

Krystian Szadkowski  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
ORCID: 0000-0002-7260-0457

## **Badania szkolnictwa wyższego: między płaskim empiryzmem a krytyką**

### **Płaski empiryzm badań nad szkolnictwem wyższym**

**W** *Teorii wartości dodatkowej* Marks (1969) omówił, co ekonomiści polityczni zrobili z teorią Adama Smitha. Jednocześnie elegancko wyraził sedno problemu, przed którym stoją również współcześnie badania nad szkolnictwem wyższym:

Płaski empiryzm zamienia się w fałszywą metafizykę, scholastykę, która boleśnie stara się wydedukować niezaprzeczalne zjawiska empiryczne za pomocą prostej formalnej abstrakcji bezpośrednio z ogólnego prawa lub wykazać za pomocą przebiegłego argumentu, że są one zgodne z tym prawem. (Marks 1969: 89)

Czym jest ów płaski empiryzm? Jest to metafizyczne podejście do rzeczywistości gospodarczej lub społecznej, którego celem jest uzyskanie wiedzy opartej na pustych abstrakcyjnych zasadach. Jest to myślenie zmuszające niejako badany materiał empiryczny do podążania za pewnymi czystymi abstrakcjami, bez oglądania się na to, jak faktycznie zachodzą realne procesy.

Marks był przeciwny rozwojowi teorii w oderwaniu od jej krytycznego sposobu uprawiania, który był obecny jeszcze w pracach Smitha. Jego zdaniem impuls krytyczny całkowicie zaniknął wraz z dominacją myśli mu współczesnej „wulgarnej” (jak to nazywał) ekonomii politycznej. Badania dotyczące szkolnictwa wyższego, o których problemach traktuje ten tekst, nie są wcale w lepszej sytuacji. Dlatego chciałbym przenieść punkt ciężkości wzięty z Marksowskiej ekonomii politycznej na bliższy mi obszar badań i wskazać na kilka strukturalnych ograniczeń, sprawiających, że tak łatwo wpadają one w pułapki „płaskiego empiryzmu”.

Badania szkolnictwa wyższego mają szczególny status. Jest to dziedzina wytwarzania wiedzy, która wyłoniła się z zainteresowania państwa rozszerzaniem i kontrolowaniem tego sektora społecznej aktywności. Obecnie większość wiedzy wytwarzanej przez badaczy szkolnictwa wyższego służy rządowi lub kapitałowi do rozszerzania ich kontroli i infiltracji rzeczywistości sektora. Ta strukturalna pozycja badań nad szkolnictwem wyższym odpowiada zarówno za zainteresowanie, jak i bodziec finansowy do wspierania projektów badawczych i ośrodków zajmujących się rozwijaniem tego rodzaju wiedzy (Tight 2004). Pod tym względem przypomina to wczesne próby ekonomii politycznej, które miały na celu uporanie się z nowoczesną formą kontroli ekonomicznej nad stale rozwijającym się przemysłem. To strukturalne umiejscowienie podziału pracy w procesach produkcji wiedzy (podporządkowanie zewnętrznym interesom) stanowi wyzwanie dla każdego, kto chce rozwinąć teoretyczną, krytyczną refleksję nad tym sektorem.

Przez wiele lat autorzy omawiali problemy związane z rozwojem teorii w badaniach szkolnictwa wyższego (Slaughter 2001; Tight 2003, 2004, 2015; Ashwin 2012; Bligh i Flood 2017; Cantwell 2020: 150). Przeszkody, które zidentyfikowano, były ponownie strukturalne (Teichler 1996): multidyscyplinarność dziedziny i nieokreślone granice, dominacja orientacji praktycznej oraz niski stopień instytucjonalizacji badań, programów i kierunków studiów. W porównaniu z innymi dziedzinami badania szkolnictwa wyższego mają minimalne osiągnięcia w generowaniu teorii i metod (Tight 2015: 277), a uczestnikami głównych dyskusji są zazwyczaj przedstawiciele innych, w pełni rozwiniętych dyscyplin (Teichler 1996). Jednak utrzymującym się problemem sprawiającym, że rozwój teorii jest tu bardziej skomplikowany, jest stosunkowo niewielki udział prac czysto konceptualnych (Tight 2013), a także fakt, że większość wkładów w tę dziedzinę nadal odnosi się do założeń teoretycznych jedynie *implicite* (Tight 2014). Brak zdolności do rozwijania teorii sprawia, że badania szkolnictwa wyższego są podatne na niebezpieczeństwa opisane przez Marksa.

