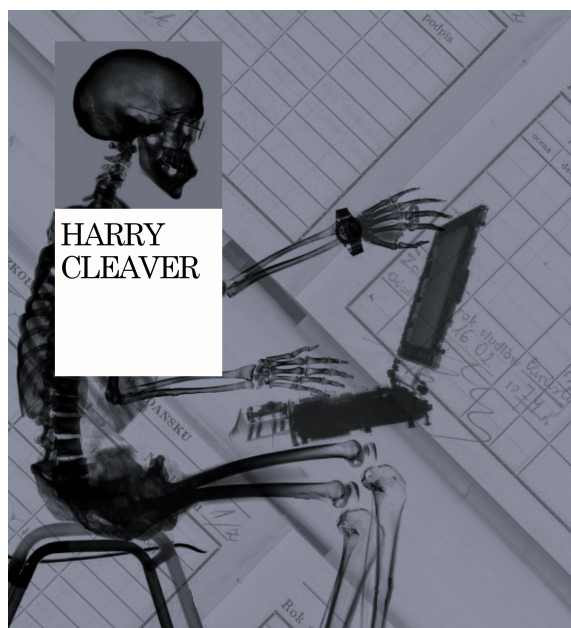


Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole

Harry Cleaver



**PRACA W SZKOLE
I WALKA PRZECIWKO
PRACY W SZKOLE**

2006/2024

Spis treści

Przedmowa do reedycji	3
1. „Student dzienny nie pracuje”	3
2. Anty-studencka hucpa ministra Wieczorka	4
Studiowanie w służbie kapitału	4
Nota wydawnicza	5
Nota autora	6
Wstęp	7
Praca wykładowców	11
„Nauczanie”, czyli wykładowcy i studenci	11
Badania, prace naukowe i publikacje	25
Praca administracyjna	27
Koszty przeciążenia pracą naukową	30
Studenci w pracy	34
Praca związana ze studiowaniem	34
Koszty przeciążenia pracą naukową	41
Walka studentów	43
Walka wykładowców	47

Przedmowa do reedycji

Po co w 2024 roku w Polsce wracać do tego eseju? Nie dość, że powstał blisko dwie dekady temu, to jeszcze po drugiej stronie Atlantyku, gdzie pomimo globalizacji uniwersytety funkcjonują w zupełnie innych warunkach. Pozwólcie, że sięgnę po dwie ilustracje, które wyjaśnią dlaczego dziś warto czytać tekst *Harry'ego Cleavera On Schoolwork and the Struggle Against It*.

1. „Student dzienny nie pracuje”

Przez dekadę obcowania z uczelnią kilkakrotnie spotkałem się z używanym przez niektórych wykładowców powiedzeniem: „student dzienny nie pracuje”. Była to zazwyczaj mantra powtarzana w odpowiedzi na próby uzasadnienia czyjejs nieobecności lub nieprzygotowania. Pomijając skryty w tym powiedzeniu zupełny brak empatii – ot osobista przypadłość – kryje się w nim jeszcze coś większego: powszechna tendencja do niedostrzegania pracy i wyzysku, które dotyczą nie tylko społeczności akademickie, ale i społeczeństwo kapitalistyczne jako całość.

Wszystkie osoby z pokoleń dorastających neoliberalizmie, które choć raz próbowały upomnieć się o swoje prawa i uznanie własnej pracy, spotykają się z oskarżeniami o roszczeniowość, egocentryzm, lenistwo i brak ambicji. Jednocześnie wymaga się od nas budowania wykształconego i krytycznie myślącego społeczeństwa. Zapomina się jednak, że takie postawy i zdolności nie biorą się znikąd – muszą zostać wypracowane przy pomocy odpowiednich narzędzi i w oparciu o konkretne zasoby.

Tak też w czasach, gdy coraz mniej rodzin stać na zafundowanie swoim dzieciom studiów, a uczelnie coraz mniej środków poświęcają na świadczenia socjalne, jednocześnie niszcząc i prywatyzując akademiki oraz stołówki, studia przestają być *de facto* darmowe i powszechnie dostępne, a stają się ekskluzywne i wymagają coraz większych nakładów pracy najmniej samych studiujących. Dlatego też student dzienny pracuje: zmuszają go do tego rosnące ceny podstawowych produktów spożywczych i najmu.

Roszczeniowymi egocentrykami okazują się być jednak wszyscy narzekający na stan wykształcenia i brak ambicji młodych osób, jednocześnie zasłoną milczenia zakrywający materialne bariery stojące na naszej drodze do realizowania tych ideałów. Ironii całej sytuacji dodaje fakt, iż roszczenia wysuwają najczęściej osoby, które dorastały i kształciły się w ustroju zapewniającym im mieszkania i posiłki w trakcie studiów oraz stabilne zatrudnienie zaraz po nich.

2. Anty-studencka hucpa ministra Wieczorka

4 kwietnia 2024 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyło się spotkanie z ministrem nauki i szkolnictwa wyższego, Dariuszem Wieczorkiem. Minister odmówił wówczas rozmów z osobami zrzeszonymi w Inicjatywie Pracowniczej oraz Studenckiej Inicjatywie Mieszkaniowej, mimo iż jeszcze 14 grudnia 2023 roku podczas wizyty w okupowanym przez nie akademiku Jowita obiecywał im pomoc oraz wychwalał ich mądrość. Minister powiedział co następuje:

My nie będziemy na ten temat rozmawiać. Nie będziemy tworzyć jakiś nowych bytów, nie będziemy tworzyć jakiś nowych instytucji. Jest ustawa o szkolnictwie wyższym i o samorządach studenckich mogą rozmawiać, czy o środowisku studenckim mogą rozmawiać tylko samorzady, przedstawiciele i samorzady studenckie, a nie żadne związki zawodowe. Bo związki zawodowe są od ochrony pracowników, a nie od studentów.

Potem na konferencji z mediami dodał: „Jak zobaczyłem jak to wszystko wygląda, to jest to typowa hucpa polityczna. Co do tego nie ma wątpliwości”.

To jak to w końcu jest? Mamy być tymi krytycznie myślącymi i angażującymi się w politykę obywatelami, czy może jednak mamy posłuszenie i biernie obserwować jak w naszym imieniu występują karierowicze i apolityczni figuranci z samorządów?

Oczywiście, przy okazji minister powieli wspomnianą już narrację, że „student dzienny nie pracuje”, a studenci to nie pracownicy, co jest kompletnie niezgodne z realiami, w których żyjemy. Nie tylko dlatego, że utrzymanie się na studiach wymaga równoległej pracy zarobkowej, ale również dlatego, że *uczenie się i studiowanie to praca!*

Studiowanie w służbie kapitału

Powyższe dwa przykłady pokazują, w jaki sposób w przestrzeni publicznej wymazuje się pracownicze realia dotyczące osób studiujących, ale to nie wszystko, ponieważ jak pokazuje nam tekst Cleavera, praca kryje się również w samym studiowaniu.

Uczenie się i studiowanie to praca, której często nie dostrzegamy. Przyswajanie, usystematyzowanie i wdrażanie w życie ogromu wiedzy, nie dokonują się same z siebie. Procesy te wymagają wysiłku psychicznego, emocjonalnego zaangażowania, ale również zwykłego spalania kalorii. Wymagają one dachu nad głową, czasu i wielu innych cennych zasobów.

„No dobrze – powiecie – ale czy nie jest to nasza świadoma inwestycja? Czy nie jest to nasz wybór, żeby podwyższać swoje kwalifikacje i rozwijać się jako ludzie?”. Odpowiedzcie mi więc na następujące pytanie: jaką część z całego studiowania możecie tak naprawdę poświęcić własnemu rozwojowi? Ile z tego dają Wam studia, a ile własna praca po godzinach? Jak często musicie przyswajać bezużyteczne informacje albo kwalifikacje wręcz niezgodne z Waszymi wartościami? Właśnie, kwalifikacje – to tutaj kryje się cały sekret tego, jaką rolę odgrywa edukacja w społeczeństwie kapitalistycznym.

Karol Marks, za którym czujnie podąża Harry Cleaver, mógłby nazwać studiowanie „rozszerzoną reprodukcją kapitału”, czyli dokonującym się naszymi własnymi rękami procesem, który nie tylko sprawia, że każdego dnia budzimy się znowu w kapitalizmie, ale także przysposabia nas do coraz nowszych sposobów kapitalistycznego wyzysku. Studiowanie można nazwać również „pracą reprodukcyjną”, czyli wysiłkami, które każdego dnia dostarczają kapitałowi odnowioną siłę roboczą. To właśnie dzięki studiom wyższym kapitalistyczne przedsiębiorstwa otrzymują kolejne zastępy gotowych do pracy osób, na szkolenie których nie muszą tracić aż tyle czasu i pieniędzy. Co więcej, proces ten zaczyna się już na poziomie edukacji podstawowej, gdzie uczymy się bezwarunkowego posłuszeństwa i przyzwyczajamy się do wielogodzinnego przebywania w tej samej zamkniętej przestrzeni. Coraz lepiej wyspecjalizowane bierzemy udział w rozpędzaniu konsumpcji i konkurencji, ale wytworzone w ten sposób zyski są akumulowane jedynie na samym szczycie społecznej hierarchii – z dala od jakichkolwiek ideałów demokracji, o których tyle już wspomniałem.

I właśnie o tym wszystkim jest niniejszy esej. Niezależnie czy sięgniemy po perspektywę Cleavera z lat 2003–2006, czy też przytaczane przez niego przykłady sprzed kilku stuleci, jedno pozostaje niezmiennie: ciągłe starania kapitalistycznego systemu, abyśmy jak najmniejszym kosztem przyczyniali się do jego odtwarzania – również jako osoby studiujące. Ale sytuacja nie jest beznadziejna – wręcz przeciwnie. Zarówno przywołana przeze mnie okupacja Jowity, jak i historyczne przykłady podawane przez Cleavera pokazują, że to właśnie w osobach studiujących drzemie ogromny potencjał do walki z zastanym systemem. Niech niniejszy tekst posłuży nam jako jedno z narzędzi do analizowania go, ale również motywacja do jego zniesienia.

Nota wydawnicza

Niniejsze tłumaczenie autorstwa osoby podpisanej pseudonimem Wila ukazało się pierwotnie w numerze 13/2012 czasopisma „Przegląd anarchistyczny” i od tamtego czasu nie zostało ani udostępnione w sieci, ani wydane jako osobny tekst. Zainspirowany opisanymi wyżej walkami osób studiujących postanowiłem przypomnieć ten esej i delikatnie odświeżyć jego redakcję.

Pojęcia przy pracy

Katowice, 8 kwietnia 2024

Nota autora

Niniejszy tekst pierwotnie stanowił drugą część odpowiedzi na krytykę mojej książki *Polityczne Czytanie „Kapitału”* dokonanej przez autorów angielskiego marksistowskiego magazynu „Aufheben”¹. Zdecydowałem się oddzielić tę część i stworzyć z niej osobną całość. Co pewien czas dodaję do niej swoje kolejne obserwacje. Ich treść jest na tyle znacząca, iż co pewien czas powstaje nowa wersja artykułu, którą umieszczam na swojej stronie internetowej: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/>.

Austin, Texas, 7 września 2003. Poprawione wiosną 2006

¹ Zob. *Od operaismo do „marksizmu autonomistycznego”. Polemika*, „Przegląd Anarchistyczny”, 11/2010, s. 244–302 [numer dostępny tutaj: <http://library.lol/main/673BA85EA6937C3844COFB00F8D506C9>].

Wstęp

Jako student, a następnie wykładowca, większość swojego życia spędziłem na pracy w instytucjach edukacyjnych Stanów Zjednoczonych. Dziś, jako wykładowca akademicki, pracuję ze studentami, innymi wykładowcami, pracownikami personelu technicznego i administracją uczelni. Moje relacje z nimi ukształtowane są przez politykę edukacyjną i system kapitalistyczny, których integralną częścią są uniwersytety.

Przez kilka godzin w tygodniu, podczas wykładów i konsultacji, moja praca polega na bezpośrednich interakcjach ze studentami. Rzadziej zdarza mi się współpracować z innymi wykładowcami w radzie instytutu (np. w związku z egzaminami czy zatrudnianiem nowych wykładowców) lub na ogólnouniwersyteckich spotkaniach (np. rada wydziału). Również rzadko współpracuję z personelem administracyjnym (sekretarki czy administratorzy systemów komputerowych).

Zgodnie z tradycją sięgającą czasów średniowiecza, żyjemy i pracujemy w zgodzie z zasadami akademickiej kolegalności i współpracy. Jest ona stale wzmacniana przez wciąż odnawiany mit studenckiej wspólnoty i związane z nim rytuały. W tych ramach staramy się odnosić do siebie z obopólnym szacunkiem. Niestety, zbyt regularnie nasze wysiłki są podkopywane przez struktury systemu edukacji i administracyjne zasady, przepisy i prawa narzucające tak wiele podziałów, hierarchii i konkurencji, w których wyniku powstaje bogactwo i nędza, snobizm i zazdrość, nadużycia władzy i strach, tajność i alienacja, oszczerstwa i bunt.

Po raz pierwszy z tym problemami zetknąłem się jako student w latach 60. i na początku lat 70., gdy historia i teorie, jakich mnie uczono, nie pomogły mi w zrozumieniu wydarzeń z tych lat, w których nie zawsze uczestniczyłem, ale zawsze obserwowałem: Ruch na Rzecz Praw Obywatelskich, radykalne ruchy na uczelniach, zamieszki w miastach takich jak Watts, Newark czy Detroit, ruch przeciwko wojnie w Wietnamie, „rewolucja kulturalna” z lat 60. i wiele innych. Próbując je zrozumieć, sięgnąłem poza wiedzę, jaką przekazywano mi na wykładach i podjąłem nieformalne studia nad dziedzinami określanymi wtedy jako historia rewizjonistyczna i krytyczna teoria społeczna. Studia te pozwoliły mi poznać ukrywaną historię rasizmu, imperializmu czy manipulacji na polu kultury, nieobecnych w akademickich podręcznikach. Dzięki temu poznałem alternatywną perspektywę i teoretyczne paradygmaty, za pomocą których mogłem zmierzyć się z tą historią jak też z jej dziedzictwem represji i buntu.

Podczas tych studiów nie mogłem pominąć faktu, że praktycznie każda teoria krytyczna, z jaką się spotkałem, czerpie z pism Karola Marksa lub porównuje się z jego teorią. Na wykładach Marks był kilkakrotnie wspomniany, ale treść jego prac sprowadzano

zawsze do kilku „proroctw”, które podlegały pobieżniej krytyce i szybko o nich zapomniano. Tylko na zajęciach doktoranckich z historii doktryn ekonomicznych spotkałem się z konkretną krytyką jego teorii, nawet ona jednak ograniczała się do zwyczajowych zarzutów, że teoria wartości opartej na pracy nie może być wykorzystana jako podstawa do wyznaczenia ceny rynkowej – bez czego, jak nam wmawiano, żaden prawdziwy ekonomista nie może się obejść. Pomimo tych oklepanych argumentów, waga zachodzących wydarzeń i konieczność określenia podstawy teoretycznej dla mojej rozprawy doktorskiej sprowokowały mnie do zapoznania się z pracami Marksa i sprawdzenia, czy rzeczywiście, jak twierdzili moi wykładowcy, nie ma w nich nic, co pozwoliłoby zrozumieć konflikty społeczne.

Jednym z wyników tych studiów jest to, że jako wykładowca wciąż zajmuję się teorią Marksa, gdyż jak się przekonałem, i nadal się przekonuję, podstawy jego analizy, choć stworzone dawno temu (lata 1840-1880) i wiele razy zniekształcane w imię potwornych celów politycznych (przez kapitalizm państwowy, reżimy w stylu radzieckim i partie marksistowsko-leninowskie) są wciąż bardzo przydatne, jeśli chodzi o zrozumienie dzisiejszego świata i występujących w nim konfliktów – od wojen i walk na tle rasowym, związanych z różnicami płci czy ochroną środowiska po zagadnienia dotyczące edukacji oraz pracy studentów i wykładowców. W związku z tym, jak można się spodziewać, używam dziś niektórych założeń Marksowskiej analizy nie tylko do opisu poważnych problemów społecznych, lecz również codziennej pracy i walk toczonych przeze mnie i moich studentów.

Moja interpretacja teorii Marksa pomogła mi w odkryciu znaczenia osobistych doświadczeń i historii amerykańskiego systemu edukacyjnego. Doszedłem do wniosku, że pozwala ona zrozumieć, dlaczego i w jaki sposób struktura systemu edukacyjnego oraz obowiązujące w niej zasady, prawa i procedury eliminują kolegialność i wspólnotowość z uniwersytetów – ogólnie ze szkół – wywodząc to z faktu, że wyższa edukacja w znacznej mierze funkcjonuje na tych samych zasadach co przemysł, natomiast poszczególne uniwersytety działają i są zarządzane jak fabryki. Oczywiście, uniwersytet-jako-fabryka jest tylko jedną z części składowych rosnącej każdego dnia fabryki społecznej¹. Obecnie na całe społeczeństwo można patrzeć przez pryzmat fabryki, ponieważ jego instytucje, wliczając w to instytucje edukacyjne, ukształtowane zostały przez przedsiębiorców i tych, którzy wdrażają politykę rządową, tak by produkować i reprodukować stosunki społeczne kapitalizmu.

¹ Termin wprowadzony przez włoską tradycję *operaismo*. Stosowany jest jako perspektywa pojęciowa bądź narracja periodyzacji historycznej. W perspektywie pojęciowej zakłada, że techniki i praktyki władzy umiejscowione w fabryce równocześnie wpływają na życie poza fabryką i odwrotnie. W tym ujęciu zakłada się, że wytwarzanie wartości i opór wobec wytwarzania wartości nie występują jedynie w ustalonych i rozpoznanych miejscach pracy oraz w działaniach robotników najemnych. Pojęcie fabryki społecznej jest zakwestionowaniem politycznego oraz organizacyjnego modelu fabryki, który koncentruje się na miejscach pracy oraz pracy najemnej. Jako narracja historycznej periodyzacji zakłada, że wraz z upływem czasu wewnątrz i zewnątrz fabryki zaczynają łączyć się ze sobą, przez co obecne kapitalistyczne zarządzanie obejmuje obie te sfery jednocześnie [przyt. PA].

Od czasu napisania poprzedniej wersji tego eseju podjąłem się prowadzenia wykładów z „Ekonomii politycznej edukacji” w odpowiedzi na prośby działaczy studenckich zainteresowanych takimi zajęciami. W toku przygotowań do tych wykładów – zaczynając od lektury tekstów, poleconych mi przez tych działaczy – i późniejszego nauczania zdobyłem sporą wiedzę na temat historii edukacji i idei przyświecających jej najbardziej znanym teoretykom. W poniższej pracy, poza obserwacjami i analizami wyniesionymi z własnych doświadczeń w przeciągu ostatnich dziesięcioleci, zawarłem niektóre fakty, o których dowiedziałem się, poznając historię edukacji, a które, jak sądzę, współcześnie również są istotne.

Jednym z nich jest to, że już w XVIII i XIX w. europejscy filozofowie tacy jak Immanuel Kant i Friedrich Nietzsche w swych pracach zauważyli i potępili zjawisko podporządkowania uniwersytetów państwu i kapitałowi. W swej pracy *Spór fakultetów* z 1794 r.², odpowiadając na formalne upomnienie i królewski nakaz Fryderyka Wilhelma II, by więcej nie podejmował spraw związanych z religią, Kant przedstawia stan faktyczny i racjonalne uzasadnienie kontroli państwa nad „wyższymi” wydziałami uniwersytetu – prawem, teologią i medycyną. Jednocześnie jednak potępia wszelkie próby uciszenia krytyki idei powstających na tych wydziałach przez wykładowców pracujących na „niższych” kierunkach – filozofii, matematyce czy fizyce. W tym okresie państwo pruskie nie tylko starało się utrzymać swą tradycyjną dominującą pozycję, lecz również rozwijało politykę kapitalistycznego uprzemysłowienia z zamiarem konkurowania z bardziej rozwiniętymi państwami kapitalistycznymi, jak choćby Anglią. W sumie argumenty Kanta były dość łagodne, zgadzał się na państwową kontrolę nad „wyższymi” wydziałami, a jego postulaty swobody wypowiedzi na „niższych” wydziałach uzasadniał potrzebą zgłębiania prawdy i jej przydatnością dla państwa, które dzięki takiej krytyce mogło prowadzić lepszą politykę.

