsiębiorczość” i „zarządzanie” wypierają tradycyjny dyskurs akademicki, akcentujący publiczny charakter instytucji akademickich, z ich etycznym osadzeniem w problematyce dobra wspólnego, a kształceniu i badaniu nadaje się wymiar wspólnotowy i zarazem kulturotwórczy.

Dystrofia kulturotwórczej roli szkolnictwa wyższego łączy się z oficjalnymi zadaniami stawianymi przed uniwersytetem. Zgodnie ze *Strategią rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* uniwersytety mają za zadanie kształcić konkurencyjnych pracowników dostosowanych do wyzwań rynku pracy i pełnić rolę służebną wobec gospodarki wolnorynkowej³⁵. Podobne zadania zostały postawione przed uniwersytetami przez autorów raportu *Polska 2030*³⁶. Odwołując się do myśli celnie wyrażonej przez Marię Czerepaniak-Walczak, współczesny uniwersytet „z roli naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet w uniwersytet przemysłowy. Tradycyjne wartości uniwersyteckie są wypierane przez reguły gry rynkowej. Odnosi się to zarówno do badań [...] jak i do kierunków prac specjalności kształcenia, które są wymuszane przez rynek pracy, a wymagania kwalifikacyjne formułowane przez poszczególne resorty i korporacje zawodowe są wyznacznikami planów i programów studiów”³⁷. Inni autorzy także zwracają uwagę na ekonomicznie rozumianą produktywność naukową, z jej orientacją na materialny zysk (chodzi tu o punkty parametryczne składające się na sposoby finansowania działalności akademickiej, a tym samym współkształtujące warunki dla przetrwania i rozwoju instytucji w rzeczywistości wolnorynkowej)³⁸. Podejmuje się również problem dotyczący proletaryzacji kadry akademickiej, która systematycznie pozbawiana

³⁴ M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 74.

³⁵ Ernst & Young, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku — drugi wariant, marzec 2010*, [online], http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf, [dostęp 23.10.2016].

³⁶ *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, [online], https://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf [dostęp 14.11.2014].

³⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie do: Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013, s. 11.

³⁸ Zob. S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2005.

autonomii w zakresie realizowanych działań oraz coraz silniej dyscyplinowana za sprawą finansowania przedsiębiorczych typów aktywności³⁹, biurokratycznych procedur, nadmiaru zadań, a także celowego ograniczania jej dochodów wywołującego niepokój o jutro⁴⁰ staje się nową „hordą potulnych proletariuszy”⁴¹ podporządkowanych wymaganiom uniwersytetu jako fabryki. Podobnie dyscyplinujące oddziaływanie przypisuje się silnie zbiurokratyzowanym procedurom związanym z KRK⁴².

Uniwersytet został tym samym postawiony w pozycji strażnika dominującego ładu społeczno-gospodarczego; instytucją systematycznie pozbawianą autonomii, pełniącą funkcję podtrzymującą i reprodukującą kulturę neoliberalną z jej apologetyką ekonomicznej produktywności.

Podmiot w uniwersytecie

Ideologia menadżeryzmu kolonizująca przestrzeń współczesnego uniwersytetu jest zorientowana nie tylko na sprawne zarządzanie uczelniami jako „przedsiębiorstwami” i generowanie ekonomicznego zysku w domenie „społeczeństwa wiedzy”. Stawką jest tu także formowanie określonego typu podmiotowości. Jak twierdzi Michel Foucault w swoich wykładach na temat neoliberalizmu, jednym z kluczowych aspektów teorii i praktyki neoliberalnej jest przekształcenie istot ludzkich w „kapitał ludzki”. Pojęcie to odnosi się do całościowego, „kompletnego” formowania jednostki — jej umysłowości, cielesności, sposobów życia i dokonywanych wyborów. Kształtowanie owego kompleksu cech przyjmuje charakter produkcji podmiotowości, domagając się inwestycji kapitału, czasu i energii.