Rzeczywiście, większość głównego nurtu badań nad szkolnictwem wyższym wpada bezpośrednio w pułapkę „płaskiego empiryzmu”. Widzimy, że wysiłki teoretyczne w tym obszarze polegają albo na zapożyczaniu prostych formalnych abstrakcji pochodzących z innych dyscyplin lub dziedzin, albo na abstrahowaniu od „niezaprzeczalnych zjawisk empirycznych” (Conrad 1989). Nie jest to jednak tylko kwestia polegania na „niezapośredniczanych” danych empirycznych. Problem sięga głębiej. Dotyka on zrozumienia statusu i warunków rozwoju teorii w ramach tego obszaru badań.

Kulminację wysiłków na rzecz rozwoju metodologicznej i teoretycznej autorefleksji w interesującej nas dziedzinie możemy zaobserwować w niedawnej pracy dwóch niemieckich socjologów szkolnictwa wyższego, Juliana

Hamanna i Anny Kosmützky (2021). Próbując uciec od „defetyzmu” wielu metasyntezy literatury na temat wykorzystania teorii w tej dziedzinie i zaproponować pozytywny wkład, autorzy obnażają ograniczenia teoretyzowania w badaniach szkolnictwa wyższego. Przenoszą swoją uwagę na „pracę teoretyczną”, rozumiejąc „teorie nie jako sterylną i bezcielesną wiedzę, a ostatecznie jednolite zestawy propozycji, ale jako narzędzia, które można wykorzystać do różnych celów” (Hamann, Kosmützky 2021: 469). Opierając się na debatach na temat statusu teorii i teoretyzacji rozwijanych w ramach socjologii, autorzy proponują trójdzielną, podobną do spektrum kategoryzacji teorii występujących w ramach badań szkolnictwa wyższego. Dokładniejsze przyjrzenie się konstrukcji spektrum ujawnia powszechne ograniczenia w rozumieniu statusu teorii w ogóle w tym obszarze badań.

Pierwszą z proponowanych kategoryzacji jest poziom abstrakcyjności danej teorii lub jej zakres. Spektrum rozciąga się między biegunami „metafizyki” i „empirii”, tak jakby były to odrębne światy. Niemniej autorzy zauważyli ograniczenia swojej podwójnej reprezentacji w tym spektrum, zgadzając się z Jeffreyem C. Alexandrem, że: „bardziej trafne byłoby postrzeganie różnic jako ilościowych, a nie jakościowych, ponieważ każdy element na kontinuum zawiera zarówno właściwości empiryczne, jak i nieempiryczne, a zatem właściwości ogólne i specyficzne” (Hamann, Kosmützky 2021: 472). Niestety, uznanie to nie jest wystarczająco rozwinięte w samej ich propozycji. Pierwszy poziom analizy badań szkolnictwa wyższego („zakres teorii”) zaczyna się od „interpretacji specyficznych dla danego przypadku” i przechodzi przez znalezienie „prawidłowości empirycznych”, opracowanie teorii „średniego zasięgu”, aż do sformułowania teorii „ogólnych i uniwersalistycznych”.

Drugi poziom kategoryzacji dotyczy sposobów, w jakie badacze szkolnictwa wyższego angażują się w konkretne, istniejące teorie. Tutaj propozycja jest stosunkowo prosta i intuicyjna. Spektrum kategorii zaproponowane przez Hamanna i Kosmützky obejmuje „testowanie”, „modyfikowanie” i „budowanie” teorii.