Ataki Nietzschego na podporządkowanie systemu edukacji państwu i kapitałowi, napisane niemal 100 lat później w 1872 r. są o wiele bardziej agresywne. W swym eseju *O przyszłości naszych zakładów kształceniowych*³ nie tylko potępił „wyzysk młodzieży przez państwo dla jego własnych celów”, na przykład „wychowanie użytecznych urzędników tak szybko, jak to możliwe i zagwarantowanie ich bezwarunkowego posłuszeństwa poprzez przesadnie zaostrzony system egzaminów”, lecz również zauważył podobny wyzysk ze strony kapitału. Gromił coraz częstsze podejście do instytucji edukacyjnych, zgodnie z którym miały one wytwarzać taką liczbę studentów, aby zapewnić przyszłe „korzyści finansowe”. „Tym, czego się przede wszystkim oczekuje” – pisał – „jest «pospieszna edukacja», tak by stworzenie zarabiające pieniądze mogło być wyprodukowane z maksymalną prędkością, edukacja ta ma być przy tym na tyle dokładna, by wyhodowane przez nią stworzenie było zdolne do zarobienia dużej ilości pieniędzy. Ludziom przekazuje się jedynie ściśle określoną ilość kultury, niezbędną dla zaspokojenia potrzeby zysku”.

Dwadzieścia lat później z tym samym językiem można się spotkać po drugiej stronie Atlantyku, na kartach pracy Thorsteina Veblena *Teoria klasy próżniaczej* (1899). W rozdziale

² I. Kant, *Spór fakultetów*, tłum. M. Żelazny, [w:] *Dziela zebrane*, t. 5, Toruń 2011.

³ F. Nietzsche, *O przyszłości naszych zakładów kształceniowych. Sześć prelekcji wygłoszonych w Bazylei na zlecenie Towarzystwa Akademickiego*, Warszawa 2020.

„System wyższego kształcenia jako wyraz kultury pieniężnej” ten ekonomista i zaciekle krytyk społeczny analizuje, jak świat biznesu – teraz już częściej otwarcie niż za pośrednictwem państwa – tworzy i kształtuje uniwersytety na własne podobieństwo i dla własnych celów, a w procesie tym drastycznie ogranicza i zatruwa przestrzeń dla wolnego badania.

Kilka lat później w swej książce *The Higher Learning in America* (1918) Veblen wykorzystał swe osobiste doświadczenia z Uniwersytetu Chicagowskiego (dopiero co założonego przez kapitalistycznego magnata Johna D. Rockefellera) i podobne obserwacje z innych uczelni do rozwinięcia analizy tego, jak wielki biznes kształtuje amerykańskie uczelnie dla swoich potrzeb. Procesy zaobserwowane przez Veblena, co wykazały późniejsze studia historyczne, rozwijały się z rosnącą intensywnością przez cały XX w.⁴ Strategie kapitału związane z przemysłem i pracą najemną – w tym przede wszystkim taylorizm czy tak zwane naukowe zarządzanie – były stosowane na każdym poziomie szkolnictwa. To przeniesienie celów i metod z przemysłu na sferę edukacji wyrażało się w tak dużej mierze, że wszyscy, którzy śledzili zbrodnicze działania wielkiego kapitału w przemyśle, mogli z łatwością zastosować swe analizy do ukształtowanego w ten sam sposób systemu edukacji⁵.

Szkoła-jako-fabryka jest zaprojektowana tak, by wytwarzać to, co Marks nazwał „siłą roboczą” – gotowość i zdolność do pracy – a na poziomie uniwersyteckim, wyniki badań bezpośrednio przydatne prywatnym przedsiębiorstwom i państwu. Pomimo powtarzanych przez lata ideologicznych komunałów, że szkoły służą osiągnięciu indywidualnego oświecenia i kształceniu obywateli zdolnych do udziału w demokratycznym zarządzaniu społeczeństwem, to w rzeczywistości mamy do czynienia z odwrotną sytuacją. Od przedszkola do studiów podyplomowych, szkoły i ich programy nauczania są tak skonstruowane, aby z ludzi tworzyć pracowników – wąsko wyspecjalizowane jednostki wychowane tak, by przez resztę swojego życia posłusznie wykonywały polecenia i wierzyły, że żyją w najlepszy z możliwych sposobów. Oczywiście wiele z nich stawia opór. Dlatego szkoła-jako-fabryka jest jak wszystkie inne fabryki polem walki, a marksistowska analiza pomaga tę walkę zrozumieć i określić, na jakich zasadach brać w niej udział.

Poniżej skupiłem się na pracy wykładowców i studentów oraz ich wzajemnych interakcjach. Najpierw opisałem i przeanalizowałem to, czego oczekuje się ode mnie i innych wykładowców, to, czego wymaga się od studentów i to, jak wyglądają nasze stosunki na uczelni wraz z negatywnymi konsekwencjami takiego stanu rzeczy. Innymi słowy, tak jak Marks w *Kapitale*, przedstawiłem naturę i dynamikę pracy zgodnej z logiką kapitału, która zdominowała metody organizacji i strukturę działania uniwersytetu. Następnie opisałem, jak ta logika może być, i często jest, przełamywana w walce, toczonej przez wykładowców i studentów o stworzenie alternatywnych sposobów użytkowania naszego czasu i energii, walce o odzyskanie wolności i autonomii.

⁴ Zob. zwłaszcza L.A. Cremin, *The Transformation of the School*, New York 1961; R.E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces that have Shaped the Administration of the Public Schools*, Chicago 1962; J.H. Spring, *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston 1972.

⁵ Zob. np. dwie z książek Upton Sinclair, (autora, który stał się słynny wraz z wydaniem książki *The Jungle* w 1906 r. ujawniającej horror pracy w chicagowskim przemyśle mięsny) *The Goose-step: A Study of American Education*, 1922; *The Goslings: A Study of American Schools*, 1924.

Praca wykładowców

Wykładowcy akademicy zdobywają swoje płace na kilka sposobów: ucząc, prowadząc badania, pisząc i publikując, jak również realizując zadania administracyjne. Chciałbym zacząć od nauczania, które uznaje się za główną i najważniejszą część naszej pracy. Poza tym, gdybyśmy niczego nie nauczali, z trudem można by nas nazwać „wykładowcami”.

„Nauczanie”, czyli wykładowcy i studenci

Zarówno „wykładowcy”, jak i szkolni „nauczyciele” przeważnie udają, że „uczą”, a administracja udaje, że jest w stanie odróżnić „dobrych” od „złych” nauczycieli. Wszystkie trzy grupy działają więc w świecie iluzji. O ile jednak ta sytuacja może odpowiadać administracji, wkładającej wiele wysiłku w dzielenie, uzyskanie dominacji i zarządzanie personelem „nauczającym” jak też studentami, to jest zabójcza dla tych, którzy naprawdę starają się uczyć. Ponieważ w rzeczywistości nikt nie może uczyć innych, to najlepsze, co może zrobić wykładowca akademicki czy nauczyciel, jest udzielenie uczniom pomocy w nauce. Na wykładach poruszamy różne zagadnienia, przygotowujemy materiały, stawiamy otwarte pytania i na ogół staramy się stworzyć atmosferę zachęcającą do badania, analizy i szukania alternatywnych rozwiązań. To, czy studenci cokolwiek wyniosą z tych wykładów i materiałów, zależy jednak od ich podejścia i wysiłków. To właśnie osobiste podejście i wysiłki są często paraliżowane przez instytucjonalne struktury, w tym nasze własne.

Wiele frustracji spowodowanych „nauczaniem” wynika z jego iluzoryczności. Wykładowcy zbierają materiały, przygotowują spisy lektur, wygłaszają wykłady, po czym są przeżeni obojętnością studentów i kiepskimi wynikami, jakie osiągają na egzaminach. W rezultacie niektórzy z nich przekonują się, że są do niczego, ich frustracja przejawia się w formie niskiej samooceny i zwątpienia w swoje umiejętności. Inni, prawdopodobnie większość, winią studentów i na nich wyładowują frustracje przyjmujące postać zniecierpliwienia i pogardy.

Żeby nauka była możliwa, studenci (tak jak my wszyscy) muszą dopasować nową wiedzę i rozumienie pewnych zjawisk do już istniejących struktur wiedzy. Są zobowiązani do oceny, w jakim stopniu nowa wiedza jest zgodna z tym, co, jak wierzą, już wiedzą i rozumieją. Jeśli spełnia takie wymogi, muszą dowiedzieć się, dlaczego tak jest – to jak dodawanie nowych elementów do wciąż rozszerzającej się układanki. Jeśli jest ona sprzeczna z ogólnymi ramami, to muszą ustalić, co wymaga zmiany – czy to, co do tej pory wiedzieli i rozumieli, czy to, co właśnie odkryli.

W sytuacjach „jeden na jeden”, na przykład podczas indywidualnych konsultacji, ci, którzy prezentują nowe idee, podejścia itp. mogą, wykorzystując posiadaną wiedzę i doświadczenie, dopasować prezentację do wiedzy i rozumienia przejawianych przez indywidualnego studenta¹. Nawet w takim przypadku jedynie student może wykonać całą pracę intelektualną niezbędną do tego, by zdobyta wiedza stała się częścią jego rozumienia świata.

W dużych klasach, typowych dla współczesnych szkół i uniwersytetów, niemożliwe jest jednak, by którykolwiek „nauczyciel” był w stanie to osiągnąć. Możemy jedynie oceniać naszych „słuchaczy” i starać się dopasować do ich potrzeb treść wykładu, jednak i tak w większości przypadków będziemy omawiać poszczególne kwestie, używając słów i metod, które nie są zgodne z indywidualnymi potrzebami większości odbiorców. Szkoły nie są tak zorganizowane, aby zmienić ten stan rzeczy, wręcz przeciwnie, działają tak, aby zniweczyć wszelkie wysiłki wykładowców służące pomocy studentom w nauce i wszelkie wysiłki studentów, by czegoś się nauczyć.

Wciąż stawiany w tak bezsensownych sytuacjach, musiałem zadać sobie pytanie: „Pomijając ideologię i obecną strukturę systemu edukacyjnego, co właściwie ja – i inni wykładowcy – powinni robić, stając naprzeciw studentów?”.

Cóż, biorąc pod uwagę ramy systemu „nauczania”, których powinienem się trzymać, dobitnie zdałem sobie sprawę z faktu, że zasadniczym sensem pracy, za którą otrzymuję wynagrodzenie, nie jest wcale „pomaganie im w nauce”, lecz raczej narzucanie im dyscypliny podczas wykonywania określonej pracy. Jej podstawowymi formami są: dyscyplina w klasie, prace domowe, projekty badawcze, notatki i egzaminy.

Na szczęście na poziomie uniwersytetu „dyscyplina w klasie” nie jest zwykle problemem – przynajmniej nie na taką skalę jak w szkołach podstawowych i średnich, gdzie uczniowie spontanicznie lub w sposób zaplanowany przeszkadzają w prowadzeniu zajęć. W takich przypadkach nauczyciele i administracja często stosują różnorakie represje, od upomnienia przez wydłużanie pobytu w szkole aż po kary cielesne w celu zniechęcenia uczniów do podobnych występów i ukarania za brak dyscypliny. Z drugiej strony wykładowcy uniwersyteccy, świadomi licznych sposobów łamania przez studentów dyscypliny w sali wykładowej (unikanie pewnych wykładów czy zajmowanie się czymś innym: przygotowaniem do innych wykładów, surfowaniem po Internecie czy wysyłaniem sms-ów) starają się ją przywrócić, sprawdzając obecność, zakazując używania telefonów komórkowych lub nakazując swym asystentom śledzenie ruchów studentów w Internecie. Tacy wykładowcy starają się narzucić przynajmniej pozór udziału studentów w wykładach bądź ich samej obecności – wszystkie osoby na sali policzone i wpatrzone w wykładowcę.

Prace domowe i projekty badawcze są związane z narzuceniem studentom pracy poza uczelnią. Żeby wyegzekwować jej wykonanie, stosuje się kryteria ilościowe i jakościowe. Do ilościowych możemy zaliczyć: przeczytanie właściwej liczby stron, wykorzystanie w badaniach określonej liczby źródeł, minimalną objętość pracy dyplomowej. Nawet wyma-

¹ Ta przewaga indywidualnego nauczania została zauważona już dawno temu. Np. John Locke, pisząc pod koniec XVII w. o edukacji dzieci swych przyjaciół pochodzących z wyższych klas, przekonywał, że jedną z głównych zasad edukacji powinno być dopasowanie nauczania do specyficznych zainteresowań i umiejętności indywidualnego ucznia. Zob. J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, Wrocław-Kraków 1959.

gania jakościowe są często określane w kategoriach ilościowych. Na przykład jakość pracy pisemnej ocenia się, biorąc pod uwagę ilość błędów ortograficznych.

W przypadku znormalizowanych i przygotowywanych na konkretne zajęcia egzaminów, rzekomy cel jest zmierzenie tego, czego studenci zdołali się nauczyć, jak wiele wiedzy uzyskali dzięki swej pracy w szkole. Jesteśmy daleko od Platona i jego wyobrażeń dotyczących prób dla „strażników” republiki – pomyślanych tak, by ocenić niezłomność i poczucie godności każdego z nich jak również gotowość do poświęceń dla wspólnego dobra². To dość odległe także od koncepcji „dobrych uczniów” Konfucjusza, którzy po zdobyciu nowej wiedzy nie stosują jej podczas egzaminów, lecz w praktyce codziennego życia³. Niestety w większości przypadków funkcjonujemy w realiach kapitalistycznych, gdzie jedynym celem egzaminów jest narzucenie dyscypliny (sprawdza się jedynie to, co zapamiętali studenci i co szybko zapomną), gdzie jedyną rzeczą, jakiej służą testy, jest sprawdzenie gotowości do wykonania pracy polegającej na zapamiętywaniu i sprawdzenie stopnia poddania się dyscyplinie. To oczywiste, że zwiększająca się liczba testów wyboru i tych sprawdzanych maszynowo, wymaga jedynie zapamiętania odpowiedniej ilości informacji z wykładów. Ten ogólny obraz dotyczy nie tylko egzaminów, jakie od szkoły podstawowej do uniwersytetu zdają studenci, lecz również rosnącej liczby znormalizowanych testów narzuconych dzieciom i młodzieży przez ustawodawstwo stanowe i federalne, jak na przykład niesławny program „No Child Left Behind” w czasach prezydentury George’a W. Busha⁴.

Zasadniczym środkiem narzucania pracy studentom jest jednak w tych wszystkich przypadkach system ocen. Władze uniwersytetu oczekują, iż studentów wykonujących więcej pracy ocenię lepiej, niż tych, którzy pracują gorzej, a tych, którzy odmówią wykonania większej części pracy, obleję. Zgodnie z założeniami Marksa, jako wykładowca powinienem produkować i reprodukować siłę roboczą – zdolność i gotowość podlegających mi studentów do podjęcia pracy.

Zgodnie z tym, co pisze George Caffentzis w artykule *The Work/Energy Crisis and the Apocalypse*⁵ powinienem odgrywać rolę „demonu Maxwella”. Za pomocą testów pośrednio mierzyć stopień, w jakim studenci są podatni na przekształcenie własnej energii w pracę, mierzyć stopień ich „entropii” i oddzielać tych przejawiających niską entropię od tych o wysokiej. Tych pierwszych powinienem oceniać wyżej, ponieważ dowiedli zdolności i gotowości przeznaczenia swojej energii na potrzeby pracy, do której ich przygotowano a tych, którzy nie chcą lub nie mogą pracować, karać niskimi ocenami. Stopnie są pośrednią miarą wy-

² Zob. rozdział na temat wyboru władców w *Państwie Platona*.

³ Zob. Konfucjusz, *Dialogi konfucjańskie*, Wrocław 1976. Mój ulubiony przekład pozbawiony religijnych naleciałości ze wcześniejszych chrześcijańskich przekładów to *The Analects (Lun Yu)* w przekładzie R.T. Ames i H. Rosemont (New York 1998).

⁴ Kontrproduktywność standaryzowanych egzaminów, przynajmniej jeśli chodzi o nauczanie, została wnikliwie opisana przez grupę The National Center for Fair & Open Testing (znaną również jako FairTest), zob. w szczególności ich raport *Failing Our Children* [dostępny na stronie <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529802.pdf>].

⁵ Pełny tekst dostępny na stronie: <https://la.utexas.edu/users/hcleaver/357L/caffentzisworkenergy.pdf>

konanej pracy, umożliwiającej hierarchiczne uporządkowanie studentów pod kątem ich gotowości do pracy, bez względu na to, czy skala jest alfabetyczna, czy numeryczna. Przepisanie ich do poszczególnych kategorii entropii jest ostatnim, kończącym każdy semestr elementem pracy, jakiej wymaga się ode mnie w stosunku do każdej „uczoney” przeze mnie grupy studentów.

Choć zdarza się, że stopnie wystawiane są częściowo na podstawie zaangażowania studenta podczas wykładów, to w znacznym stopniu ich podstawą jest wykonywanie konkretnych zadań (prace domowe czy testy), a one zależą od Ilości pracy wykonanej z pominięciem bezpośredniego nadzoru ze strony wykładowcy. W ostatecznym rozrachunku to samo można powiedzieć o aktywności na zajęciach, gdyż bez wcześniejszego przygotowania studenci nie są w stanie zadawać właściwych pytań, udzielić własnych odpowiedzi czy posiadać oryginalnych przemyśleń na temat omawianych tematów. To samo, nawet w większym stopniu, wiąże się z użyciem nowoczesnych metod komunikacji takich jak internetowe listy dyskusyjne, fora czy blogi. Podczas gdy głos wynikający z niedoinformowania w toku dyskusji w klasie szybko zostaje zapomniany, to po umieszczeniu go w Internecie zostanie w nim na zawsze i może podlegać krytycznej ocenie.

Ponieważ narzucenie stopni czy ocen, które potencjalnie mogą być karą, jest nie do uniknięcia – jeśli odmówiłbym stawiania stopni, straciłbym pracę – to podejmuję się tego. Równocześnie jestem pewien, że ten zasadniczy aspekt mojej pracy – i wiele innych – powoduje, iż można ją, zgodnie z Marksem, nazwać pracą „wyalienowaną” lub „wyobcowaną”. W rozdziale poświęconym pracy wyobcowanej zawartym w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych z 1844 r.* wyróżnił on cztery rodzaje alienacji, które występują w mojej „nauczycielskiej” pracy: alienację robotników od procesu pracy, alienację jednego robotnika od drugiego, alienację robotnika od produktu pracy i alienację robotników od ich „istoty gatunkowej” (*Gattungswesen*).

Jeśli chodzi o *pierwszy z nich*, to alienacji od procesu pracy podlegam w takim sensie, że jej forma i treść są mi narzucone. Jeśli chodzi o nauczanie (inne aspekty pracy wykładowcy omówię później) dotyczy to dwóch podstawowych spraw: po pierwsze narzucenia programu, czyli ściśle określonego porządku przekazywania materiału i przedmiotów, jakich muszę uczyć, po drugie systemu oceniania.

Choć wykładowcy na każdym uniwersytecie czy wydziale mają pozorną kontrolę nad programem nauczania i sami określają „programy zajęć” składające się z określonego porządku wykładów, to są w tym ograniczeni dwoma poważnymi barierami: zwyczaj interweniowania władz uczelnianych – w tym senatu czy nawet jej organów założycielskich – narzucających podstawowy program zajęć w ramach studiów dyplomowych, który musi być przestrzegany na uczelni oraz presja związana z kopiowaniem programów bardziej renomowanych uniwersytetów wynikająca z konkurencji między uczelniami.

Na ogólne wymagania związane z programom studiów magisterskich składają się między innymi zajęcia poświęcone instytucjom politycznym. Przyjęto założenie, że to niezbędne, by studenci stali się „obywatelami”, czyli posiadali wystarczające pojęcie o aktorach i scenie, na której odgrywany jest polityczny spektakl, tak aby móc odgrywać przypisaną im rolę widzów, kibiców, a od czasu do czasu wyborców. Podczas gdy narzucanie

takich przedmiotów odbywa się z myślą o studentach, to wpływa ono również na wykładowców – są zmuszeni wyklądać to, czego powinni nauczyć się studenci. Oczywiście wiążące się z tym zobowiązania w różnym stopniu dotyczą danych wykładowców. Jeśli wiedza na temat instytucji władzy zostanie zawarta w zajęciach z angielskiego i historii, wówczas obowiązek Jej nauczania spadnie na wykładowców tych przedmiotów, jednak wszyscy inni również będą musieli odjąć czas, poświęcony przez studentów na naukę tych zagadnień od całkowitej puli czasu, jaki przeznaczają na naukę.