Aktualnie ważną rolę w konstruowaniu podmiotowości *homo economicus* dostrzegam w fakcie systemowego i podtrzymywanego przez biurokratyczne wymagania określania i realizacji celów kształcenia akademickiego

³⁹ Na dyscyplinowanie za pomocą finansowania uczelni wyższych oraz polityki wynagrodzeń zwracają uwagę autorzy następujących pozycji: M. Bousquet, *How the University Works. Higher Education and the Low-Wage Nation*, Nowy Jork, Londyn 2008; O. Szwabowski, *Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2014, nr 37, s. 80; M. Kruszelnicki, *Uległość albo bezrobocie*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2012, nr 35.

⁴⁰ Ma to znaczenie dyscyplinujące, a zarazem formujące wzorzec *homo economicus*. Zob. M. Bousquet, dz. cyt.

⁴¹ Określenie za T. Adorno i M. Horkheimerem, obecne w *Dialektyce Oświecenia*.

⁴² M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procesach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów...*, dz. cyt., s. 44.

(tzw. efektów kształcenia) zdefiniowanych w obszarze KRK, tj. krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego⁴³. W rezultacie oddziaływania tych praktyk student-podmiot edukacji akademickiej ma stawać się swoście sformatowaną konstelacją efektów kształcenia, a docelowo — nosicielem potencjału wyzwalającego jego jednowymiarową adaptację do zastanej rzeczywistości społeczno-gospodarczej przy jednoczesnym poczuciu sprawczości i wolności własnej. Tę ostatnią myśl odnoszę do pojęcia „urządzenia podmiotu” (*governmentality*) w świetle teorii władzy Michela Foucaulta. W nawiązaniu do koncepcji władzy urządzającej uniwersytet uznać można za przestrzeń, w której operuje ten właśnie — neoliberalny modus władzy, umożliwiający konstruowanie podmiotów samorządzących się w imię ekonomicznej produktywności. Zdaniem Thomasa Lemke’a „Jedną z kluczowych cech neoliberalnej racjonalności jest to, że usiłuje ona utożsamić odpowiedzialną i moralną jednostkę z jednostką racjonalną ekonomicznie. Aspiruje do wytworzenia odpowiedzialnych podmiotów, których przymioty moralne opierają się na zdolności racjonalnej oceny kosztów i korzyści danego działania w porównaniu z działaniami alternatywnymi. Jako że podjęty wybór jest — w każdym razie według neoliberalnej koncepcji racjonalności — wyrazem wolnej woli i wynikiem samodzielnej decyzji, skutki danego działania winien ponosić sam podmiot, który jako jedyny jest za nie odpowiedzialny”⁴⁴.

Osiąganie efektów kształcenia opisywanych w ramach KRK, a wyrażanych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (postaw), jest traktowane jako inwestycja w kapitał ludzki. W świetle krytycznej opinii Marii Czerepaniak-Walczak „studenci są kształtowani (a raczej przekształceni) w gotowe produkty (zdolne do wykonywania gotowych ról zawodowych). Są oni formowani podobnie jak gwoździe, a techniczne specyfikacje do tej produkcji (zwane kompetencjami) pochodzą od administracji rządowej i od pracodawców”⁴⁵.

Konstrukcja efektów kształcenia określonych w ramach KRK ogranicza poznawcze zdolności podmiotu, pozostawiając poza swoim zasięgiem

⁴³ ...oraz europejskich ram kwalifikacji (ERK) jako źródła KRK. Ramy kwalifikacji dla europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (RK dla EOSW, skrótowo opisywane jako ERK) zostały wypracowane w ramach Procesu Bolońskiego i przyjęte wraz z komunikatem ministrów z Bergen w 2005 roku.

⁴⁴ T. Lemke, *Foucault, rządomyślność, krytyka*, „Recykling Idei”, 2007, nr 9, [online], <http://recyklingidei.pl/lemke-foucault-rzadomyslność> [dostęp 16.07.2016].

⁴⁵ M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie do: Fabryki dyplomów czy universitas?*, dz. cyt., s. 11.

myślenie refleksyjne i krytyczne. Łączy się to ze specyficznym dla KRK rozumieniem wiedzy i kompetencji podmiotu kształcenia akademickiego. Po pierwsze, wiedza rozumiana jako „zbiór opisów faktów, zasad, teorii i praktyk, przyswojonych w procesie uczenia się”⁴⁶ oznacza efekt przyswajania informacji poprzez uczenie się. Takie rozumienie wiedzy jest całkowicie obce jej pojęciu obecnemu w obszarze psychologii poznawczej czy konstruktywistycznie zorientowanej dydaktyki, gdzie wiedza nie stanowi prostego rezultatu nabywania informacji, lecz jest efektem aktywnego, refleksyjnego namysłu zorientowanego na kształtowanie pojęć w umyśle (przypomnijmy, że wszelka wiedza ma postać pojęciową, nie zaś „pamięciową”). Ponadto wiedza nie odnosi się do werbalnych „opisów rzeczywistości”, lecz do jej rozumienia, opartego na procesie przetwarzania informacji w aktach namysłu i refleksyjnego działania. Z tego powodu sposób opisu kategorii „wiedza” w ramach KRK przyczynia się do nacisku na pamięciowe opanowanie treści, co stanowić może skuteczny „środek zapobiegający myśleniu”⁴⁷.

Po drugie, w ramach KRK umiejętności są definiowane jako „przyswojona zdolność wykonywania zadań i rozwiązywania problemów właściwych dla uczenia się lub działalności zawodowej”⁴⁸. Ponieważ polskie ramy kwalifikacji opisują umiejętności w kategoriach węższych i bardziej instrumentalnych niż ich europejski odpowiednik (ERK)⁴⁹, w konsekwencji we wzorcowych efektach kształcenia na różnorodnych kierunkach studiów dominuje rozumienie umiejętności w kategoriach sprawności wykonawczych, z ograniczeniem ich komponentu kognitywnego, odnoszącego się do refleksyjnego, problemowego i kreatywnego myślenia. Ponadto krajowe uczelnie wprost zalecają w konstruowaniu programów kształcenia instrumentalne ro-

⁴⁶ *Zintegrowany system kwalifikacji. Podstawowe pojęcia*, [online], <https://www.kwalifikacje.gov.pl/podstawowe-pojecia/57-podstawowe-pojecia/240-wiedza> [dostęp 21.11.2016]. Zob. także *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2013, s. 50.

⁴⁷ Zastosowałam tu metaforę Paolo Freira odniesioną przez tego autora do transmisyjnego („bankowego”) modelu edukacji.

⁴⁸ *Zintegrowany system kwalifikacji. Podstawowe pojęcia*, [online], dz. cyt.

⁴⁹ W ramach ERK umiejętności są rozumiane jako zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. W kontekście ERK umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów). Zob. *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, [online], http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/577acf803ab68698c4639ec62e77cf6a.pdf [dostęp 21.11.2016].

zumienie umiejętności z wykluczeniem myślenia formalnego, co jest nie-spójne z ERK. Jest to jednak zgodne z następującą rekomendacją zamieszczaną na stronach internetowych wielu z nich, służącą konstruowaniu efektów kształcenia: „Należy unikać takich czasowników jak wiedzieć, mieć świadomość, rozumieć, ponieważ trudno zmierzyć sformułowane za ich pomocą efekty kształcenia”⁵⁰. Dodajmy, że z perspektywy dostarczanej przez psychologię poznawczą i konstruktywistycznie zorientowaną dydaktykę nie da się „mierzyć” efektów myślenia dywergencyjnego, tj. twórczego i problemowego (zwłaszcza w przypadku problemów rozbieżnych) oraz myślenia krytycznego. A zatem te rodzaje myślenia, które decydują o refleksyjnej, krytycznej i twórczej aktywności człowieka w świecie, znajdują się poza wymiarem kształcenia akademickiego zakładanym w ramach efektów kształcenia.