Przy określaniu programu studiów presja konkurencji niemal zawsze zmusza wykładowców do odtwarzania tego, co ogólnie uznawane jest za „rdzeń” przedmiotów i ich typowego porządku w ramach poszczególnych kierunków. Toteż pomijając nieliczne wyjątki, podstawowe przedmioty z programu studiów dyplomowych są prawie wszędzie takie same, a poszczególni wykładowcy zmuszeni są do prowadzenia wykładów bez względu na to, czy zgadzają się z ich programem, czy też nie. To samo dotyczy większości specjalistycznych zajęć prowadzonych na poszczególnych wydziałach.

Ich treść również podlega standaryzacji obejmującej wszystkie uniwersytety. Zatem, choć wykładowcy zwykle mogą prowadzić kilka rodzajów zajęć z wybranej przez siebie specjalizacji i mają „wolny” wybór, jeśli chodzi o program, to w rzeczywistości również w tej kwestii siły konkurencji kształtują treść kursu i kolejność informacji przekazywanych studentom.

Mając to na uwadze, należy też zaznaczyć, że proces konkurencji i standaryzacja obejmujące szkoły i programy nauczania – wpływające na pracę wykładowców – nie są zwyczajnie produktami ubocznymi swobodnej twórczości intelektualnej. Nie wynikają z „wolności akademickiej” występującej na „wolnym rynku idei”. Wręcz przeciwnie, to raczej wynik kontroli stosowanej przez państwo i kapitał obejmującej środki przeznaczone na badania naukowe oraz finansowanie całych programów, jak również wynik kontroli ze strony instytucji zdolnych określać kierunek pracy akademickiej w poszczególnych dziedzinach, a przez to program studiów.

W ramach tych zewnętrznych (choć często uznawanych za wewnętrzne) ograniczeń, wykładowcom, o ile przejawiają inicjatywę, pozwala się czasami na przygotowanie wyjątkowych zajęć zgodnie z własnymi założeniami. W takich przypadkach poziom ich wyalienowania od procesu nauczania jest oczywiście znacznie mniejszy. Nic więc dziwnego, że takie zajęcia są zwykle prowadzone w bardziej twórczy sposób i z entuzjazmem niż te, które podlegają większej standaryzacji.

Kolejny rodzaj przymusu, którego doświadczam w mojej pracy – konieczność egzaminowania i oceniania – niszczy wszystko, co składa się na moje stosunki ze studentami. W tej kwestii, podobnie jak przy narzuconych programach, nie robię tego z własnej inicjatywy. Tak jak większość pracowników, nie tylko wysłuchuję poleceń, określających co mam robić (uczyć określonego materiału) lecz również jak to robić (narzucając wymagania dotyczące testów czy prac domowych, które można następnie oszacować za pomocą stopni). Choć zostawia mi się nieco swobody dotyczącej tego, „jak” oceniać, to same oceny muszą zostać jednak przeze mnie wystawione, pod groźbą utraty pracy. Moja sytuacja jest oczywiście

lepszemu od położenia tych, którzy wykładają. Jeden ze znormalizowanych przedmiotów ocenianych według standardowych zasad. Mimo to doświadczam alienacji.

Jeśli chodzi o *drugą formę alienacji* – jednego robotnika od drugiego – to jestem oddzielony od moich studentów poprzez posiadanie wyższej pozycji w sztucznie stworzonej hierarchii władzy. Pomimo całej mitologii „akademickiej wspólnoty wiedzy” fakt, że muszę stawiać stopnie, daje mi znaczącą władzę nad studentami na uczelni, a przez to wpływ na ich przyszłość. Bez względu, na jaką presję jestem narażony (w kwestii prowadzonych przeze mnie zajęć i ich treści) z punktu widzenia studentów to ja odpowiadam za realizację programu studiów. To ja wybieram książki i artykuły, które muszą być czytane, zadaję prace domowe i przygotowuję egzaminy, a przede wszystkim decyduję o ocenach, a co za tym idzie o ich miejscu w uniwersyteckiej hierarchii. Wiedzą o tym i oczywiście wielu jest niezadowolonych z mojej władzy i własnej bezsilności. Później omówię charakter tej alienacji.

Trzecia forma alienacji – alienacja robotnika od produktu pracy – na pierwszy rzut oka wydaje się, że nie występuje w procesie nauczania. Wszakże uniwersytet-jako-fabryka jest skonstruowany w taki sposób, że nasze nauczanie w zasadzie powinno wytwarzać pewien „produkt”: siłę roboczą naszych studentów. Studenci są „przetwarzani” w sposób zbliżony do zasad działania taśmy produkcyjnej. (Film *The Wall*, zainspirowany twórczością grupy Pink Floyd zawiera wspaniałą scenę, w której studenci są symbolicznie poddani obróbce na przesuwającej się taśmie, by na jej końcu wpaść w maszynkę do mięsa). Nie ma tu oczywiście prawdziwej fizycznej taśmy produkcyjnej, studenci przechodzą z klasy do klasy, z egzaminu na egzamin, jednak ścieżki, jakimi się poruszają, są starannie określone. Zmusza się ich do coraz większego pośpiechu, a w każdym miejscu pracy powinno się narzucać im kolejne zadania, jak też sprawdzać ich zdolności i gotowość do wykonywania pracy. Pod koniec tego procesu, jeśli uznamy, że wykonali wystarczającą pracę, otrzymują „dyplomy”, świadectwo swej gotowości i zdolności do podjęcia pracy. To jest nasz (i ich) „produkt”. Czy naprawdę jest on „nasz” lub „ich”? Nie, ponieważ w systemie kapitalistycznym siła robocza nie należy ani do nas, ani do naszych studentów. Należy do kapitału. Jest czymś, co sprzedają kapitałowi, swoim pracodawcom, którzy zrobią z niej użytek, zlecając im pracę. Stąd ciągłe interwencje kapitału w sferę edukacji, mające zagwarantować, że właściwie wykonujemy swoją pracę – na jego rzecz.

Większość wykładowców, jak sądzę, nie określa nauki w kategoriach „przetwarzania”, lecz raczej jako pomoc przekazywaną swoim adeptom. Czasami mogą nawet odczuwać dumę z osiągnięć swych podopiecznych. Czują, że dobrze wywiązali się ze swojego zadania i przez to studenci mają wielkie osiągnięcia. Promotorzy prac naukowych studentów są przykładowo dumni, gdy któryś z ich magistrantów zdobędzie dobrą pracę na „renomowanym” uniwersytecie. Przejawiana przez nich duma jest jednak zbyt często dumą rzemieślnika. Ujawnia wiarę w to, że przyczynili się do stworzenia dobrego „produktu”, który dobrze się sprzedaje w wymagającym segmencie rynku.

Na szczęście dla wykładowców obecne zasady uniemożliwiają zatrudnienie doktora na uczelni, która wystawiła mu dyplom, powodują, że ten „produkt” nie będzie bezpośrednio konkurował ze swoim dumnym promotorem w walce o miejsce pracy! Z czasem, jeśli „produkt” rzeczywiście odniesie sukces, naprawdę może stać się takim konkurentem – czy

to na uniwersytecie, który go „wyprodukował”, czy też na tym samym rynku pracy gdzie działa jego „wytwórca”.

Jako wykładowcy wytwarzamy również inne „produkty”, takie jak wyniki badań czy publikacje, czym zajmę się poniżej. Jeśli jednak chodzi o nauczanie, to nasi studenci-pracownicy są naszym najważniejszym produktem i są z pewnością od nas wyalienowani. Podlegają alienacji w podwójnym sensie: po pierwsze, odchodzą od nas, by, podobnie do nas, sprzedać swój czas i energię na rynku pracy, po drugie, ich siła robocza, którą pomogliśmy stworzyć, zostanie wykorzystana przez kapitał do stworzenia kolejnych produktów, które zostaną wykorzystane przeciwko nam samym, jak również przeciwko innym pracownikom. Użyte przeciwko nam? Kapitał określając ceny produktów, zmusza nas do pracy w celu zarobienia pieniędzy umożliwiających zakup rzeczy, które kolektywnie wytworzyliśmy. Co więcej, te same produkty zostały uformowane w toku kształtowania pracy, która je wytworzyła, w taki sposób, aby były narzędziem kontroli i określania naszego życia. Istnieje znaczący zbiór literatury podejmującej problem tych zależności.

W końcu, jeśli chodzi o alienację od istoty gatunkowej, Marks mówił o podległości woli robotników kapitałowi i sposobach, jak taka sytuacja zakłóca swobodne interakcje między wolą poszczególnych pracowników (wierzył, że tym, co charakteryzuje ludzi, jest posiadanie woli). Jako wykładowcy doświadczamy obu tych zjawisk, pierwszego z nich w oczywisty sposób jako wynik alienacji od procesu pracy. Sama presja wywierana przez kapitał na uniwersytety ogranicza naszą ludzką zdolność do myślenia, nasze potrzeby, nieskrępowane wyrażanie własnej woli. W przypadku drugiego rodzaju ograniczeń oczywista jest niemożliwość zaistnienia nieskrępowanych interakcji pomiędzy wykładowcami jak również interakcji pomiędzy wykładowcami a studentami. Wykładowcy poddani wzajemnej konkurencji nie nawiązują „nieskrępowanych” interakcji. Hierarchia związana z władzą wykładowców nad studentami zatruwa relacje między wolą jednych i drugich. W obu przypadkach nasza zdolność do realizacji tego wymiaru naszego ludzkiego bytu zostaje mocno ograniczona⁶.

W tych wszystkich rodzajach alienacji wynikających z wystawiania ocen zawiera się jeszcze jeden element, który dla mnie odgrywa ważniejszą rolę niż dla Marksa (dla którego stosunek jednostki do alienującej pracy miał drugorzędne znaczenie). Nigdy z własnej woli nie podjąłbym się klasyfikowania swoich studentów na lepszych i gorszych, nie lubię tego i żałuję, że muszę to robić. Co więcej, zdaję sobie sprawę, że niektórzy z nich również nie akceptują tej sytuacji i że mają do mnie żal. Tak więc alienacja doświadczana jest przeze mnie psychologicznie i bardzo negatywnie. Alienacja nie tylko zatruwa moje życie, ale zatruwa też sposób, w jaki jego doświadczam.

Zdaję sobie sprawę z tego, że dla niektórych wykładowców ocenianie nie jest żadnym problemem. Przeciwnie, dla części z nich to wielka frajda. W takim przypadku alienacja nie jest przez nich traktowana jako problem, który zatruwa ich życie. To znaczy, że nie

⁶ Nie trzeba zgadzać się z antropocentrycznym zdaniem Marksa, że tylko ludzie obdarzeni są wolą, by dostrzegać wagę jego krytyki poświęconej temu, jak kapitalizm ogranicza ten aspekt istoty ludzkiej.

czują się ani urażeni, ani pokrzywdzeni przez ograniczenia, jakie im narzucono. Przeciwnie, pogodzili się z nimi i usprawiedliwili je w odniesieniu do siebie i innych.

W związku z tym występują różne sposoby racjonalizacji tej sytuacji. Jeden z bardziej intencjonalnych argumentów zakłada, że oceny pozwalają studentom określić to, czego się już nauczyli i czego jeszcze muszą się nauczyć. Inny, częstszy i bardziej „praktyczny”, przytaczany w erze neoliberalnego kapitalizmu podkreśla, że oceny są niezbędne, by zapewnić studentom wstęp na rynek pracy. Niektórzy twierdzą, że tytuły zdobywane w procesie edukacji, które nie wiązałyby się z ocenami, nie miałyby żadnego znaczenia dla przeciętnego pracodawcy (co pomija fakt, że system ocen zamyka niektórym drogę na ten sam rynek pracy). W niektórych żenujących przypadkach wykładowcy broniący systemu ocen przyjmują argumentację podobną do tej stosowanej przez członków tajnego stowarzyszenia odnoszących się do rytuałów inicjacji: „Mnie oceniano, więc i oni muszą podlegać ocenie”. Taki argument usłyszałem w obronie szczególnego sposobu oceniania związanego z narzuceniem ogólnych egzaminów podczas przyjmowania na studia doktoranckie – egzaminów, które uważam za podwójne zagrożenie, gdyż studenci już raz zostali ocenieni na zajęciach. Pewni wykładowcy czerpią sadystyczną radość ze sprawowania dominacji w formie psychologicznej czy seksualnej, co umożliwiał im ten system.

W tym miejscu znowu przypomina się Pink Floyd, tym razem piosenka „The Happiest Days of Our Lives” z płyty *The Wall*:

When we grew up and went to school
There were certain teachers who would
Hurt the children any way they could
By pouring their derision
Upon anything we did
And exposing every weakness
However carefully hidden by the kids
But in the town it was well known
When they got home at night, their fat and
Psychopathic wives would thrash them
Within inches of their lives

Gdy dorośliśmy i poszliśmy do szkoły
Byli w niej tacy nauczyciele, którzy chcieli
Zranić dzieci tak mocno, jak tylko byli w stanie
Drwili z każdego naszego uczynku
I wytykali wszystkie słabości
Choć skrzętnie je ukrywaliśmy
Ale w mieścinie wszyscy wiedzieli
Że gdy wracają do domów
Ich grube szalone żony
Tłuką ich na kwaśne jabłko

Podczas gdy zrozumienie przyczyn tak dobrej adaptacji części wykładowców do alienującego charakteru wykonywanej pracy jest raczej zadaniem dla psychoterapeuty – z pewnością wyjaśnienie odnoszące się do otyłej szalonej żony nie jest wystarczające – to sam fakt, że tak chętnie podejmują się procederu oceniania, czyni z nich współników szkolnej administracji.

Ponieważ mam świadomość tego, z czym wiążą się powyższe sytuacje, w miarę możliwości z góry i otwarcie uprzedzam studentów o tej klasowej polityce polegającej na narzucaniu im pracy i ocen. Rozmawiam z nimi o tym istotnym elemencie mojej pracy, którego się ode mnie wymaga i o związanych z nim kwestiach wpływających na mnie i studentów. Wraz z okresowym podsumowaniem, na podstawie którego wysławiane są oceny, oczekuje się również ode mnie ciągłego narzucania pracy studentom. Służy temu przede wszystkim zmuszanie ich do pracy podczas zajęć i przydział materiałów, które muszą przerobić poza salą wykładową. W związku z tym występuje alienacja wykładowców i studentów na terenie uczelni, jak również alienacja studentów związana z wydłużeniem dnia pracy ponad czas spędzony na zajęciach.

Sala wykładowa jest podstawowym miejscem naszych wspólnych interakcji, to przestrzeń (miejsce pracy) i zespół zachowań (praca), o czym rozmawiam wspólnie ze studentami.

Typowa sala wykładowa ma dwie cechy sprzyjające narzucaniu pracy wykładowcy jak i studentom. Po pierwsze, swój fizyczny plan – najczęściej ściśle określony, tak by stworzyć i podtrzymać hierarchiczny, antagonistyczny podział władzy między wykładowcą a studentami, po drugie, rozmiar pomieszczenia – sprzyjający osiągnięciu tego samego celu. Fizyczny plan sali wykładowej prawie zawsze wynika z założenia, że wykładowcy będą mówić, a studenci słuchać. Choć wykładowca nie zawsze stoi za mównicą, to prawie zawsze mamy coś w rodzaju sceny, na której możemy się swobodnie poruszać i przemawiać. W przeciwieństwie do tego studenci są rozmieszczeni, zajmując krzesła i ławki, na ogół na stałe przykręcone do podłogi, tak by uczynić z nich biernych słuchaczy. Duża przeciętna liczba studentów w sali (na poziomie studiów magisterskich wahająca się między 50 a 500 studentów) zwykle powoduje, że wykładowca jest aktywną stroną dającą wykład, a studenci bierną, przyjmując otwarcie postawę posłuszeństwa⁷. Jak w 1874 r. pisał niemiecki filozof Friedrich Nietzsche: „Jedne mówiące usta, wiele uszu i o połowę mniej piszących rąk – oto jak wygląda z zewnątrz akademicki aparat, uniwersytecka maszyna kultury puszczona w ruch”.

Nawet jeśli chcielibyśmy złamać te wzory, choćby przez reorganizację sali wykładowej i stworzenie mniejszych grup dyskusyjnych, ograniczenia jej fizycznego zaprojektowania sprawiają, że jest to wyjątkowo trudne. Gdy wszystkie krzesła są przykręcone do podłogi i skierowane w stronę wykładowcy, nawet mała grupa z trudem może siedzieć tak, by wszyscy widzieli się nawzajem.

⁷ Można również dowiedzieć, że duże rozmiary sal wykładowych przynajmniej częściowo służą minimalizacji kosztów przez administrację szkolną, a w przypadku szkół państwowych przez władze stanowe. Taniej jest zatrudniać małą liczbę wykładowców uczących większą liczbę studentów.

Podobne ograniczenia były oczywiście często krytykowane, zwłaszcza w szkołach podstawowych, gdzie spontaniczność i energia dzieci nie została jeszcze poddana dyscyplinie bezruchu. W rezultacie wiele szkół stworzyło bardziej elastyczne modele klas, gdzie krzesła i ławki można przestawiać w sposób najbardziej właściwy dla konkretnych zadań. Taka elastyczność w szkołach średnich jest z reguły ograniczona, a na uniwersytetach praktycznie zanika. Studenci zostali do nich przyjęci częściowo na podstawie gotowości (popartej ocenami) do zaakceptowania podobnych fizycznych, a więc również psychologicznych, ograniczeń. Wyjątek stanowią pomieszczenia, w których odbywają się seminaria, zarówno na poziomie studiów magisterskich, jak i doktoranckich, gdzie studenci i wykładowcy mogą razem zasiadać przy stole i pracować w mniej zhierarchizowanych warunkach.

Podczas gdy na poziomie szkół podstawowych i średnich zasadniczym elementem codziennej pracy nauczyciela jest narzucanie porządku (zmuszanie uczniów, by się nie ruszali, nie rozmawiali, chyba że chwilowo otrzymają prawo głosu, by prosili o pozwolenie na wyjście do toalety itd.), to na uniwersytecie z góry się go zakłada, a podstawowymi formami narzucania pracy jest ograniczanie studentów do pełnienia roli biernych słuchaczy poprzez prowadzenie wykładu i ograniczenie zadawanych pytań. W ramach wspomnianych ograniczeń, wykłady są z kolei organizowane i prowadzone przez wykładowców zgodnie z takimi zasadami, że ich treść i sposób przekazu zostaje narzucony studentom.

Rozmiary klas, organizacja przestrzeni w salach wykładowych, jak też konieczność narzucania pracy i stopni studentom skłaniają – jak już wspomniałem – wykładowców do ograniczenia procesu „nauczania” do wygłaszania wykładów, czyli czegoś, co w zasadzie jest przedstawieniem bądź spektaklem, w najgorszym razie przygotowanym tak, by sprawdzić tolerancję studentów na tortury, w najlepszym zaś, by ich zainspirować. Podczas gdy zadawanie ograniczonej ilości pytań jest tolerowane, a nawet pożądane, większość czasu w sali poświęcone jest na przeprowadzenie wykładów na dany temat dla studentów, którzy siedzą w ciszy, słuchają, notują i zastanawiają się, co z przerabianego właśnie materiału będzie na najbliższym egzaminie.

Obecnie modernizacja sal wykładowych polega przede wszystkim na wyposażeniu ich w coraz większą liczbę elektronicznych gadżetów, tak by wykładowcy mogli przeprowadzać prezentacje multimedialne – slajdy, nagrania audio, filmy na VHS i DVD, dokumenty źródłowe itp. Mówiąc krótko, wraz ze wzrostem presji na studentów w przeciągu ostatnich lat, wykładowcy mają do dyspozycji coraz bardziej wyrafinowane sposoby zapewnienia im rozrywki, tak by nie skupiali się na presji związanej ze studiowaniem (przypomina mi to historię obozowych orkiestr grających więźniom wychodzącym do pracy w kamieniołomach lub do komór gazowych). Oczywiście właściwe korzystanie z tych technicznych nowinek (np. przygotowanie slajdów) zmusza wykładowców do dodatkowej pracy, wykraczającej poza dotychczasowe obowiązki zdobywania aktualnej wiedzy o wykładanym przedmiocie i jej prezentacji w zrozumiałym sposób.

Gdy wchodzę do sali wykładowej na początku semestru, spotykam w niej różnych studentów: tych, którzy znaleźli się w niej z powodu zainteresowania wykładanym przedmiotem, tych, którzy marzą jedynie o tym, by być w tej chwili gdzie indziej, tych, któ-

rzy chcieliby wymieść z wykładu tak wiele, jak to tylko możliwe, tych, którzy planują przebrnąć przez studia. minimalnym nakładem pracy bez względu na oceny i tych, którzy z powodu nadmiaru pracy i osobistych problemów z trudem znajdują czas i energię na udział w wykładzie, niezależnie od osobistego stosunku do wykładanego przedmiotu. Bez względu na ich stosunek do zajęć i zaangażowanie zdają sobie jednak sprawę, że stosunki między aktywnym wykładowcą-egzaminatorem wystawiającym oceny a biernym słuchaczem-egzaminowanym podlegającym ocenie są określone w ten sposób, aby generować antagonizm. Jestem zmuszony narzucać studentom obowiązek pracy i ich oceniać, oni natomiast z tego powodu cierpią bez względu na to, czy odczuwam przyjemność, czy też żal.

Podczas gdy sala wykładowa określa podstawowe ramy moich wspólnych interakcji ze studentami, to instytucja „konsultacji” – zwykle w minimalnym wymiarze czterech godzin tygodniowo – stwarza okazję do nawiązania bliższych relacji z konkretnymi studentami czy też z ich grupą, daje szansę na omówienie spraw i pomysłów wynikających z procesu nauczania a w mniejszym stopniu z moich wykładów. Niestety, z różnych powodów – od obojętności do strachu – stosunkowo mało studentów korzysta z tej okazji.

Podczas gdy obojętność studentów może mieć różne przyczyny – jedną z ważniejszych jest sam charakter nauczania, jakiemu przez lata byli poddani – to strach wydaje się niemal nieuniknionym ubocznym skutkiem hierarchicznych stosunków władzy w szkołach. Tak jak szefowie mogą zastraszać swych pracowników, podnosić lub obniżać ich płace, awansować lub przesuwac na gorsze stanowiska, molestować lub nawet naruszać ich nietykalność cielesną w zależności od własnych kaprysów (przynajmniej gdy nie ma związków zawodowych mogących efektywnie przeciwdziałać takim zachowaniom), tak również i wykładowcy mogą wystawiać lepsze lub gorsze oceny, promować lub oblewać, molestować seksualnie i naruszać nietykalność za zamkniętymi drzwiami swych gabinetów (zwłaszcza tam, gdzie nie ma organizacji studenckich mających dość siły, by efektywnie zwalczać podobne nadużycia).

W rezultacie, gdy studenci przychodzą do wykładowców, ci, którzy zdają sobie sprawę z ich obaw – i są świadomi, że wynikają one z całkiem realnych przesłanek – mają do wykonania dodatkowe zadanie związane z ich rozwianiem i zniesieniem przeszkód we wzajemnej komunikacji. Nie ma jednak sensu się oszukiwać, nie da się całkowicie usunąć niepewności wśród studentów ze względu na obowiązujące reguły gry. Działając zgodnie z regułami i prawie bez możliwości podważenia ich decyzji, wykładowcy rzeczywiście dzierżą władzę dzięki możliwości wystawiania ocen, a studentom na każdym kroku przypomina się o tym, jak bardzo one wpłyną na ich przyszłość.

Nawet jeśli postępowanie konkretnego wykładowcy podczas wykładów sugeruje, że studenci nie mają podstaw, aby oczekiwać represji z jego strony, to wiele lat narzuconej bierności i dławienia wszelkiej inicjatywy sprawia, że większość z nich jest zbyt nieśmiała i ma zbyt niską samoocenę. Nie czują się na tyle pewnie, aby spróbować „narzucić” wykładowcy własne zdanie. Zdecydowanie zbyt wielu z nich odbywa konsultacje powodowane wyłącznie desperacją wynikającą ze słabych ocen z poprzednich egzaminów i z nadzieją na ich poprawę – a to kiepski grunt dla intelektualnej dyskusji.

Dalszym utrudnieniem dla rozwoju wzajemnych interakcji jest kwestia „autorytetu”. W latach 50, Hannah Arendt przypisała większość odpowiedzialności za to, co nazywano wtedy „kryzysem” w edukacji załamaniu się autorytetu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, a to postrzegała jako przejaw szerszego załamania wszelkich tradycyjnych autorytetów, w tym autorytetu państwa, kościoła i rodziców w całym świecie zachodnim. Choć Arendt bardzo starała się odróżnić autorytet, którego brak uznawała za przyczynę problemów od 1) autorytarnych stosunków opartych na sile i przemocy i 2) siły perswazji (w stosunkach między równymi sobie), to autorytet postrzegała w kategoriach stosunków hierarchii, w których jedna strona nakazuje posłuszeństwo, a druga je okazuje – obie strony uznają i akceptują hierarchię za uzasadnioną. Z jej perspektywy edukacja była naturalną sferą, gdzie rozwijały się tego rodzaju stosunki (w odróżnieniu od polityki, gdzie stosunki między równymi sobie są bardziej uzasadnione) z powodu odpowiedzialności dorosłych (posiadających większą wiedzę) za przygotowanie podopiecznych (którzy jej nie mają i muszą się wszystkiego nauczyć) do życia w społeczeństwie. Autorytet nauczycieli wynika zatem z ich większej wiedzy i doświadczenia, zaś studenci, nauczeni uznawać i doceniać ich wyższość, powinni okazywać posłuszeństwo, uczyć się i przygotowywać do obowiązków wynikających z bycia pełnoletnim (czy obywatelem itd.).

W swoim opisie stanu amerykańskiej edukacji w latach 50. Arendt zapomina o autorytaryzmie i przemocy składających się na jej instytucje. W czasach gdy arbitralne karanie uczniów czy nawet kary cielesne były powszechne i zwyczajnie akceptowane, jej kpiny ze wszelkich prób uznania uczniów za ofiary „opresji” są szokujące.

Preferowany przez Arendt model edukacji, choć jego założenia określili starożytni Grecy i Rzymianie podkreślający wagę tradycji i autorytetu, miał charakter kapitalistyczny. Odpowiadał on w zasadzie nowoczesnej amerykańskiej koncepcji szkoły-jako-fabryki, w której edukacja jest rodzajem procesu produkcji gdzie (aktywni) dorośli/nauczyciele, którzy „więcej wiedzą i więcej mogą”, odpowiedzialnie zarządzają (biernymi) dziećmi/uczniami, którzy świadomie okazują im posłuszeństwo i są stopniowo przekształceni z niesfornych stworzeń w poważnych robotników dopasowanych do „z góry określonego” społeczeństwa kapitalistycznego.

W takim modelu uczniowie są wyraźnie traktowani jako „jeszcze nie ukończone” istoty ludzkie, które należy przekształcić w „dokończonych” dorosłych. Choć Arendt przyznaje, że „nauka” trwać może przez całe życie, to „edukacja” kończy się jednak wraz z uzyskaniem dyplomu i wprowadzeniem „ukończonych” w ten sposób studentów na rynek pracy.

W przeciwieństwie do tego, większość z nas chciałaby móc uczestniczyć w nieskrępowanej wolnej wymianie poglądów z naszymi studentami, niezakłóconej przez żadne dzielące nas różnice statusu, w takiej wymianie, którą wzbogacają różnice wynikające z naszych doświadczeń i wiedzy. Chcielibyśmy uczestniczyć w spotkaniach z indywidualnymi studentami jako pełnymi istotami ludzkimi, z którymi dzielimy pasję poszukiwania wiedzy i rozumienia, a jedynym uznawanym „autorytetem” jest ten wynikający z lepszego rozumienia – nieważne czy chodzi o nauczyciela, czy też ucznia. Niestety, struktura nowoczesnej edukacji sprawia, że osiągnięcie podobnej sytuacji jest niemożliwe.

Jeśli chodzi o ciągły proces zadawania prac domowych, egzaminów i ocen, to dynamika tej pracy może być rozumiana w kategoriach Marksowskiej analizy pracy na akord. Studenci stopniowo uświadamiają sobie, że oceny są w zasadzie rodzajem zaliczki na poczet przyszłych zarobków (im lepsze masz oceny tym więcej stypendiów i dyplomów będziesz w stanie zdobyć, a w przyszłości zdobędziesz lepiej płatną pracę). Co więcej, oceny nie zależą od czasu pracy, jakiej wymagało ich zdobycie (jak w przypadku pracy za stawkę godzinową) lecz od wytworzenia sztuki (np. egzaminów czy prac domowych). W szkołach, tak jak w fabrykach, nauczyciele odgrywają rolę nie tyle nadzorców, co raczej kontrolerów jakości.

Jak wskazuje Marks w rozdziale 19 tomu I *Kapitału* poświęconym płacy od sztuki, jej urok z punktu widzenia kapitalistów polega na możliwości ukrycia w niej wyzysku i zachęcenia do ciągłej konkurencji przy minimalnym poziomie kontroli, ograniczonej raczej do kontroli jakości niż do ciągłego nadzoru. Poprzez utrzymywanie zaniżonych stawek jednostkowych (w formie płatności za wyprodukowanie jednej sztuki danego towaru, czy niskich ocen za konkretny egzamin, pracę domową bądź zajęcia) pracownicy/studenti są zmuszani do narzucenia na siebie określonej ilości pracy. Tak jak kierownicy w fabrykach traktują płacę akordową jako tani sposób na zapewnienie dyscypliny, zmuszający pracowników do wydajnej pracy w długim wymiarze czasu, by byli w stanie wyprodukować ilość sztuk, która zapewni im wystarczające zarobki, tak zarządzający uczelniami odkryli, że za sprawą systemu ocen mogą zmusić studentów do samodzielnej, długiej i ciężkiej pracy bez bezpośredniego nadzoru (w domach, bibliotekach i laboratoriach), by uzyskać oceny pozwalające na zaliczenie zajęć czy zdobycie dyplomu.

Wiem na przykład, że najbardziej efektywnym sposobem na zmuszenie studentów do cięższej pracy jest zlecenie im przeprowadzenia badań lub rozdanie wypełnianych w domach testów bez określenia czasu na ich wykonanie. Niektórzy z nich spędzą naprawdę wiele godzin, dopracowując swe odpowiedzi po to, by tylko uzyskać lepszą ocenę. Zlecenie im rozwiązania tych samych testów w klasie, w czasie, powiedzmy, jednej godziny sprawi, że wykonają o wiele mniej pracy, nawet wliczając czas spędzony w domu na przygotowanie się do testu.

Zdaję sobie również sprawę z tego, że uniwersytet kontroluje mnie i innych wykładowców, żeby określić zakres prac, jaki narzucamy studentom. Osiąga się to zwykle, sprawdzając program naszych kursów i systematycznie monitorując sposób wystawiania przez nas ocen. Na uniwersytecie, gdzie podjąłem pracę, podczas każdego semestru uczelniane komputery rejestrują oceny wystawiane przez każdego wykładowcę w toku zajęć i zestawiają je w statystyki, ilustrujące ilość wystawionych dwójek, trójek itd. Gdy przychodzi czas na ocenę pracy wykładowców i awansy, komitet uniwersytetu podejmuje decyzję na podstawie tych statystyk, ujawniających czy dany wykładowca narzuca studentom wystarczającą ilość pracy.

Ilość pracy narzuconej studentom mierzona jest poprzez rozdział ocen – im więcej „piątek” a mniej „dwój” tym mniejsza dyscyplina panuje na zajęciach prowadzonych przez danego wykładowcę. Jeśli z czasem odsetek wyższych stopni wystawianych przez wykładowcę rośnie, zostaje mu przypisana „inflacja ocen” (co znaczy, że wystawione przez niego

„piątki” tracą na wartości, jak waluta w czasie inflacji, tyle że w tym przypadku oceny tracą na wartości w odniesieniu do nakładu pracy potrzebnego do ich zdobycia – po stronie wykładowcy, jak i jego studentów). Z drugiej strony, jeśli władze uniwersytetu zauważą, że dany wykładowca wystawia coraz mniej dobrych ocen, uznaje się, że jego oceny podlegają „deflacji”. Pewnego roku dziekan wydziału humanistycznego na jednej z uczelni przyznał stałą podwyżkę w wysokości 1 tys. dolarów garstce wykładowców, których oceny ulegały systematycznej „deflacji”. Takie praktyki oczywiście powodują zwiększenie presji na wykładowców, skłaniając ich do narzucania studentom większej dyscypliny i większej ilości pracy. Wynikiem tego jest, z równie oczywistych powodów, zaostrzenie antagonizmów między wykładowcami a studentami.

W takich okolicznościach nigdy nie dziwią mnie sytuacje, kiedy pewni studenci wpadają w szał i mordują swoich wykładowców, ani to, że tak wielu wykładowców żywi tak dużą pogardę dla studentów (która racjonalizuje ich nieprzyjemne zadania: selekcję, nagradzanie i karanie).

Do wyżej wymienionych standardowych warunków pracy należy dodać dodatkową pracę, wykonywaną przez tych, którzy pomimo wszelkich przeciwności, próbują uczyć, zapewniając studentom materiały i warunki sprzyjające krytycznemu myśleniu oraz dyskusji na temat ograniczeń i alternatyw dla kapitalizmu.

Jednym ze sposobów na ograniczenie ilości czasu i energii przeznaczonych na pracę wykładowcy jest po prostu „uczenie z podręcznika”, bez względu na to jak nudne by to nie było dla studentów (zwłaszcza na poziomie podstawowym i średnim różnice między zawartością podręczników są niewielkie, ponieważ ich komercyjni wydawcy nalegają, by spełniały wymagania możliwie dużego rynku). Nauka z podręcznika oznacza jednak w większości przypadków wpojenie zbioru idei służących produkcji i reprodukcji tego rodzaju siły roboczej, której najbardziej potrzebuje kapitał.

Uczenie z pominięciem podręcznika pociąga za sobą w najlepszym przypadku dodatkową pracę związaną z systematyczną krytyką samego podręcznika a najczęściej pracę polegającą na znalezieniu i przewertowaniu dodatkowych tekstów jak również źródeł w celu znalezienia innej, krytycznej perspektywy wobec tej przedstawionej w standardowym podręczniku. W przypadku zajęć przeglądowych trzeba przejść podobny proces związany z przekopywaniem się przez teksty źródłowe i materiał wyjściowy, by uniknąć interpretacji przyjętych przez autorów podręczników, co oczywiście wymaga wielkich ilości dodatkowej pracy. Niektórzy z wykładowców oczywiście świadomie podejmują się tych dodatkowych zadań, po części dlatego, że jest to bardziej interesujące. Wierzmy też, że taki sposób prowadzenia zajęć wpłynie na pogłębienie wiedzy i znajomości przedmiotu przez studentów. W ten sposób, przynajmniej na poziomie psychologicznym, próbujemy częściowo znieść wyalienowanie nas samych od procesu pracy i od naszych studentów.

Jeśli mowa o wykładowcach pracujących na uczelniach, których administracje chlubią się zarządzaniem ośrodkami „badawczymi” – sam pracuję w jednym z nich – to awansy i podwyżki są przyznawane w znacznie mierze na podstawie liczby badań i publikacji, a nie jakości nauczania. Taka sytuacja ma w znacznym stopniu wpływ na wiele aspektów naszej pracy.

Jednym z nich, co dotyczy wszystkich prowadzących zajęcia (nie wszyscy posiadający tytuł „wykładowcy” wykonują taką pracę), jest ciągła presja finansowa związana z kierowaniem naszej energii raczej na badania niż prowadzenie wykładów, na zdobywanie nowych grantów i publikowanie. W praktyce oznacza to nacisk na ograniczanie czasu związanego z przygotowaniem materiałów dydaktycznych i wykładów, ograniczanie energii przeznaczonej na wykłady, ograniczenie konsultacji i odkrycie sposobów przerzucenia ciężaru pracy na studentów. To wszystko zwiększa alienację i antagonizm między studentami a wykładowcami. Studenci zapisujący się na zajęcia do wykładowców podporządkowanych regułom awansu (skupionych na badaniach i niezainteresowanych nauczaniem) wezmą udział w mniej interesujących wykładach i konsultacjach, które nie służą pogłębianiu wiedzy. Tacy studenci muszą nadrobić pasywność wykładowcy, wkładając więcej wysiłku w naukę.

Badania, prace naukowe i publikacje

Administracja uniwersytetów – prowadzących programy badawcze stawia na konkurencję, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak również w kwestii strategii rozwoju, jakie narzuca zarządzanym instytucjom. Jak dawno temu wskazał Veblen, konkurencyjność to jedna z cech, którą podporządkowane kapitałowi rady uczelniane poszukują u kandydatów na stanowiska we władzach uczelni. Najczęściej wyraża się to wytycznych, zgodnie z którymi ma działać administracja.

Konkurencyjność jest ustawicznie wpajana wykładowcom, po pierwsze za pomocą statutów uniwersytetów określających ich „misję”, po drugie poprzez powołanych z grona profesorskiego administratorów poszczególnych wydziałów (jak dziekani wydziałów i dyrektorzy poszczególnych kierunków), po trzecie poprzez wyraźne powiązanie awansu i podwyżek z „konkurencyjnymi” badaniami i publikacjami.

„Konkurencyjne” podejście do badań często wiąże się z walką o granty pochodzące z prywatnych i publicznych instytucji. „Konkurencyjne” publikacje to takie, które drukowane są w małej liczbie „elitarnych” czasopism naukowych. Prowadzenie badań na własną rękę i finansowanych z własnej kieszeni, publikowanie artykułów poza elitarnymi magazynami naukowymi w oczach administracji nie tylko nie ma znaczenia, lecz jest wręcz uważane za rzecz naganną. Za podobne postępowanie nie można liczyć na awansy, premie czy podwyżki.

Pomiędzy instytucjami finansującymi badania i publikacje występują bliskie powiązania. Decyzje są w nich podejmowane przez elitę w danej dziedzinie czy zawodzie – „elita” to ci, którzy osiągnęli mistrzostwo w grze zgodnej z aktualnie obowiązującymi zasadami. Niektórzy mogą brać udział w przyznawaniu grantów na badania, inni redagować jeden z magazynów i decydować, który z nadesłanych materiałów wart jest publikacji. Jeszcze inni mogą wykonywać obie te rzeczy. We wszystkich przypadkach „zasady gry” są jednak bardzo podobne.

Zasady te są jednak określone jedynie częściowo (i zwykle dotyczą tylko pewnych zagadnień) przez należących do elity. Podlegają one również ustaleniom, jak również zmianom dokonywanym przez publiczne i prywatne podmioty zapewniające finansowanie badań i publikacji, budowę biur, sal wykładowych, bibliotek, auli i laboratoriów na uczelniach. Ostatecznie wszyscy, którzy konkurują o pieniądze i dobrze sobie radzą z konkurencją, muszą doskonalić się w pisaniu podań o granty jak też tekstów naukowych uznawanych za potrzebne i wartościowe przez tych, którzy sprawują kontrolę nad wydatkami. Mogą to być rządowi biurokraci, przedstawiciele prywatnych fundacji lub pracownicy korporacji, jednak dzięki kontrolowaniu pieniędzy posiadają moc decyzyjną w sprawie finansowania i rozwoju badań.

Z tych powodów wszyscy pracownicy naukowcy na uniwersytetach prowadzących programy badawcze pracują pod ciągłą presją nie tylko związaną z ubieganiem się o granty, lecz również z tym, by ich podania odpowiadały priorytetom i były zgodne z wartościami wyznawanymi przez sponsorów. Podobnie są oni również zmuszani do pisania w określony sposób i podejmowania problemów, które mogą interesować inne instytucje. „Wolność akademicka” występuje jedynie w tych ramach i pod warunkiem akceptacji tych zasad. Ci, którzy zgadzają się na pracę zgodnie z podobnymi regułami i akceptują obowiązujące zasady gry, mogą w ramach tych ograniczeń wykorzystać wszelką posiadaną przez siebie kreatywność i wyobraźnię. Odmowa pracy zgodnie z tymi zasadami skutkuje jednak najczęściej albo odmową przyznania etatu (i co za tym idzie wydaleniem z uczelni) albo brakiem premii, podwyżki i tym podobnych korzyści materialnych.