Po trzecie, kompetencje społeczne w ramach KRK są rozumiane jako „rozwinięta w toku uczenia się zdolność do kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania”⁵¹. Ponieważ, zgodnie z wymaganiami MNiSW, efekty kształcenia winny być tak zdefiniowane, by odnoszące się do nich osiągnięcia studenta można było poddać weryfikacji w toku studiów, to sposoby opisywania kompetencji społecznych w programach kształcenia powinny *de facto* wykluczać aspekty dotyczące autonomii osobowej i etycznej podmiotu, która pomiarowi po prostu nie podlega (wszak mierzyć można cechy wyłącznie mierzalne). Ponadto sposoby opisu kompetencji społecznych w ramach KRK mają charakter prospektywny, odnosząc się w dużej mierze do postaw przyjmowanych przez absolwenta uczelni w jego przyszłym życiu społecznym i zawodowym, co nie poddaje się weryfikacji podczas trwania studiów.

Warto dodać, że w świetle rekomendacji MNiSW efekty kształcenia winny być tak określone, by ich osiągnięcie leżało w polu możliwości naj-słabszego studenta, co przynosi konsekwencję w postaci obniżenia wymagań w kształceniu akademickim.

⁵⁰ Instrukcje te są oparte na rekomendacji zawartej w projekcie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pt. *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia* z 2010 roku.

⁵¹ *Zintegrowany system kwalifikacji. Podstawowe pojęcia*, [online], dz. cyt.

Podsumowanie

Sposoby definiowania kategorii efektów kształcenia obecnych w obszarze krajowych ram kwalifikacji, a także rekomendowane sposoby ich określania i weryfikacji przyczyniają się do redukcji kształcącej wartości edukacji akademickiej. Można więc domniemywać, że zasadnicza rola w kształtowaniu absolwenta uczelni wyższej jako „egzemplarza” kapitału ludzkiego przypada na strukturalne i dyskursywne warunki, w jakich zachodzi kształcenie. Zarówno samo kształcenie akademickie, jak i jego uwarunkowania strukturalne związane z dominacją ideologii menadżeryzmu prowadzą w kierunku osłabiania potencjału studentów do podejmowania refleksyjnego i krytycznego namysłu jako fundamentu dla kształtowania się dojrzałej tożsamości podmiotowej.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Althusser L., *Ideology Interpellates Individuals as Subjects*, [w:] *Identity: a reader*, red. P. du Gay, J. Evans, P. Redman, Sage Publications — The Open University, London — Thousand Oaks, New Delhi 2002.
- [2] Althusser L., *Marksizm a humanizm*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2006, [online], www.skfm-uw.w.pl [dostęp 12.10.2016].
- [3] *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, [online], http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/577acf803ab68698c4639ec62e77cf6a.pdf [dostęp 21.11.2016].
- [4] Benda J., *Zdrada klerków*, Krytyka Polityczna, Warszawa 2014.
- [5] *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, [online], https://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf [dostęp 14.11.2014].
- [6] Bousquet M., *How the University Works. Higher Education and the Low-Wage Nation*, Nowy Jork, Londyn 2008.
- [7] Bourdieu P., *Medytacje pascaliańskie*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006.
- [8] Czerepaniak-Walczak M., *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procesach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.

- [9] Czerepaniak-Walczak M., *Wprowadzenie do: Fabryki dyplomów czy universitas?*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013.
- [10] Dean M., *Governmentality: Power and rule in modern society*, Sage, London 1999.
- [11] Deetz S., *Democracy in the age of corporate colonization. Developments in Communication and the Politics of Everyday Life*, State University of New York Press, Albany 1992.
- [12] Deetz S., *The new policies of the workplace: Ideology and other Unobtrusive Controls*, [w:] *After Postmodernism: Reconstructing Ideology Critique*, red. H. W. Simons, M. Billig, Sage, London 1994.
- [13] Dyer S., Humphries M., Fitzgibbons D., Hurd F., *Understanding Management Critically*, Sage, London 2014.
- [14] Ernst & Young, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku — drugi wariant, marzec 2010*, [online], http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/59579f9e6efaec82014d6d5be081ca23.pdf [dostęp 23.10.2016].
- [15] Foucault M., *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France, 1978–1979*, Palgrave Macmillan, New York 2008.
- [16] Foucault M., *Technologies of the self*, [w:] *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, red. L. H. Martin i in., Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault, University of Massachusetts Press, Amherst 1988.
- [17] Giroux H. A., *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago 2014.
- [18] Gordon C., *Governmental rationality: An introduction*, [w:] *The Foucault effect: Studies in Governmentality*, red. G. Burchell i in., University of Chicago Press, Chicago 1991.
- [19] Grey C., *Towards a critique of managerialism: The contribution of Simone Weil*, „Journal of Management Studies”, 1996, nr 33 (5).
- [20] Hjorth D., *Organizational Entrepreneurship: With de Certeau on Creating Heterotopias (or Spaces for Play)*, „Journal of Management Inquiry”, 2005, nr 14 (4).
- [21] Kozyr-Kowalski S., *Uniwersytet a rynek*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2005.
- [22] Kruszelnicki M., *Uległość albo bezrobocie*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2012, nr 35.