Istnieje bardzo wiele udokumentowanych przykładów prac badawczych prowadzonych wyłącznie z powodów finansowych i uzależnionych od dopływu pieniędzy. Dzięki doświadczeniom nabytym podczas działalności w ruchu przeciwko wojnie w Wietnamie i badaniom nad polityką zagraniczną USA zdobyłem wiedzę na temat określania kierunków badań społecznych, tak aby odpowiadały potrzebom decydentów zarówno z sektora prywatnego, jak i publicznego.

Przykładowo praktycznie cała dziedzina określana jako „badania regionalne” została stworzona w okresie po I wojnie światowej przez Fundację Forda, a następnie w znacznej części była finansowana przez państwo z zamiarem wytworzenia nowego pokolenia naukowców zdolnych dostarczyć informacji potrzebnych politykom zarządzającym szybko rosnącymi wpływami Ameryki w epoce przyspieszonej dekolonizacji.

W czasach szybkiego rozszerzenia wpływów i interwencji USA pieniądze były czynnikiem decydującym o przeprowadzeniu wielu badań z zakresu nauk społecznych, a nawet kulturoznawstwa (jak też decydowały o karierach wielu naukowców), dostarczających informacji ułatwiających prowadzenie działań antypartyzanckich, wymierzonych w ruchy walczące z przekształcaniem kolonializmu w neokolonializm. Projekt Camelot w Chile z lat 50., ograniczenie badań antropologicznych w Tajlandii czy szkolenie indonezyjskich ekonomistów w latach 60. są dobrymi przykładami tego typu działań. Jest ich znacznie więcej.

Jeszcze bardziej oczywisty jest napływ korporacyjnych pieniędzy przeznaczonych na badania z zakresu nauk ścisłych i technologii, z zamiarem określenia ich kierunku w taki

sposób, aby dawały szansę na zdobycie zysków przez ich sponsorów. Jednym z przykładów jest faktyczne wykupienie całego zespołu geologów z Uniwersytetu Tekszańskiego do badań służących dalszej ekspansji koncernu górniczego Freeport McMoran w Zachodniej Papui, pomimo że wiadomo o katastrofalnym wpływie działań tego koncernu na rdzennych mieszkańców i środowisko naturalne. Przykłady można by mnożyć.

Dla tych, którzy wyznają inne wartości i posiadają inne priorytety niż dominująca elita i finansująca ją organizacje, którzy decydują się pisać dla innych odbiorców i badać inne zagadnienia, „wolność akademicka” jest w najgorszym razie ponurym żartem, w najlepszym zaś tym, co Herbert Marcuse określił „represyjną tolerancją”.

Pomijając rzeczywistość i mit „wolności akademickiej”, warto zauważyć, że od wykładowców oczekuje się, iż narzucą pracę studentom w sposób podobny do tego, jak jest im ona narzucana. Doświadczamy tego samego, czego doświadczają z naszej strony studenci: zamiast być poddanymi ciągłemu nadzorowi, pracujemy zgodnie z zasadami pracy na akord i akordowego wynagrodzenia. Ponieważ awansy i podwyżki płac zależą od ilości publikacji, a publikacje podlegają zasadom konkurencji i kontroli jakości, oczekuje się od nas i stara się wymusić, żebyśmy narzucili samemu sobie maksymalną ilość pracy. Ta presja skłania wielu z nas nie tylko do dziennej pracy w uczelnianych biurach i laboratoriach, lecz często również w nocy i weekendy. Negocjacje prowadzone przez związki zawodowe doprowadziły do wprowadzenia ośmiogodzinnego dnia pracy i wolnych weekendów dla pracowników wielu branż, jednak nie dla większości wykładowców akademickich, żyjących w ciągłym napięciu zgodnie z zasadą „publikujesz lub znikasz” (*publish or perish*).

Choć obecna struktura wyższej edukacji formalnie zapewnia kilka miesięcy wakacji w roku (wakacje świąteczne, przerwa wiosenna i letnia), to presja konkurencji często skłania wykładowców do rezygnacji z nich i kontynuowania pracy nad badaniami bądź rozprawami naukowymi z nadzieją na ich publikację. To częste zjawisko zwłaszcza wśród pozbawionych etatów akademickich asystentów. Wielu z nich popada w tak głęboką alienację związaną z ciągłą konkurencją, że nawet po osiągnięciu upragnionych etatów kontynuują pracę z równą intensywnością w celu uzyskania dalszych awansów, grantów i podwyżek.

Praca administracyjna

Określenia „praca administracyjna” zamierzam używać, mówiąc o różnych zajęciach, które wykładowcy są zmuszeni wykonywać bez przerwy lub okresowo, co jest ubocznym wynikiem nadzoru sprawowanego przez kapitał nad uczelniami – zajęciach niezwiązanych z wykładami, badaniami naukowymi czy publikacją prac. Na uniwersytecie, na którym jestem zatrudniony, ten rodzaj pracy jest czasem określany eufemistycznym mianem „obowiązków służbowych”. Termin rodzi skojarzenia z pracą, która ma znamiona służby dla danego wydziału czy uczelni jako całości. Jeśli uniwersytet byłby naprawdę instytucją kolegialnej wspólnoty intelektualnej, takie określenie mogłoby mieć sens: np. przy przyjmowaniu nowych wykładowców do pracy na wydziale, wyborze nowych studentów na studia doktoranckie czy kolektywnych konsultacjach na temat spraw wydziału. Niestety, jak już

wykazałem, uniwersytet nie działa w taki sposób i z tego powodu podstawową „służbą” jest ta wykonywana na rzecz administracji uczelni. Przyjrzyjmy się bliżej zadaniom w tym zakresie.

Jeśli na wydziałach istniałoby miejsce dla debaty intelektualnej i wspólnego badania, wówczas proces wyboru nowych pracowników wiązałby się z dokładnym sprawdzaniem ich intelektualnych kwalifikacji – tak, by ustalić, co wniosą do akademickiej społeczności – i ich osobowości – by dowiedzieć się, czy będą dobrymi współpracownikami. Jeśli poszczególne wydziały byłyby naprawdę zainteresowane pomaganiem studentom w nauce, wówczas kandydatów sprawdzałoby się pod kątem sprostania tym wymogom, a kluczowym elementem takiej rekrutacji byłaby rozmowa ze studentami bezpośrednio zainteresowanymi tym, czy nowi wykładowcy posiadają interesującą wiedzę i czy potrafią ją we właściwy sposób przekazać.

Niestety, choć często się o tym mówi, w rzeczywistości najważniejszym pytaniem podczas rekrutacji, które wraz z zaostrzaniem się konkurencji między uczelniami ma coraz większe znaczenie, jest to, czy przyjęcie nowego wykładowcy podniesie prestiż wydziału i jego miejsce w rankingach, a co za tym idzie pozycję w gronie krajowych uczelni. Mimo że w XX w. podobne zjawiska zawsze występowały na uniwersytetach, to pod koniec stulecia w związku z neoliberalną polityką narzucania prywatyzacji i konkurencyjności na system edukacyjny mieliśmy do czynienia ze wzrostem ich intensywności.

Ogólnie mówiąc, przyczyną skupienia na wyżej wymienionych czynnikach podczas naboru wykładowców jest nacisk z „góry”, ze strony administratorów uczelni, których prestiż i zarobki zależą od statusu i miejsca zajmowanego przez uczelnię w rankingach. Oczywiście większy prestiż i wysokie miejsca w rankingach uczelni, którą zarządzają, poprawia również ich notowania na rynku pracy. Pomimo wciąż powtarzanych frazesów o „przywiązaniu do ducha lokalnej uczelni” ich cele są zawsze związane ze zdobyciem jeszcze lepszej, bardziej prestiżowej i lepiej opłacanej pracy na uczelni wysoko usytuowanej w rankingach. Innymi słowy, ich cele są porównywalne z tymi, które obiera większość korporacyjnych menedżerów.

Te preferencje administracji są komunikowane zwykle w otwarty sposób pracownikom naukowym, większość z nich to karierowicze, bez zastrzeżeń utożsamiający się z tymi celami. Otwarcie wyrażana chęć poprawy pozycji własnego wydziału w rankingach jest często głównym kryterium naboru pracowników i wyboru jego dyrektora. Priorytetem takiego dyrektora szybko staje się przyciągnięcie kandydatów na wykładowców, po to by wydział awansował w krajowych rankingach.

Ostatnim razem, gdy po kilkuletniej przerwie miałem pecha zasiadać w takim Komitecie pod przewodnictwem dziekana, zostałem niemile zaskoczony tym, jak bardzo pogorszyła się cała procedura. Praktycznie nie zaistniała żadna dyskusja na temat kwalifikacji poszczególnych kandydatów poza tym, ile publikacji udało im się wydać w jednym z prestiżowych wydawnictw (co wpływa na pozycje wydziału w rankingach) i jaka jest szansa na to, że uda się im wydać kolejne. Wyraźnie brakowało zainteresowania treścią publikacji kandydatów. Tym, co mogło je przypominać, to wstępna próba określenia dziedzin, jakimi powinni się zajmować nowi pracownicy wydziału. Niestety nawet ta dyskusja była ograni-

czona z uwagi na podzielaną przez jej uczestników zgodę co to tego, że nowi wykładowcy w swych pracach teoretycznych i badaniach powinni sytuować się jak najbliżej neoliberalnego głównego nurtu.

Podobnie wygląda przydzielanie asystentom stałego etatu. W przypadku każdego kandydata zbiera się komitet złożony z wykładowców o dłuższym stażu, który rekomenduje awans dziekanowi, on z kolei pisze własną rekomendację i przedkłada kandydaturę rektorowi uczelni (który może powołać własny komitet oceniający podanie), czyli wyższej instancji uczelnianej administracji. Proces oceny kandydatów w znacznej mierze polega na potwierdzeniu sukcesów odniesionych przez nich na polu badań naukowych i publikacji w toku dotychczasowej pracy jak również oszacowaniu jego potencjalnych osiągnięć w przyszłości. Ocena umiejętności kandydata pod kątem edukacji studentów jest prowadzona pobieżnie, a jej wyniki nie mają większego znaczenia, podobnie jak wkład danego asystenta w „życie intelektualne” uczelni i wydziału.

Praktycznie cała praca związana z oceną studentów ubiegających się o przyjęcie na studia magisterskie wykonywana jest przez uczelnianą biurokrację. Na poziomie studiów doktoranckich większość pracy związanej z oceną kandydatów pod kątem otwarcia przewodu doktorskiego należy jednak do wykładowców. Wykonywana jest na podstawie tych samych z góry przyjętych założeń co do cech charakteryzujących właściwego kandydata. Powinien on pochodzić z kierunku zajmującego wysokie miejsce w rankingach jak również wykazać się zdolnością i umiejętnością przyswojenia założeń obecnego neoliberalnego programu nauczania.

Następstwa takiego stanu rzeczy są dwójakiego rodzaju. Po pierwsze, kandydaci z niżej ocenianych szkół i kierunków przegrywają na starcie. Częściowo dzieje się tak z powodu założenia, że „najlepsi” studenci pochodzą z „najlepszych” szkół, a my mamy najlepszą okazję na przyjęcie najlepszych absolwentów, których praca w przyszłości pozwoli na podniesienie statusu wydziału. Z drugiej strony odrzucenie na wstępie pochodzących z „gorszych” szkół kandydatów znacznie zmniejsza ilość pracy, jaką obciążeni są członkowie komitetu przez zredukowanie liczby podań, które poddać trzeba bardziej wnikliwej ocenie.

Drugą konsekwencją – przynajmniej na moim wydziale, gdzie podstawowa teoria w znacznej mierze wywodzi się z matematyki – jest to, że „bardziej wnikliwa analiza” pozostałych podań koncentruje się na wynikach egzaminów wstępnych z matematyki. Choć w zasadzie pozostałe elementy podania (jak listy referencyjne czy jakościowa analiza kwalifikacji intelektualnych kandydata) mają znaczenie, to na ogół jednak nie decydują o tym, kto zostanie przyjęty (i komu zostanie zaoferowana pomoc finansowa).

Poza tymi zadaniami z zakresu „zarządzania zasobami ludzkimi” wykładowcy mają szereg innych obowiązków, które muszą co pewien czas wypełniać. Składają się na nie wprowadzanie powodowanych konkurencją ciągłych zmian w programie studiów magisterskich i doktoranckich (prowadzonych zawsze z uwzględnieniem trendów panujących na bardziej prestiżowych uczelniach). Do tego dochodzi upokarzająca praca związana z zasiadaniem w różnych komitetach uczelnianych, których jedynym celem jest zapewnienie uczelnianej administracji (i co bardziej naiwnym wykładowcom) argumentów na poparcie

tezy, że kierownictwo uczelni bierze pod uwagę opinie swych podwładnych (rad wydziałów czy komisji rozjemczych). Trzeba jeszcze obstarwić komitety, które decydują o podziale niewielkich sum pieniędzy na różne drugorzędne cele i oczywiście obowiązkowa obecność na spektaklach odgrywanych przy różnych okazjach dla podniesienia prestiżu uczelni (jak absolutoria odbywające się z wielką pompą i według skomplikowanego rytuału, którego obowiązkowym punktem jest odśpiewanie hymnu uczelni).

Koszty przeciążenia pracą naukową

Dla tych, którzy osobiście tego nie doświadczyli, obraz naukowców spędzających długie godziny za biurkami, kręcących się po laboratoriach, gawędzących ze sobą na spotkaniach wydziałowych, albo śpiewających w trakcie publicznych spektakli może przypominać sielankę łatwej, a nawet osobliwej „pracy” wykonywanej w czystym i na swój sposób atrakcyjnym otoczeniu. Na czym w końcu polega ich praca? Czy nie na myśleniu, ewentualnie na innych, niewymagających fizycznego wysiłku zadaniach, takich jak pisanie na komputerze, obsługa aparatury laboratoryjnej czy paradowanie w togach?

Niemniej dla tych, którzy bez końca pracują pod presją konkurencji, a ich uniwersytecka posada i przyszłe bezpieczeństwo finansowe zależy od osiągniętych wyników, i którzy „występują” przed audytorium złożonym często z wrogo lub obojętnie nastawionych studentów, praca ta nie jest „łatwa” ani sielankowa, wręcz przeciwnie, jest żmudna, pełna stresu i nie ma od niej ucieczki. Operator linii produkcyjnej w fabryce może wyłączyć ją jednym przyciskiem i wyjść z pracy. Pracownik call center może odłożyć słuchawkę, wyłączyć komputer i iść do domu. Budowlaniec może odłożyć narzędzia i rzucić pracę. Wykładowcy, podobnie jak inni pracownicy umysłowi, od których oczekuje się kreatywności i tworzenia nowych rozwiązań, z wielkim trudem mogą się jednak uwolnić od swojej pracy. W zasadzie nigdy się ona nie kończy, ponieważ wymaga się od nich dochodzenia do granic współczesnej wiedzy i rozumienia. Poza tym mają mało okazji, by odprężyć się podczas pracy lub pozwolić sobie na odrobinę dyletanctwa, zamiast tego muszą bez przerwy szukać niezbędnej inspiracji do napisania nowego, oryginalnego artykułu lub podania o grant. Do tego dochodzi cała praca na rzecz administracji, jak również ciągła konkurencja z innymi naukowcami, ciągłe indywidualne i zbiorowe wysiłki związane ze zdobywaniem kolejnych szczebli akademickiej kariery czy upokarzające pozorowanie, że uczestniczy się w zarządzaniu uczelnią.

To ciągle psychologiczne napięcie towarzyszące pracy i związane z nim fizyczne przemęczenie nie tylko negatywnie wpływają na jakość nauczania (odbierając nam czas i energię), lecz również na nasze zdrowie, życie rodzinne i ogólne stosunki z innymi ludźmi.

Jak wiadomo, stres zabija na setki sposobów. Zabija tych, którzy żyją w stresie, a oni też czasem zabijają innych (tym którzy w to nie wierzą, polecam zakładkę „stres w pracy” zamieszczoną na stronie Amerykańskiego Instytutu Stresu⁸). Pomijając jednak tak tragiczne

⁸ Link do zakładki: <https://www.stress.org/workplace-stress>.

następstwa stresu, charakter pracy wykonywanej przez wykładowców pogarsza też ich stan zdrowia w znacznie mniej drastyczny sposób. Zbyt wiele z naszych obowiązków polega na siedzącym trybie ich wykonywania – czytaniu, pracy przy komputerze, pisaniu czy redagowaniu tekstów – a związany z tym brak ćwiczeń prowadzi do nadwagi, zaniku mięśni, problemów z krążeniem, czy tak poważnych schorzeń, jak zakrzepica żył głębokich. Oprócz tak oczywistych konsekwencji wynikających z przeciążenia pracą wykładowców, długi czas pracy nie pozwala im na inne formy samorozwoju (*self-valorization*)⁹, w tym relacje z przyjaciółmi i rodziną.

Przeciążony, skupiony na realizacji zadań wykładowca – jak wszyscy pracoholicy – ryzykuje jednostronność, zwłaszcza że specjalizacja stała się akademickim standardem, a innowacje w pracy naukowej dotyczą wąskiego wycinka wiedzy. Wykładowca, który nie ma wiele czasu i energii na rozwijanie innych zainteresowań może z czasem stać się typowym naukowcem, żyjącym w ograniczonym świecie swojej pracy bez świadomości tego, co się wokół niego dzieje. Innymi słowy, tak jak w biurach i fabrykach, ściśle przestrzegany podział pracy może doprowadzić do upośledzenia nie tylko ciała, ale i ducha. Przed tym przestrzegał zarówno zwolennik kapitalizmu Adam Smith, jak i jego przeciwnik Karol Marks¹⁰.

Taka intelektualna ciasnota nie tylko po części pozbawia wykładowców ich człowieczeństwa, lecz ostatecznie może sprawić, że nawet w swej wysoko wyspecjalizowanej pracy przestaną być efektywni w wyniku braku zdolności zastosowania nowych, pochodzących z innych dziedzin rozwiązań do problemów, jakie napotykają na swej drodze.

Z całą pewnością wielu wykładowców pod presją zajęć popada w pracoholizm, co może zniweczyć wysiłki mające na celu utrzymanie właściwych stosunków z rodziną i przyjaciółmi. W świecie akademickim powszechnie znane są przypadki rozbitych małżeństw, co wynika z przeciążenia studiami doktoranckimi i problemów z utrzymaniem uniwersyteckich etatów.

Powszechnie wiadomo, jak często związki kończą się ze względu na pracoholizm wywołany chęcią utrzymania stanowiska. Niejednokrotnie ich rozpad inicjują partnerzy naukowców, którzy nie mogą znieść ciągłego braku czasu ich uczestniczącego w konkurencji partnera. Czasami takie rozpadające się małżeństwa kończą się za sprawą zdrady – najczęściej ze strony wykładowcy, który jest w stanie szybciej zdobyć partnera wśród wielbiących go i podległych mu studentów niż poświęcić cenny czas na ratowanie swego związku z inną dojrzałą osobą, która zna jego zachowania nie tylko z sali wykładowej. Ilość kombinacji jest nieograniczona, a wiele z nich jest dobrze znanych. Rzadziej zwraca się jednak uwagę na to, jak wiele z tych dramatów wynika z przepracowania jednego lub obojga poszkodowanych.

⁹ W kwestii znaczenia i tłumaczenia autonomistycznego terminu *self-valorization* i źródłowego *autovalorizzazione*, zob. G. Roggero, *Operaismo: nauka zniszczenia*, Wrocław-Katowice 2023, przypis 30, <https://pl.anarchistlibraries.net/library/gigi-roggero-operaismo>.

¹⁰ Zob. analizy Adama Smitha w książce *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*, Warszawa 2007; zob. analizy Karola Marksa w książkach *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844 r. (Dzieła, t. 1, Warszawa 1960)*; *Kapitał. Krytyka ekonomii politycznej*, t. 1, (Dzieła, t. 23, Warszawa 1968).

Podobnie sytuacja wygląda w kwestii nawiązywania przyjaźni, których podtrzymywanie wymaga czasu i energii. Z pewnością do pewnego stopnia możliwe jest nawiązanie przyjaznych relacji w środowisku zawodowym, gdzie ludzie pracują wspólnie lub blisko siebie. Prawdziwa przyjaźń tak jak związek, wymaga jednak wspólnego rozwoju na wielu poziomach i pokonania wielu przeszkód. Odkrycie wspólnoty emocjonalnej, osiągnięcie porozumienia pozwalającego pokonać te przeszkody wymaga oczywiście wiele czasu i energii – którymi pracoholicy zwyczajnie nie dysponują. Przyjaźń poza pracą wymaga również umiejętności oderwania się od pracy i doświadczenia własnego człowieczeństwa w innych warunkach z innymi ludźmi. Dla pracoholika może być to przeszkodą nie do pokonania.

Jeśli zestawimy ze sobą codzienną konkurencję pomiędzy wykładowcami, ograniczony czas i energię, jakie są w stanie przeznaczyć dla swoich rodzin i nieuniknioną alienację pomiędzy nimi a studentami, to dojdziemy do wniosku, że w uniwersytecie-fabryce występuje zbiór poddanych opresji wyizolowanych jednostek, a nie uczelniana wspólnota. Warunki pracy i jej intensywność uniemożliwiają im stworzenie interesujących stosunków międzyludzkich, powodując w zamian poczucie samotności, skłonność do depresji czy wrogość wobec otoczenia.

Na koniec, w rubryce „generalne koszty przeciążenia wykładowców” pozwolę sobie wpisać inny rodzaj kosztów politycznych. Z jednej strony na uniwersytetach występuje niesamowite nagromadzenie dobrze wykształconych, świetnie doinformowanych jednostek skupionych w jednym miejscu. Niemniej z drugiej strony z powodu przepracowania i specjalizacji wynikających z konkurencji w pracy większa część z nich nie ma czasu ani energii, by zajmować się bieżącymi problemami politycznymi wykraczającymi poza własną specjalność. Nie dotyczy to oczywiście wyłącznie wykładowców, w kapitalizmie ogólnie podporządkowanie życia pracy sprawia, że Jest to powszechny i notorycznie występujący problem. Pomimo tego w przypadku wykładowców problem ten jest o tyle istotny, że na co dzień dowodzą swych umiejętności prowadzenia badań, poszukiwania istotnych informacji wykraczających daleko poza poziom prezentowany przez mass media i polityków. Posiadają wiedzę i umiejętności pozwalające na prowadzenie badań koniecznych przy podważaniu i demaskowaniu zafałszowań i kłamstw tak powszechnych w spektaklu współczesnej polityki. Ze względu jednak na charakter swojej pracy nie tylko tego nie robią, lecz często wygłaszają opinie powodowane tą samą ignorancją, która dotyka polityków. W takich przypadkach ich status naukowców niestety wzmacnia zafałszowanie i kłamstwa w znacznie większym stopniu niż opinie wygłaszane przez przeciętnych ludzi. Zbyt często problemem nie jest zatem brak „intelektualistów w debacie publicznej”, lecz obecność w niej ignorantów o dobrych intencjach.

Do powyższych kosztów wynikających z instytucjonalnych nacisków, które zmierzają do nakłonienia wykładowców, aby poświęcali swój czas i energię na pracę, dodać musimy również te związane z doświadczaną przez nich dyskryminacją ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne itd. Pełne zbadanie tych problemów przekracza ramy tego eseju i wymagałoby analizy literatury poruszającej ten temat w przeciągu ostatnich trzydziestu lat jak też przeprowadzenia wywiadów zarówno z tymi, którym nie udało się zrobić akademickiej kariery jak i tymi, którzy odnieśli sukces.

Pomijając te rozważania, wystarczy, jak sądzę, zwrócić uwagę na dyskryminację ze względu na płeć czy pochodzenie rasowe tak powszechną na uniwersytetach przy przyjmowaniu nowych pracowników i awansowaniu dotychczasowych. Podobne praktyki są tak głęboko zakorzenione i tak często były powodem konfliktów, że wiele uczelni zostało zmuszonych do wprowadzenia konkretnych przepisów zwalczających dyskryminację jak również jej historyczne dziedzictwo przejawiające się w ograniczonej liczbie kobiet i kolorowych w gronie wykładowców. Pomimo ich wprowadzenia nadal mamy do czynienia z podobnymi praktykami. Znam nawet przypadek, gdzie żadna kobieta będąca matką lub spodziewająca się dziecka nie może zostać przyjęta na pewien kierunek, ponieważ jego dyrektor nie życzy sobie odwracania uwagi pracowników od badań. Co więcej, wiele z osób poddanych podobnej dyskryminacji jest przekonanych, że powinny pracować więcej i ciężiej od mężczyzn czy swych „białych” kolegów, by mieć te same osiągnięcia co oni pod względem awansów, zarobków i tak dalej. W związku z tym rzeczywiście pracują oni więcej i ciężiej, a przez to są bardziej narażeni na wszystkie wyżej wymienione choroby i problemy.

Tak wyglądają wybrane aspekty pracy wykonywanej przez wykładowców na uniwersytetach. Zamierzam teraz przyjrzeć się tej części pracy akademickiej, którą wykonują studenci.

Studenci w pracy

Dla studentów, przynajmniej tych, którzy przejawiają niski poziom entropii i osiągają sukcesy, szkoła zajmuje główne miejsce w ich życiu, to samo, które w przyszłości zajmować będzie biuro czy fabryka. Praca szkolna, którą są zmuszeni wykonywać, pochłania większość ich czasu. Sala wykładowa, biblioteka, laboratorium, pracownia komputerowa, pokój w akademiku czy w wynajętym mieszkaniu są miejscami pracy, gdzie zmusza się ich do realizowania nakazów, gdzie, o ile zdobędą wolny czas i energię, będą się zastanawiać, o co w tym wszystkim chodzi.

Poza tymi głównymi obszarami, gdzie wykonywana jest zasadnicza praca studentów, musimy zaznaczyć, że istnieją jeszcze dwa inne rodzaje miejsc ich pracy. Pierwsze z nich to te wszystkie znajdujące się na terenie uczelni lub poza nią, gdzie studenci nabierają wszelkich niesformalizowanych umiejętności społecznych niezbędnych w ich przyszłej pracy najemnej. Jeśli sale wykładowe i laboratoria są miejscami, gdzie kontynuują rozpoczętą w szkołach podstawowych i średnich naukę przyswajania i podporządkowania dyktatowi autorytetów, a biblioteki i akademiki są miejscami, gdzie doskonalą umiejętność narzucania samemu sobie pracy z dala od bezpośredniego nadzoru, to centra studenckie, siedziby bractw, wspólna przestrzeń w akademikach czy pokoje ćwiczeń są miejscami, gdzie uczą się radzenia sobie z własnymi emocjami, frustracją i pasjami w taki sposób, aby w przyszłości móc funkcjonować w pracy najemnej. Drugie z nich w przypadku studentów, którzy nie posiadają stypendiów bądź wsparcia ze strony rodziny wystarczającego na pokrycie kosztów studiów i z tego względu muszą pracować, obejmują miejsce ich pracy zarobkowej.

Praca związana ze studiowaniem

Pierwszą rzeczą, na którą trzeba zwrócić uwagę, jeśli chodzi o podstawową pracę studentów, czyli studiowanie, jest to, że podejmowane przez nich wybory są bardzo zbliżone do wyborów pracowników najemnych. Mogą wybrać rodzaj pracy, lecz w jej ramach są zwykle zmuszeni do realizacji odgórnie określonych wytycznych, zgodnie z odgórnie narzuconym porządkiem. W pierwszej kolejności wyjaśnię kwestię wyborów, a następnie przymusu.

Tak jak pracownik może wybierać spośród różnych prac, powiedzmy, w przemyśle, rolnictwie czy usługach, również student ma możliwość wyboru studiów z zakresu humanistyki, ekonomii czy inżynierii. Tak jak pracownik, który zdecydował się na podjęcie pracy w usługach, może wybrać pomiędzy, powiedzmy, usługami finansowymi a nauczaniem, również student ma możliwość wyboru specjalizacji finansowej w ramach studiów ekono-

micznych czy też kierunku studiów humanistycznych, po którego ukończeniu może podjąć się napisania doktoratu i starać o etat na uczelni.

Wybrawszy jednak kierunek studiów student, tak jak pracownik, który wybrał rodzaj pracy najemnej, wkracza w sferę przymusu. Dla pracownika przejawia się on w formie „regulaminu pracy” i, jeśli możliwy jest awans, z góry określonego rozwoju kariery. Dla studenta przymus przejawia się w programie studiów: ustalony plan kursów, jakie musi ukończyć i które, pod warunkiem ich zaliczenia, pozwolą na otrzymanie dyplomu. Na tym poziomie wybór jest ograniczony do małej liczby „przedmiotów do wyboru” i określonego wykładowcy, pod warunkiem, iż te same zajęcia są prowadzone przez różne osoby.

Najczęstszym miejscem pracy studentów, gdzie czas i przestrzeń podlegają najbardziej sztywnym regułom, a hierarchiczna struktura społeczna wyznacza wzorzec dla wszelkich praktyk pracy, jest sala wykładowa. Rok szkolny rozpoczyna się zwykle wraz z rozpoczęciem wykładów, a one z reguły odbywają się w sali wykładowej¹. Semestr kończy się egzaminami końcowymi, a one najczęściej odbywają się w sali wykładowej. W międzyczasie, dzień po dniu, tydzień po tygodniu, życie studentów określa rozkład zajęć, które powinni odbyć, siedząc w salach wykładowych.

W salach studenci początkowo czują się częścią pewnej wspólnoty jedynie jako elementy tego, co francuski filozof Jean Paul Sartre nazwał „grupą opartą na serialności”. Można powiedzieć, że studenci w sali wykładowej należą do grupy, której członków nie łączy nic poza przymusem siedzenia w tym samym pomieszczeniu, zdawania tych samych egzaminów i bycia ocenianym przez tego samego wykładowcę. W kategoriach Marksowskich studenci są częścią klasy w sobie², określonej jedynie przez wspólne doświadczenie narzuconej im pracy.

W salach wykładowych studenci mogą wspólnie przejawiać zainteresowanie, czy częściej znudzenie na wykładach, które tylko ogólnie odpowiadają ich zainteresowaniom. Podczas gdy tylko kilku wykładowców potrafi zająć studentów, a jeszcze mniejsza liczba inspirować i skłaniać do myślenia, to przeważająca większość – z powodu nadmiaru pracy – robi bardzo niewiele, by przygotować się do zajęć i z reguły powtarza treść podręcznika. To oczywiście sprawia, że ich wykłady są albo nudną powtórką znanego materiału lub, jeśli studenci nie przygotowali się do zajęć, suchym odtwórczym zarysem czegoś, co jest zupełnie dla nich niezrozumiałe. W pierwszym przypadku nie ma nawet sensu notować – wszystko i tak jest w książce, w drugim spotkanie z zupełnie nieznaną wiedzą oznacza, że większość studentów ma kłopoty ze zrozumieniem wykładu i zwyczajnie jest bez szans na dokonanie krytycznej refleksji, tak by mogli zadać pytanie, które nie służy jedynie wyjaśnieniu omawianych problemów.

¹ W niektórych przypadkach uniwersytety próbują zmusić studentów do rozpoczynania pracy wcześniej przez dostarczanie im „listy lektur” pozwalającej przygotować się do określonych zajęć. Część studentów, którzy przyswoili sobie dyscyplinę pracy, sama kontaktuje się z wykładowcami przyszłorocznych zajęć w celu zdobycia podobnej listy. W obu przypadkach oznacza to wydłużenie roku szkolnego.

² Klasa-w-sobie, to pojęcie, którym Marks opisywał obiektywną sytuację klasy robotniczej (wyzysk, alienacja, konieczność sprzedawania siły roboczej itd.), która nie jest jeszcze uświadomiona na poziomie subiektywnym albo nie przybrała jeszcze politycznego wyrazu, czyli klasy-dla-siebie.

W najlepszym wypadku, gdy studenci przygotowali się do zajęć i przejawiają wystarczającą inicjatywę, nie ograniczają się do słuchania, tylko rzeczywistego przemyślenia treści wykładu, tak by zadawać własne pytania, są w stanie wynieść z zajęć coś więcej. Postępując w ten sposób, przynajmniej w niewielkim stopniu odzyskują kontrolę nad własną pracą i mają szansę na wykorzystanie tego, co mówi wykładowca we własnym procesie uczenia.

Niestety Jak się wydaje, doświadczenie uczy większość studentów, iż taka inicjatywa przejawiana podczas wykładów wiąże się z ryzykiem i kosztami. Najlepiej zdają sobie sprawę z możliwości ośmieszenia przez wykładowcę, jeśli ten poczuje się zagrożony lub ma skłonność do nadużywania swej pozycji, jak również uwag ze strony innych studentów za zadawanie „głupich” pytań – co jest zwykle przejawem ich oburzenia faktem, że nie byli w stanie zrozumieć ani pytania, ani odpowiedzi. Oczywiście studenci starają się unikać takich wykładowców, jednak z powodu dużej liczby wymaganych zaliczeń nie zawsze jest to możliwe. Będą też starali się omijać podobnych kolegów, Jednak w tej kwestii ich szanse są również ograniczone.

Chcąc uniknąć podobnych zagrożeń, rzeczywistych lub potencjalnych, większość studentów zwyczajnie siedzi cicho, nie zadając pytań i nie kwestionując słów wykładowcy. Wszelkie wysiłki związane z przyswojeniem wykładanego materiału, tak by móc zrobić z niego użytek, podejmują w ciszy, w miejscu prywatnym. Na najbardziej nudnych wykładach nie starają się nawet czegokolwiek zrozumieć, lecz zgodnie z uświęconą tradycją zajmują miejsca z tyłu sali wykładowej, gdzie mogą się zdrzemnąć, poczytać gazetę, napisać sms-a, sprawdzić maila, posurfować po sieci (co jest znacznie łatwiejsze, od kiedy uczelnie założyły bezprzewodowy Internet) czy uczyć się do innych zajęć. Przychodzą na wykłady jedynie po to, by upewnić się, że nie przeoczą czegoś, co może pojawić się na następnym egzaminie.

Taka bierność w salach wykładowych doprowadziła do pojawienia się satyrycznych form na jej temat. W jednym z opowiadań profesor wygłasza całą serię groteskowych kłamstw, jednak studenci są zbyt zajęci gorączkowym notowaniem, by zorientować się, że wszystko, co notują, mija się z prawdą. Dobrze znana jest historia wykładowcy, który mając dość bierności swych studentów, przychodzi na zajęcia i czyta gazetę, sprawdzając w ten sposób, granice ich pasywnej akceptacji w stosunku do jego wszelkich zachowań. Przyczyną jej powstania są zapewne powszechne doświadczenia podobnej bierności. Niestety komiksy ani anegdoty nie zwracają uwagi na to, że ta bierność, która stanowi przedmiot powszechnego narzekania, jest wynikiem lat złych doświadczeń z nauczycielami i opętanymi na punkcie konkurencji, nietolerancyjnymi kolegami i koleżankami z klasy.

Ci z wykładowców, którzy zauważają takie zjawiska, próbują się z nimi w różny sposób zmierzyć. Przesadzają z urozmaicaniem swych wykładów albo wymagają od studentów zaangażowania w formie prezentacji czy dyskusji. Narzucanie im takiej partycypacji jest jednak przez studentów przyzwyczajonych do milczenia i niezwracania na siebie uwagi zbyt często odbierane jak bolesny obowiązek.

Podczas gdy większość wykładowców nigdy nie wystawiłaby cierpliwości swych studentów na powyżej opisane próby, to przeważająca większość z nich nie zawahałaby się, na

drodze jednostronnej decyzji, zmienić treści swych wykładów lub wymagań stawianych studentom w środku semestru, jeśli tylko odpowiadałoby to ich własnym potrzebom. Takie zmiany zwiększają oczywiście poczucie niepewności wśród studentów, sprawiają też, że trudniej jest im nadążyć za nowymi zasadami pracy i spełnić zmienne wymagania wykładowcy. Takie arbitralne wykorzystywanie przez wykładowców swojej władzy nad studentami stało się na tyle częste i wywołało wystarczająco wiele protestów, by niektóre uczelnie wprowadziły przepisy zobowiązujące wykładowców do przedstawienia programu zajęć, określającego zasady pracy i wymagania obowiązujące studentów. Takie programy są rodzajem półoficjalnych „umów o pracę” między wykładowcą a studentami, które określają, jaką pracę mają wykonać, aby uzyskać dobrą ocenę. Zwykle podobne kontrakty są wiążące dla wykładowców i mogą być zmienione bez narażania się na protesty (a nawet na pozew sądowy) jedynie w drodze zbiorowych negocjacji.

Podobne rozwiązania stosuje się na studiach doktoranckich, gdzie studenci sami określają, a wykładowcy podczas spotkań komitetu studenckiego muszą zaakceptować, propozycje formalnych wymagań pracy doktorskiej. Celem propozycji nie jest wyłącznie określenie wytycznych dla studentów przygotowujących program badań, lecz również spisanie pewnego rodzaju kontraktu określającego dokładnie, jaką pracę mają wykonać studenci, aby jej ostateczny produkt spełnił wymagania uczelni. Tak jak w poprzednim przypadku, podobny „kontrakt” może być zmieniony wyłącznie na drodze negocjacji, co wpływa na zmniejszenie niepewności i obaw ze strony studentów.

Zainteresowanie wykładami może też mieć mniej lub bardziej kolektywny wymiar, jednak większość z pracy wymaganej od studentów ma w znacznym stopniu charakter indywidualny i składa się z dużych ilości czasu przeznaczanych na naukę, badania czy pisanie artykułów, nie mówiąc już o egzaminach, na których współpraca traktowana jest jak oszustwo. Przy niektórych pracach pewna ilość indywidualnego wysiłku jest nieodzowna, ostatecznie każdy student musi na własną rękę przyswoić wiedzę przekazaną na różnych wykładach.

Z drugiej strony samotne studiowanie w akademiku czy bibliotece, co noc, tydzień po tygodniu nie jest ani jedynym, ani najbardziej efektywnym sposobem nauki. Taka indywidualna izolacja poza salą wykładową odzwierciedla cichą izolację zbyt dużej ilości studentów na wykładach. Problem jednak nie polega na bierności, jako że samotnie uczący się student może aktywnie uczestniczyć w pracy związanej ze studiowaniem – nie tylko czytać podręcznik, lecz również porównywać informacje z różnych źródeł, szukać nowego podejścia do zagadnień itp. Problemem jest brak dialogu, brak wszelkich form interakcji z innymi ludźmi, które jak wykazuje szereg badań, bardzo ułatwiają naukę.

Od antycznych dialogów Sokratesa do współczesnych „burz mózgów” ci, którzy zajmują się teorią nauczania i kreatywności zauważają, że autentyczne interakcje zaangażowanych w proces jednostek mogą stymulować wyobraźnię i ułatwiać zrozumienie nowych problemów. W społeczeństwie kapitalistycznym jednym z takich sposobów stymulacji może być „konkurencja” między jednostkami pragnącymi przewyższyć innych. Taka stymulacja może być nawet doceniana przez osoby o neoliberalnych poglądach. Bardziej wnikliwi obserwatorzy zauważają jednak wiele innych źródeł wzmożonej stymulacji, od Sokratejskiej

negacji i argumentacji do radości z solidarnego mierzenia się z problemami i znajdowania dla nich rozwiązań. Solidarność ogranicza niepewność, rozwija siłę i zaufanie sprzyjające twórczemu myśleniu. Częściowo określona idea, wstępne podejście do rozwiązania, przypadkowe skojarzenie rzucone przez jednostkę na forum grupy może stać się dla innych katalizatorem do osiągnięcia całkowicie nowych rozwiązań. W najlepszym przypadku wzajemna stymulacja wywołuje efekt kuli śnieżnej, pozwala na uwolnienie wyobraźni i znacznie zwiększa poziom zrozumienia nowego zagadnienia przez każdego uczestnika grupy.

Niestety z nielicznymi wyjątkami, takimi jak próby muzyków występujących w orkiestrach lub treningi sportowców w grach zespołowych, struktury współczesnych uczelni rzadko sprzyjają wzajemnej stymulacji i kolektywnym przedsięwzięciom³. Nie chodzi jedynie o to, że studentów z rzadka zachęca się do pracy grupowej, ale sama organizacja sal wykładowych, zwyczaj prowadzenia konsultacji z indywidualnymi studentami przez wykładowców, charakter egzaminów czy sposób stawiania ocen zachęcają studentów, by traktowali swą pracę jako indywidualne doświadczenie, któremu oddają się w samotności. Ze wszystkich wymienionych praktyk egzaminowanie zapewne w największym stopniu prowadzi do izolacji i samotnego podejmowania wyzwań przez studentów niż wszystkie pozostałe razem wzięte.