- [23] Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2010.
- [24] Lefort C., *The Political Forms of Modern Society. Bureaucracy, Democracy, Totalitarianism*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1986.
- [25] Lemke T., *Foucault, rządomyślność, krytyka*, „Recykling Idei”, 2007, nr 9, [online], <http://recyklingidei.pl/lemke-foucault-rzadomyslność> [dostęp 16.07.2016].
- [26] Męczkowska-Christiansen A., *Citizenship education and its antitheses in the light of knowledge society discourse*, [w:] *Innovative Practice and Research Trends in Identity, Citizenship and Education. Selected papers from the sixteenth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Academic Network*, red. P. Cunningham, N. Fretwell, CiCe, London 2014.
- [27] Męczkowska-Christiansen A., „*Epistemologia*” społeczeństwa wiedzy w kontekście rozważań nad problematyką edukacji, [w:] *Podstawy edukacji. Trendy cywilizacyjne*, red. M. Piasecka, A. Irasiak, Impuls, Kraków 2014.
- [28] Nussbaum C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- [29] OECD, *Knowledge Management in the Learning Society*, OECD, Paris 2000.
- [30] OECD, *Committee for Scientific and Technological Policy at Ministerial Level, Science and Innovation Policy Key Challenges and Opportunities*, OECD 2004.
- [31] Postman N., *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2004.
- [32] Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.
- [33] *Rada Unii Europejskiej. Zalecenie Rady z dnia 20 grudnia 2012 r. w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (2012/C 398/01)*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej”, 2012.
- [34] Sloterdijk P., *Krytyka cynicznego rozumu*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
- [35] *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2013.
- [36] Śpiewak P., *W stronę wspólnego dobra*, Aletheia, Warszawa 1998.

- [37] Szwabowski O., *Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy*, „Rocznik Pedagogiczny”, 2014, nr 37.
- [38] UNESCO, *Towards knowledge societies. UNESCO World Report*, Imprimerie Corlet, Conde-sur-Noireau 2005.
- [39] Veblen T., *The Higher Learning In America: A Memorandum On the Conduct of Universities by Business Men*, [online], http://www.elegant-technology.com/resource/HI_LEARN.PDF [dostęp 01.08.2016].
- [40] *Zintegrowany system kwalifikacji. Podstawowe pojęcia*, [online], <https://www.kwalifikacje.gov.pl/podstawowe-pojecia/57-podstawowe-pojecia> [dostęp 21.11.2016].
- [41] Žižek S., *Wzniosły obiekt ideologii*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

UNIVERSITY IN FETTERS OF MANAGERIALIST IDEOLOGY AND THE QUESTION OF A SUBJECT AS THE CONSTELLATION OF "LEARNING OUTCOMES"

ABSTRACT

In this article, I pose the question of the role of academic education in social reality marked by the logic of corporate system, which is a product of neoliberal culture. Herein, I argue that the instrumentalization of the role of both the university and its mission — as woven into a discourse of *knowledge society*, which constitutes the official interpretation of the EU's position towards the goals of education, including academic education — is accompanied by contemporary practices of subjectification (*assujettissement*) of students as subjects of academic education. These practices are related to imposed forms of establishing, accomplishing and verifying educational goals in academic education (i.e. *learning outcomes*) and they lead to construing of submissive forms of identities of students.

Keywords:

university, managerialism, knowledge society, learning outcomes, identity development.