Każdy ze studentów samemu przechodzi egzaminy i każdy otrzymuje ocenę. Ponieważ przyznanie specjalistycznych programów, akademickich stypendiów, studiów doktoranckich i perspektywy związane z przyszłą pracą w znacznej mierze zależą od ocen, studenci rzadko podchodzą z dystansem do egzaminów i osiąganym wyników. Wręcz przeciwnie, są one podstawowym celem ich pracy zarówno w salach wykładowych jak i poza nimi.

Wspomniałem już o niechęci wyrażanej przez wielu studentów wobec tych nielicznych, którzy podczas wykładów zadają pytania związane ze swoimi intelektualnymi potrzebami. Niechęć jest przynajmniej po części wynikiem przeświadczenia, że podobne pytania prowadzą do „odejścia od tematu”, ograniczają czas wykładu, który jak liczą, będzie zawierał informacje wymagane na egzaminie.

Ogólnie rzecz biorąc, ponieważ studenci (i wykładowcy) przyzwyczajeni są do rankingów, które tworzą hierarchię, struktura oceniania sprzyja konkurencji. Studenci są nie tylko zachęceni do zrozumienia materiału i zdobywania dobrych stopni, ale przekonuje się ich również, że ich stopnie muszą być lepsze od innych. W ekstremalnych przypadkach taka konkurencja może prowadzić nie tylko do nietolerancji w grupie, lecz również do indywidualistycznej odmowy pomocy innym studentom poza salą wykładową ze strachu przed utratą własnej pozycji w hierarchii. Zwłaszcza wykładowcy ekonomii uczą swych studentów, by zachowywali się jak „wolni jeźdźcy” korzystający do woli z pracy innych. Nic więc dziwnego, że gdy zbliża się czas egzaminów, to wśród studentów narastają niepewność i stres.

³ Stopień nacisku wywieranego przez poszczególne szkoły na pracę grupową bądź indywidualną zmienił się, wraz ze zmieniającymi się trendami w zarządzaniu miejscami pracy najemnej. W okresach, kiedy menedżerowie korporacji w większym stopniu wykorzystują techniki takie jak „koło jakości” czy „praca zespołowa” wpływ tych innowacji można odnaleźć również na uczelniach.

Poza egzaminami studenci cierpią również z powodu znacznie rzadszych, ale nieuniknionych ogólnych testów, którym podlegają w coraz większym stopniu. W USA są to stałowe testy podstawowych umiejętności, konieczne przy ubieganiu się o miejsce w koledżu, przy rozpoczęciu studiów magisterskich czy kandydowaniu na studia prawnicze itd. Z reguły powodują one jeszcze większą niepewność i stres niż egzaminy na uczelni. Dzieje się tak z trzech powodów. Po pierwsze, studenci podchodzą do nich w krytycznym momencie, gdy decyduje się ich przyszłość. Po drugie, ze względu na ich standaryzację z definicji nie uwzględniają programu konkretnych kursów, w których udział brał dany student, co w konsekwencji rodzi obawy, czy ich treść była zgodna z wymaganiami testu. Po trzecie, ponieważ wiele razy udowodniono, że podłożem treści zawartych w standardowych testach są realia dominującej kultury, przedstawiciele mniejszości etnicznych mają z nimi dodatkowy kłopot.

W tych wszystkich przykładach możemy odnaleźć, tak jak w przypadku wykładowców, przejawy alienacji opisaney przez Marksa w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych z 1844 r.*: alienację od procesu pracy (w przypadku studentów wynika przede wszystkim ze studiowania zgodnie z odgórnymi nakazami, zamiast kierowania się własnym intelektualnym wyczuciem i zaspokajaniem własnych potrzeb), alienację od produktu pracy (w przypadku studentów wiąże się z wykonywaniem pracy szkolnej wyłącznie dlatego, że wymaga tego wykładowca lub przyszli pracodawcy i z tego powodu umiejętności, jakie zdobywają, czyli ich siła robocza, służą komuś innemu), alienację od innych pracowników (w przypadku studentów wiąże się przede wszystkim z konkurencją z innymi studentami i antagoniistycznymi stosunkami z wykładowcami zamiast kooperacji oznaczającej samodzielnie określoną potrzebą wiedzy) i w końcu alienację od istoty gatunkowej (w przypadku studentów, jak również innych pracowników oznacza to brak swobody realizacji własnej podmiotowości jako istoty społecznej w wymiarze indywidualnym i kolektywnym).

Wszystkie te przejawy alienacji wiążą się z dwoma oczywistymi formami antagonizmu. Pierwszy występuje między studentami i jest związany z występującą między nimi alienacją. Może on przybierać różne formy – od osobistych animozji, do agresywnych zachowań czy rasizmu lub seksizmu (np. bijatyki, gwałty, rasistowskie czy mizoginiczne żarty, przemoc w stosunku do kobiet czy mniejszości „etnicznych”). Drugi rodzaj antagonizmu występuje pomiędzy studentami a wykładowcami – ich bezpośrednimi nadzorcami, narzucającymi im wyalienowaną pracę i wszystkie związane z nią formy alienacji, którzy działają na zasadzie pośredników określających studentów za pomocą systemu ocen (bez względu na to, czy kierujemy się tu arogancją, jak nauczyciel z piosenki „The Happiest Days of Our Lives” Pink Floyd czy raczej współczuciem, jak tytułowi bohaterowie filmów *Do widzenia, panie Chips* i *Symfonia życia*).

Oczywiście za tymi antagonizmami kryją się inne i znacznie głębsze. Szczególnie te występujące pomiędzy studentami a instytucjami, które narzucają system ocen i wymagają od wykładowców narzucania im pracy oraz pomiędzy wykładowcami, zmuszanymi do narzucania pracy studentom a instytucjami, które uczyniły z tego integralną część naszej pracy. Te antagonizmy ukrywane są przez zapośredniczone zorganizowanie narzucania pracy w taki sposób, że studenci rzadko kiedy dostrzegają i rozumieją instytucjonalny na-

cisk wywierany na wykładowców. Równocześnie wykładowcy, którzy akceptują organizację uniwersytetów, nie dostrzegają alienacji, jaka się z nią wiąże, a niechęć przejawianą przez studentów traktują wyłącznie jako skutek ich lenistwa i wrodzonej niechęci do pracy (więcej na temat sylogistycznego zapośredniczenia napisałem w rozdziale 5 mojej książki *Polityczne czytanie Kapitału*⁴, Poznań 2011, poświęconym formie wartości).

Obecnie w wielu krajach, również w Stanach Zjednoczonych (a z tego, co wiem, w Wielkiej Brytanii od czasu rządów Thatcher) studenci poddawani są jeszcze większym naciskom, by pracować ciężiej i dłużej, by przedłużać swój dzień roboczy i wykonywać pracę z jeszcze większą intensywnością – dwie klasyczne kapitalistyczne strategie związane z wartością dodatkową względną i bezwzględną⁵. Podczas nauki na uniwersytecie są zmuszeni do przyspieszania procesu edukacji, nie tylko przez podwyższenie tempa pracy, lecz również przez ograniczenie możliwości zmiany kierunku studiów i dostępności urlopów dziekańskich. Wywiera się na nich presję, by wybrali jeden konkretny kierunek studiów i ukończyli go tak szybko, jak to tylko możliwe. Jeśli zmieniają raz obrany kierunek, nakłada się na nich różne kary (w tym również finansowe).

Ponieważ te realia wiążą się z alienacją, wielu studentów chce ograniczyć nędzę swojego życia i zaznać nieco rozrywki. Preferują zabawne, stymulujące, a nawet zmuszające do myślenia lektury. Oczywiście woleliby też, żeby było jak najmniej pracy, by była łatwa i dobrze wynagradzana. Chcą, co zrozumiałe, pracować w jak najlepszych warunkach. W rzeczywistości wielu z nich zgodziłoby się na znaczne ilości narzuconej pracy poza salą wykładową, o ile tylko byłbym wystarczająco zajmujący podczas wykładów, przerzucając ciężar pracy (związanej ze słuchaniem nudnych wykładów) z ich barków na mnie (moja praca polega na „produkcji” ciekawego wykładu). To ja zatem odczuwam presję związaną z wykonaniem pracy niezbędnej dla spełnienia ich oczekiwań lub z pracą polegającą na poradeniu sobie z salą wypełnioną ludźmi, których potrzeb nie potrafię zaspokoić. W obu przypadkach to ja wykonuję pracę polegającą na radzeniu sobie z sytuacją, w którą wpisany jest antagonizm.

Do tych powszechnie występujących antagonizmów i alienacji musimy dodać te związane z płcią, rasą, narodowością i pochodzeniem etnicznym – podobnie jak w przypadku całego społeczeństwa. Pewni studenci narażeni są na dodatkową presję ze strony innych studentów, wykładowców i administracji. Okrucieństwo niektórych z nich jest tak samo dobrze znane jak agresywne praktyki niektórych wykładowców – w obu przypadkach celem i ofiarą są w większości studenci. To samo dotyczy administracji, włącznie z władzami państwowymi, czego przykład mieliśmy niedawno we Francji, gdzie rząd zakazał islamskim studentkom noszenia chust, czy w Stanach Zjednoczonych gdzie władze nie ustają w wysiłkach na rzecz uczynienia z angielskiego oficjalnego języka, zredukowania lub eliminacji

⁴ Książka dostępna pod adresem: <http://library.lol/main/02729370039CD1832B7BBFB69E5F2D4D>.

⁵ Wartość dodatkowa bezwzględna to przechwytywana przez kapitalistów wartość wytwarzana w trakcie nieopłaconej pracy, czyli wtedy, gdy wytwarzamy więcej wartości, niż otrzymujemy w ramach wypłaty. Natomiast wartość dodatkowa względna wynika z narzucania coraz większej wydajności pracy poprzez normy albo automatyzację, ale również poprzez wydłużanie czasu pracy dodatkowej względem czasu pracy niezbędnej [przyp. PPP].

edukacji dwujęzycznej i pozbawienia prawa do edukacji czy innych świadczeń przysługujących dzieciom nielegalnych migrantów zarobkowych.

Koszty przeciążenia pracą naukową

Różne formy alienacji związanej z pracą studentów wytwarzają izolację, brak kontroli nad własnym życiem i wyobcowanie z grona kolegów, co powoduje często odczuwany, czasami ciągły stres, który nie tylko destruktywnie wpływa na intelekt, ale również jest szkodliwy z psychologicznego i fizycznego punktu widzenia.

Przykładowo obawy związane z egzaminami, szczególnie w przypadku gorliwych studentów przejawiających niski poziom entropii, mogą powodować migreny, poty, bezsenność i opryszczkę. Prowadzą również do szkodliwych dla zdrowia praktyk, takich jak zażywanie narkotyków (kofeiny i amfetaminy w celu zwiększenia koncentracji, nikotyny czy środków uspokajających w celu redukcji napięcia itd.) czy zaburzeń w odżywianiu.

Nic więc dziwnego, że okres egzaminów, szczególnie tych na zakończenie roku akademickiego, powoduje zwiększony ruch u uczelnianych psychologów, do których zwracają się studenci nieradzący sobie z problemami. Niedofinansowanie, brak etatów, a często zła organizacja poradni sprawiają, że wielu studentów pozostaje bez pomocy lub ulga, jakiej doznają, jest tylko chwilowa.

Na ogół nędzne warunki życia wynikające z odosobnienia mogą w każdej chwili doprowadzić do zachowań autodestrukcyjnych, takich jak okaleczenia lub uzależnienie od alkoholu czy innych używek, gier komputerowych, zakupów, hazardu, nadmiernego jedzenia, a nawet do samobójstwa. Chcąc skończyć z podobnym odosobnieniem, zbyt wielu studentów przejawia desperacką chęć uczestniczenia w innych destrukcyjnych praktykach z zamiarem zyskania akceptacji otoczenia: od uczestniczenia w zbiorowym pijaństwie i wzmożonej aktywności seksualnej – powszechnych na studenckich imprezach – po ataki na tle rasistowskim, pijackie zadymy czy przemoc i zabójstwo. Nie tylko uczelniane poradnie psychologiczne są systematycznie nawiedzane przez studentów próbujących uwolnić się od tego typu problemów – w ekstremalnych przypadkach ci, którzy sobie z nimi nie radzą, trafiają w ręce policji.

Próbując zrozumieć, jaki wpływ na te ekstremalne zachowania ma praca w szkole, trzeba pamiętać, że nie mamy do czynienia z wrodzoną nieumiejętnością radzenia sobie w określonych sytuacjach. Możemy raczej uznać, że sytuacja jest wynikiem wielu lat alienacji. Pamiętajmy, że w momencie, kiedy studenci trafiają na uniwersytety, mają za sobą dwanaście a czasem więcej lat spędzonych w szkołach, gdzie sprawowana nad nimi kontrola jest jeszcze ściślejsza i bardziej autorytarna niż na uczelniach. Do czasu, kiedy doktoranci ukończą swoje prace, mogą walczyć z alienacją systemu edukacyjnego przez ponad dwadzieścia lat.

Większość ludzi zdaje sobie sprawę, że tak długi okres spędzony w zakładzie karnym może poważnie wpłynąć na ludzką psychikę, mniejsza ich część jest świadoma podobieństw pomiędzy więzieniem a szkołą, o czym śpiewali Sex Pistols w piosence „Schools

are Prisons”, Michael Foucault pisał w książce *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, a Michael Jacobson-Hardy ukazał w swoim fotoreporcie „Prison, Factories, Schools”. Obie instytucje mają podobny wpływ na ludzką psychikę⁶.

(Choć wykracza to poza ramy tej pracy, zainteresowanym tematem z pewnością wyda się ciekawe, jak wiele spośród szkół wyższych zostało zbudowanych na podstawie architektonicznych założeń a czasem nawet planów więzień. Co więcej, podejrzewam, że analiza podobieństw między metodami zarządzania w szkołach i więzieniach mogłoby przynieść ciekawe rezultaty).

Podczas gdy alienacja związana ze studiowaniem rzadko jest jedynym powodem powyższych problemów – może być ona głębiej zakorzeniona w dysfunkcyjnym charakterze rodziny czy wynikać ze społecznego nacisku na studentów – to w znacznym stopniu przyczynia się jednak do ich powstania, a czasem stanowi gwóźdź do trumny.

Powyżej spisałem kilka obserwacji związanych z organizacją pracy i jej konsekwencjami dla uniwersyteckiego miejsca pracy, koncentrując się na studentach i wykładowcach. (Chcąc lepiej zrozumieć skład klasowy⁷ branży edukacyjnej i jej „fabryk” należałoby oczywiście wziąć pod uwagę stosunki i konflikty występujące między kierownictwem a pracownikami naukowymi poszczególnych placówek – w ich ramach czy też pomiędzy nimi, jak też pomiędzy studentami i wykładowcami – oraz ogólną, hierarchiczną strukturę instytucji składających się na system „wyższej edukacji” i jego związki z resztą fabryki społecznej).

⁶ Foucault pisze: „I co dziwnego w tym, że więzienie podobne jest do fabryk, szkół, koszar, szpitali, które ze swojej strony przypominają więzienia?” (M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 2009, s. 220). Zob. też: M. Jacobson-Hardy, *Prisons, Factories, Schools*, „Theory & Event”, t. 1, nr 4, 1997.

⁷ Skład klasowy to koncepcja analizy stworzona przez włoskich marksistów autonomistycznych w latach 50. i 60. XX w. Zakłada ona zrozumienie i polityczną interwencję w istniejące w danym momencie stosunki klasowe. Istnieją dwa elementy tworzące skład klasowy: techniczny skład klasowy i polityczny skład klasowy, które z grubsza odpowiadają marksowskiemu rozróżnieniu na „klasę w sobie” i „klasę dla siebie”. Techniczny skład klasowy odnosi się przede wszystkim do organizacji procesu pracy, w czasie kiedy funkcjonuje on względnie normalnie w procesie wytwarzania wartości dodatkowej. W tym sensie techniczny skład zawiera maszyny, kwalifikacje robotników, praktyki dyscyplinowania w miejscu pracy – wszystko, co wchodzi w skład miejsca i czasu pracy. Opisuje on, w jaki sposób kapitał skupia razem siłę roboczą (np. podział pracy na różne wydziały, rozdzielanie administracji od produkcji, zastosowanie wyspecjalizowanych maszyn) oraz formę reprodukcji (np. społeczność, w której żyją robotnicy, strukturę rodziny). Polityczny skład klasowy zawiera taktyki bądź praktyki, stosowane przez robotników podczas konfliktów w pracy i przeciwko niej: absencję, różne rodzaje strajków, pomoc wzajemną, marsze, demonstracje itd. Używają oni swojej jedności jako kolektywnej siły, punktu wyjścia dla samoorganizacji, a środki produkcji wykorzystują jako środki walki. Moment użycia terminu „polityczny skład klasowy” nie jest do końca sprecyzowany. Według jednej opcji można go stosować od momentu, kiedy robotnicy danego przedsiębiorstwa lub sektora organizują swoją walkę poza uwarunkowaniami produkcji. Według innej za warunek niezbędny dla zaistnienia „politycznego składu klasowego”, uważa się falę walk robotników, zjednoczonych w ruchu klasowym ze względu na walki w kluczowych sektorach społecznego procesu produkcji (np. w latach 60. i 70. osią ruchu klasowego były głównie walki w fabrykach samochodowych) [przyp. PA].

Walka studentów

W tym miejscu zamierzam przejść od omawiania założeń do opisu walki, jaką toczą studenci i wykładowcy przeciwko narzucanej im pracy, różnym instytucjom i mechanizmom jej narzucania. Jak powiedziałby Marks, przechodzę od ujęcia studentów (i wykładowców) jako części klasy w sobie do roli odgrywanej przez nich jako część klasy dla siebie. Nawiązując do poprzedniej części, zacznę od studentów (sam przez 20 lat wypełniałem obowiązki ucznia – 12 lat szkoły podstawowej i średniej, pięć lat studiów magisterskich i ponad cztery lata studiów doktoranckich).

Studenci na uczelniach początkowo mają do czynienia z zajęciami, wykładowcami i pracą, której oni wymagają, będąc jednostkami o wyjątkowo niskim statusie w uczelniej hierarchii władzy. Z tego powodu ich możliwości stawienia im oporu, na inny sposób niż nieobecność (fizyczną – opuszczanie zajęć, czy intelektualną – „odpadanie”) lub innymi formami indywidualnej odmowy są niewielkie. Z mojego doświadczenia wynika, że bardzo rzadko zdarza się, by pojedynczy student miał dość odwagi, by otwarcie zakwestionować organizację programu zajęć, sposób prowadzenia wykładów, oceny czy traktowanie studentów (w sali wykładowej i poza nią). Równie rzadko można spotkać studenta, który ma dość pewności siebie i jest wystarczająco rozwinięty intelektualnie, by podjąć się tego, co sytuacjoniści określali jako „détournement”, czyli zamiany mechanizmów dominacji (narzuconej pracy w szkole) w część składową własnego autonomicznego rozwoju intelektualnego. Takie indywidualia istnieją i miałem przyjemność poznania niektórych z nich, niestety jak się wydaje, jest ich bardzo niewiele.

Zatem nic dziwnego, że dla studentów tak ważne jest znalezienie przyjaciół i rozwinięcie sieci znajomości pozwalających na wyjście z izolacji, złamanie alienacji podczas nauki i w sali wykładowej oraz czerpanie pewnej przyjemności z pobytu na uczelni. Czasem takie sieci powstają na poszczególnych zajęciach, gdy studenci wspólnie ze sobą współpracują, pomagając sobie w realizacji szkolnych obowiązków, tworząc grupy wspólnej nauki i tym podobne (współpraca przełamująca izolację studentów może służyć ograniczeniu narzuconej im pracy lub przeciwdziałaniu związanym z tym kwestiom, lecz może być też po prostu próbą stworzenia koalicji w celu poprawy konkurencyjności jej członków, a przez to wyrażać kapitalistyczne realia edukacji).

Czasem taka ucieczka od izolacji odbywa się w ramach większych społeczności uniwersyteckich – różnego rodzaju organizacji studenckich (od pozornie czysto społecznych do otwarcie politycznych). Oba ich typy zapewniają studentom wsparcie we wszystkich formach oporu i tworzenia alternatyw, w jakich mogą brać udział – od organizacji wzajemnej pomocy w studiowaniu przez zbiorowe oszukiwanie wykładowców, do kolektywnych ak-

tów sprzeciwu wobec organizacji i programu zajęć lub wprowadzanych zasad i zachowania wykładowców¹.

Gdy sieci te osiągną wystarczający zasięg i podważają struktury władzy oparte na hierarchii i alienacji zaczynamy mówić o „ruchach” studenckich. Ruch Walki o Wolność Słowa na uniwersytecie w Berkeley w połowie lat 60. rzucił wyzwanie władzom uniwersyteckim i zadał dotychczas nieznanego prawa do autonomicznej kontroli studentów nad własnymi studiami i zajęciami pozanaukowymi. Czy bardziej współczesny masowy ruch studencki na Narodowym Autonomicznym Uniwersytecie Meksyku w mieście Meksyk, gdzie dziesiątki tysięcy studentów przez rok walczyło, kwestionując neoliberalną politykę zmierzającą do znaczącego wzrostu narzucanej im pracy. Okupowali uczelniane kampusy, lecz swoją walkę rozszerzyli poza uczelnię, angażując w nią inne społeczności².

W całym ruchu studenckim z lat 60. w USA mieliśmy do czynienia z licznymi wzajemnie powiązаныmi walkami. Niektóre z nich toczono przeciwko uzależnieniu uczelni od kapitału, np. protesty ruchu antywojennego przeciwko związkom uczelni z przedsiębiorstwami militarnymi, przeciwko programom badawczym mającym na celu zwalczanie partyzantki czy ogólnemu wspieraniu strategii Pentagonu i kapitału w basenie Oceanu Spokojnego. Inne walki wiązały się z odzyskaniem czasu i przestrzeni, wyzwoleniem potencjału studentów, tak by mogli zaspokajać własne potrzeby. Wśród nich wymienić można postulaty Związku Czarnoskórych Studentów dotyczące otwartego naboru na studia i większych stypendiów czy walkę feministek przeciwko dyskryminacji ze względu na płeć. Wszyscy oni i wielu innych walczyło również o zmiany w programie nauczania odpowiadające ich własnym potrzebom, takim jak wprowadzenie na uczelnie „radikalnej ekonomii”, „socjologii buntu”, „oddolnej historii” studiów związanych z problematyką czarnoskórych, Latynosów, kobiet czy pokoju. Jako student brałem udział w części tych walk, a jako wykładowca czasami korzystam z ich zdobyczy. Przykładowo trzy lata walki radykalnych studentów z wydziałów ekonomii i nauk politycznych doprowadziło do tego, że mam dziś posadę na Uniwersytecie Teksasu, gdzie prowadzę wykłady poświęcone Marksowi.

W tych licznych walkach studentów możemy zauważyć zarówno opór przeciwko narzuceniu im alienującej pracy, jak i wysiłki na rzecz samorozwoju przejawiające się we wprowadzeniu alternatyw pozwalających studentom na realizację celów innych niż rozwijanie własnej siły roboczej w służbie kapitału.

W przypadku działań na poszczególnych uczelniach zauważalne są również przykłady cyrkulacji walk występującej pomiędzy autonomicznymi grupami, np. między czarnoskórymi a ruchem antywojennym, ruchem feministycznym a ekologicznym, cyrkulacja walk zachodzi również pomiędzy innymi częściami fabryki społecznej, np. w gettach amerykańskich miast, na polach ryżowych i w dżunglach Azji południowo-wschodniej.

Możemy również prześledzić nasilenie i osłabienie (czyli cykle) walki, np. ruch przeciwko wojnie w Wietnamie gwałtownie rozwijał się w późnych latach 60., swój szczyt osią-

¹ Zob. D.E. Foley, *Learning Capitalist Culture: Deep in the Heart of Tejas*, Philadelphia 1990, s. 101-134.

² Zob. niedawna praca magisterska A.E. Gómez, *People's Power, Educational Democracy and Low Intensity War: The UNAM Student Strike, 1999-2000*, University of Texas, 2002.

gnął podczas inwazji na Kambodżę, a następnie zaczął słabnąć, gdy rząd USA rozpoczął ewakuację z Wietnamu. Ruch czarnoskórych i latynoskich studentów rozwijał się dynamicznie na przełomie lat 60. i 70. na fali wcześniejszych ruchów walczących o prawa obywatelskie i pracownicze jak też nasilenia się buntów miejskich w centrach miast, a następnie osłabł w miarę realizacji jego postulatów. (Podobne sukcesy miały trwały lub przejściowy charakter. Przykładowo na Uniwersytecie Tekszańskim prowadzone są zarówno studia poświęcone kulturze mniejszości Latynosów i czarnych – trwałe dziedzictwo tych walk. Prawdą jest jednak również to, że wielu „radykałnych” wykładowców, zatrudnionych na fali walk z czasem traciło swe akademickie posady). Walki czarnoskórych studentów ponownie przybrały na sile podczas lat 80., przejawiając się w postaci ataków na inwestycyjną politykę uniwersytetów w ramach międzynarodowej solidarności z walkami przeciwko apartheidowi w RPA i osłabły wraz z jego upadkiem. Tak jak Piven i Cloward opisali cykle walki „ruchów biednych”, a włoscy marksiści przedstawili podobne cykle walk robotników masowych, tak też w przypadku cykli walk i ruchów studenckich można napisać podobną historię³.

Każdego dnia widzę walkę pojedynczych studentów i ich niewielkich grup przeciwko alienacji w szkołach: fizyczne i intelektualne wycofanie się z udziału w zajęciach, kolektywną współpracę małych studenckich grup w salach wykładowych i poza nimi. Niektóre z nich są kreatywne i osiągają swoje cele, zbyt wiele jednak ma charakter autodestrukcyjny.

Od czasu do czasu spotykam się z próbami studenckiej praktyki *détournement* związanej ze studenckimi potrzebami i zmianami w programie nauczania. Jednym ze wspomnianych wcześniej przykładów są kierowane przez bojowo nastawionych studentów żądania prowadzenia wykładów z ekonomii politycznej edukacji. Innym jest powszechne wśród studentów pragnienie, by do prowadzonych przeze mnie zajęć na temat międzynarodowego kryzysu dodać przypadek inwazji administracji Busha na Irak.

Od czasu do czasu dostrzegam również szerszą mobilizację studentów: spotkania polityczne i protesty, podważanie związków między materiałami i ideami omawianymi na wykładach a rzekomo niezwiązanymi z nimi realiami walki, krytyka współpracy uniwersytetu z kapitałem i państwem związana z wyzyskiem ludzi i zniszczeniem środowiska czy zarabiania na działaniach wojennych.

Rzadziej widzę otwarty bunt – okupacje, marsze, strajki i wiece – czy inne, kolektywne inicjatywy, jak przypadek kampanii o wprowadzenie do programu studiów ekonomii politycznej, edukacji, gdy studenci zwrócili się do mnie o pomoc w znalezieniu lektur i moją współpracę jako „oficjalnego” wykładowcy, lecz sami przygotowali program zajęć zgodny z ich potrzebami jako działaczy. Byli przy tym gotowi zrealizować to wszystko poza oficjalnymi ramami uczelnianej biurokracji, lecz z udziałem pracownika wydziału, który zapewni kursowi naukową wiarygodność – w ten sposób odwrócili działanie instytucji narzucającej im pracę, tak by służyła celom ich walki.

³ F.F. Piven, R.A. Cloward, *Poor People's Movements: Why They Succeed, How They Fail*, New York, 1979. Polski przekład pierwszego rozdziału tej książki zob. F.F. Piven, R.A. Cloward, *Ruchy biednych. Strukturyzacja protestu*, „Przegląd Anarchistyczny”, 12/2011, s. 108-136.

Ostatnio studenci uczestniczyli w masowej fali walk przeciwko zapowiadanym represjom wymierzonym w „nielegalnych imigrantów”, czyli w walkach migrantów zarobkowych. Nie tylko na uczelniach, lecz również w szkołach średnich zmobilizowali się przeciwko planom władz i w obronie uzasadnionych żądań pracowników przekraczających granicę USA bez zgody urzędów imigracyjnych. Te, oprócz wydawania i sprawdzania dokumentów, zawsze stosowały przemoc i represje jako metody zarządzania siłą roboczą.

Oczywiście walka przeciwko narzuconej pracy w szkole i na rzecz własnych alternatywnych celów ma swoje ograniczenia. Pojedynczy studenci najczęściej nie są w stanie osiągnąć wiele więcej niż przetrwanie. Małe grupy i sieci sprawdzają się lepiej nie tylko w kwestii zwiększenia szans na przetrwanie, lecz również przy tworzeniu własnej przestrzeni i walce o czas poświęcony na samorozwój poza samym oporem. Oczywiście duże ruchy często osiągają bardziej zauważalne wyniki – takie jak wspomniane powyżej zasadnicze zmiany w programie studiów – jednak te pojawiają się i znikają, nie pozostawiając często nawet śladu po swojej walce, nie mówiąc już o trwałym dziedzictwie w postaci nowych pokoleń działaczy. Co więcej, nawet jeśli uczelnie zostają zmuszone do ustępstw, to w miarę możliwości starają się je wykorzystać i skierować byłych działaczy studenckich na ścieżkę kariery zawodowej, gdzie ich potencjał może zostać wykorzystany przez kapitał. Takie próby można zaobserwować w przypadku zakładania wydziałów studiów etnicznych czy feministycznych, których działania opierają się na tych samych hierarchicznych metodach narzucania pracy, jakie obowiązują na całym uniwersytecie. Studenci, których walka doprowadziła do powstania tych kierunków, są zmuszani do pracy w ten sam sposób, jak na innych zajęciach – zmieniła się tylko ich treść. Ci najbardziej zmotywowani i pracujący najciężej po zdobyciu doktoratu, przy odrobinie szczęścia, mogą pewnego dnia stać się częścią systemu, odgrywając rolę wykładowcy narzucającego pracę przyszłym pokoleniom studentów.

Walka wykładowców

W ten sposób od walki studentów przechodzę do walki wykładowców. Niestety z tego, co wiem, na większości uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych wykładowcy są tak bardzo podzieleni i kontrolowani, że w ich przypadku kolektywna walka jest rzadka i trudna.

Pojedynczy wykładowcy w różny sposób radzą sobie z alienacją w swej pracy – wykładach, badaniach/publikacjach. Tak jak w przypadku studentów niektórzy wybierają wycofanie. Młodzi wykładowcy, którym grozi odmowa przyznania stałego etatu zgodnie z zasadą „publikujesz lub znikasz”, przedkładają swą energię poświęcaną na przygotowywanie i prowadzenie wykładów nad badania i publikacje. Ci starsi, na etacie, nieraz wycofują się z zażartej konkurencji o awansy i podwyżki, pożytkując swą energię na prowadzenie zajęć albo starając się wykorzystać ją poza uczelnią.

Inni, podobnie jak studenci, starają się tworzyć koleżeńskie sieci pomocy wzajemnej (np. w kwestii badań, publikacji czy cytując się nawzajem) by przetrwać – Jak młodzi wykładowcy szukający bezpiecznej i produktywniej niszy – bądź rozwijać karierę. W tych zachowaniach możemy dostrzec zarówno naturalny opór wobec alienacji, jak i, niestety zbyt często, objaw tej samej konkurencji, jaką wykorzystują uczelnie, by podzielić środowisko wykładowców.

W salach poszczególni wykładowcy, określając własny program wykładów i w radach wydziałowych tworząc programy nauczania, mają pewną swobodę czy „wolność” wyboru – z całą pewnością w większym stopniu niż studenci, którym później narzucają przygotowane przez siebie programy. Jeśli chodzi o typowe zajęcia, to wykładowcy mogą przygotować krytyczny wybór materiałów, kwestionować przyjęte poglądy, a nawet atakować kapitalizm. Niewielu z nas może jednak przygotować całe zajęcia, czy nawet serię zajęć wyłącznie poświęconych krytyce kapitalizmu, jak np. moje zajęcia poświęcone teorii Marksa.

„Wolność akademicka” jest z reguły nad wyraz wyolbrzymiana. Programy nauczania są w znacznej mierze kształtowane przez style i mody panujące w danych dziedzinach, w ramach których rywalizują wykładowcy. Większość z nich czuje się zobowiązana do prowadzenia wykładów, których treść odpowiada aktualnie dominującemu trendowi, np. w okresie po II wojnie światowej większość kierunków ekonomicznych opierała się na neoklasycznej teorii mikroekonomii i keynesowskiej makroekonomii. W obecnej neoliberalnej fazie wychwalania wolnego rynku, mikroekonomia w znacznym stopniu wyparła makroekonomię jako osobną dziedzinę wiedzy, a w większości pozostałych dziedzin zastosowano metodologię mikroekonomiczną. W takiej sytuacji pole manewru jest ograniczone zarówno przez zakres materiału przerabianego podczas zajęć (co pozostawia mało czasu na krytykę), jak i przez przywiązanie większości wykładowców do panującej mody. Ci z

nas, którzy nie biorą jej pod uwagę, należą do nielicznych i zwykle za swój wybór muszą ponieść „koszty” – co bezpośrednio oznacza marginalizację, brak szans na awans, podwyżki i inne korzyści. Niektórzy z nas oczywiście odczuwają satysfakcję z pracy ze studentami zdolnymi do krytycznego myślenia, w tym działaczami studenckimi zaangażowanymi w różne walki, przez co mają swój wkład w cyrkulację walk w czasie i przestrzeni.

Naciski wpływające na charakter badań i publikacji są jeszcze bardziej dotkliwe. Tylko recenzowane artykuły, książki i granty badawcze są uznawane za podstawę awansu czy podwyżki¹, natomiast „środowiska” kontrolujące branżowe pisma, wydawnictwa i instytucje rozdzielające pieniądze na badania nieomal z założenia narzucają prokapitalistyczny styl jako główne kryterium oceny otrzymywanych propozycji. W tej sytuacji kreatywność jest mocno ograniczona do opracowania wariacji w ramach wąskiego zakresu akceptowanych teorii i metod. Wykładowcy mogą być nieco mniej wyalienowani od swej pracy niż studenci – dzięki większej kontroli nad tym, jak uczą – lecz ich praca również zależy od woli innych, zarówno członków administracji, jak i określających trendy „liderów” swojej specjalności i tych, którzy finansują te dwie grupy.

Ci, którzy nie zrobią wszystkiego, by ich praca została opublikowana, nawet szybciej od tych, którzy odmawiają wygłaszania dominujących teorii i zasad, zostają pozbawieni pracy na uczelni (odmowa zatrudnienia na stałe), albo podlegają znacznej marginalizacji pod względem dochodów, dodatków i wpływu na podejmowane decyzje. Czasami niewielka grupa tych, którzy odmawiają poddania się obowiązującej modzie, jest w stanie wywalczyć dla siebie przestrzeń, a nawet stać się główną siłą na swych wydziałach, lub stworzyć własne. Niemniej ceną, którą za to z reguły płacą, jest podporządkowanie zasadom i ograniczeniom obowiązującym w danej instytucji tak, że – co już wskazywałem – zostają funkcjonariuszami kapitalistycznego systemu narzucania pracy i dyscypliny studentom. Są porównywalni z wykładowcami głównego nurtu.

Tak więc kolektywne przejawy oporu wykładowców akademickich wobec samodzielnego narzucania sobie pracy i narzucana jej studentom występują bardzo rzadko. W kilku przypadkach, tam gdzie pozwala na to prawo stanowe, wykładowcy stworzyli związki zawodowe broniące ich praw i podejmujące kolektywną walkę o lepsze warunki pracy i płacy. Niemniej w większości przypadków wzajemna konkurencja skutecznie niweczy te wysiłki, a tym, co mogą zrobić, jest stworzenie różnego rodzaju „rad” czy „senatów” wydziałowych,

¹ W ramach aktualizacji należy dodać, że obecnie w Polsce jednym z warunków *utrzymania zatrudnienia w ogóle* na stanowisku naukowym bądź dydaktyczno-naukowym jest publikowanie odpowiedniej liczby tekstów naukowych w konkretnych czasopismach i wydawnictwach znajdujących się na tworzonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego liście czasopism i wydawnictw naukowych przydzielającej tytułom konkretne punkty i tworzącym hierarchię ich wartości. Punktacja ta nie odnosi się w żaden sposób do rzeczywistej wartości naukowej danych publikacji. Tworzy to m.in. sytuację, w której dąży się do jednolitego systemu oceniania publikacji z różnych i nieprzystających do siebie dyscyplin oraz obszarów naukowych. Co więcej, łączy się to z silną presją na publikowanie w języku angielskim (czasopisma zagraniczne są lepiej wartościowane niż polskie). W ten sposób otrzymujemy sytuację, w której coraz mniej opłacalne jest tworzenie polskojęzycznych artykułów i podręczników pisanych z myślą o kształceniu osób studiujących oraz docieraniu do społeczeństwa w ogóle. [przyp. PPP].

pełniących funkcje „doradcze” przy administracji uczelnianej – w stosunku do których administracja może deklorować poparcie, lecz bez obowiązku brania pod uwagę ich głosu.

Jak można wywnioskować z powyższego opisu warunków pracy wykładowców, cierpią oni, choć nieraz w mniejszym stopniu, z powodu tej samej alienacji, która dotyka studentów: alienacji od procesu pracy (wynikającej z nacisków na wykładanie określonych przedmiotów, prowadzenie określonych badań z użyciem konkretnej metodologii, narzucanie ocen i związanej z tym niechęci ze strony studentów – w przeciwieństwie do „wolności akademickiej” zapisanej w ideologii uniwersytetów), alienacji od produktu pracy (siły roboczej ich studentów – która na studiach doktoranckich może w krótkim czasie stanąć przeciwko nim – i własnej siły roboczej oraz wyników badań wzmacniających wymierzony w nich system kontroli), alienacji od kolegów (w walce o awans, podwyżki, granty i inne korzyści) a w końcu alienacji od istoty gatunkowej (wolnej woli).

Tak wygląda sytuacja bez względu na to, w jaki sposób sami wykładowcy traktują swoją pracę. Bez przesady można powiedzieć, że większość z nich utożsamia się z nią i tylko czasami czują, że jest im ona narzucona. Biorąc pod uwagę zaangażowanie wymagane w pracy i konkurencję na akademickim rynku pracy, nie dziwi, że tak wielu wykładowców jest pracoholikami, którzy całkowicie przyswoili sobie wartości systemu, w jakim pracują. To nie tylko miara ich poświęcenia, lecz również wydajności systemu zarządzania wydziałem, który starannie oddziela i awansuje tych konkurentów, którzy wykazali się w pracy niskim poziomem entropii, odrzucając mniej konkurencyjnych, którzy odmówili poświęcenia tak dużej energii życiowej na pracę.

Równocześnie sprzeczność między świadomym zaangażowaniem tych pracoholików w pracę a alienacją, która krępuje, ogranicza i zatrzuwa ich życie, często prowadzi do różnych bolesnych konsekwencji typowych dla pracoholików we wszystkich zawodach. Często cierpią z powodu chronicznego stresu i niepewności, co fatalnie wpływa na ich zdrowie. Niekończące się badania mogą izolować ich od partnerów, przyjaciół i dzieci, co prowadzi do dalszej alienacji, a czasami rozpadu związków i przyjaźni.

Nic dziwnego, że w zasadzie w każdym przejawie oporu i buntu na większą skalę na uniwersytetach studenci odgrywają główną rolę, natomiast wykładowcy są biernymi obserwatorami, albo współpracują z administracją, by ograniczyć rozmiary protestu. W pewnych przypadkach walka może cyrkulować od grona studenckiego do pracowników naukowych, a część z nich może zabrać głos w obronie studenckich postulatów lub wziąć udział w ich walce – jako doradcy, mówcy, źródła informacji itd. Niemniej inicjatywa prawie zawsze zostaje po stronie studentów. Z moich doświadczeń związanych z ruchami na rzecz praw obywatelskich i przeciwko wojnie w Wietnamie w latach 60. przez ruchy przeciwko apartheidowi i interwencjom w Ameryce Środkowej w latach 80. do protestów przeciwko globalizacji i wojnie w Zatoce Perskiej w latach 90. i obecnie, udział w nich pracowników naukowych jest raczej wyjątkiem niż regułą.

Anarcho-Biblioteka
Dobry pieróg to wywrotowy pieróg



Harry Cleaver
Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole
2006/2024

On Schoolwork and the Struggle Against It
Wydanie pierwotne: „Przegląd anarchistyczny” 13/2012, s. 29–67. Tłumaczenie: Wila.
Reedycja: Pojęcia przy pracy

pl.anarchistlibraries.net