Trzeci poziom kategoryzacji podkreśla ograniczenia pierwszego. W gruncie rzeczy zaprzecza on zastrzeżeniu, jakie autorzy poczynili odnośnie do przenikania się teorii i empirii (tj. reprezentacji świata i obserwacji na jego temat). Jest to poziom „epistemologicznej autonomii dzieła teoretycznego” w badaniach szkolnictwa wyższego, tak jakby taka autonomia była możliwa w przypadku jakiegokolwiek teorii. Tutaj spektrum odwzorowuje różne poziomy prostolinijności w wyrażaniu interesu politycznego danego badacza i obejmuje: „raczej niefiltrowane zainteresowanie nieakademickie”, „zainteresowania nieakademickie, przefiltrowane w problemy akademickie” oraz „niemal czysto akademickie rozważania” (Hamann, Kosmützky 2021: 473).

Taka kategoryzacja od razu narzuca kilka problemów. Po pierwsze, istnieje oczywisty problem z przedstawieniem procesów teoretyzowania w sposób liniowy, przypominający spektrum. Jeśli już, to bardziej odpowiedni wydałby się cyrkularny model prezentacji. Stworzenie spektrum i zestawienie uniwersalnej teorii z empiryzmem wydaje się mało przekonujące (nawet dla samych autorów); ponieważ nie ma widzenia bez poznania, epistemologia poprzedza obserwację. Poziom ontologiczny nie jest tu nawet uważany za ważny, bez względu na to, że leży on u podstaw ludzkiej zdolności do nadawania sensu. Widzimy tylko to, co naszym zdaniem istnieje i tylko w określonych ramach, które prawie nie zmieniają się w czasie. Formy bytu, które uważamy za obowiązujące, pozwalają nam obserwować i strukturyzować obserwowane zjawiska. Dlatego „uniwersalistyczne” teorie nie tylko opierają się na serii wcześniejszych obserwacji i zaobserwowanych prawidłowościach empirycznych, ale interpretacje specyficzne dla danego przypadku są możliwe dzięki milcząco podzielanym quasi-uniwersalistycznym założeniom.

Drugim jest proces angażowania się w teorie. Każdy „etap” wyróżniony przez autorów jest krokiem w kierunku kolejnego. Jeśli nie przez dane badania, to w ogólnym ruchu zbiorowego teoretyzowania. Rzeczywiste budowanie teorii nigdy nie następuje na końcu testowania i modyfikowania. Opiera się na wszystkich krokach lub w ogóle nie występuje. Ponownie, bardziej cyrkularna prezentacja kategoryzacji byłaby bardziej odpowiednia.

Trzeci to kwestia autonomii epistemicznej. Konstruując ostatni poziom spektrum, niemal zapomina się o istnieniu ideologii. Jednak właśnie tutaj jest ona podana w swojej czystej postaci. W badaniu szkolnictwa wyższego zasadniczo nie ma „akademickiej czystości” (i nie może jej być). Istnieje niemal wyłącznie funkcjonalność wiedzy względem kapitalistycznych transformacji uniwersytetu. Hamann i Kosmützky doskonale zdają sobie z tego sprawę, przeglądając niedawne publikacje dotyczące dwóch obszarów tematycznych będących przedmiotem zainteresowania badaczy szkolnictwa wyższego — zarządzania i karier akademickich. Diagnozują go, mówiąc, że „epistemiczna autonomia pracy teoretycznej wydaje się być stosunkowo niska w obu obszarach tematycznych” (Hamann, Kosmützky 2021: 481).

Niemniej postulują potencjalne istnienie czystości interesów akademickich w badaniach nad szkolnictwem wyższym, czemu starają się być wierni w swojej próbie metasyntezy. Można zasadnie zapytać: na ile autonomiczne jest „niemal czysto akademickie zainteresowanie” w rozwijaniu teorii „zarządzania” szkolnictwem wyższym (a nie np. „mechanizmów organizacji ekstrakcji wartości dodatkowej”) czy „karier akademickich” (a nie „pracy akademickiej”)? Postulowana przez autorów epistemiczna autonomia teorii nigdy nie występowała w żadnym obszarze ludzkiej refleksji. Jest ona jednak często wykorzystywana, co ilustrują powyższe przykłady, do naturalizowa-

nia określonego politycznego punktu widzenia (w tym przypadku do odpolitycznienia problemu pracy akademickiej).

Podobnie jak wczesnokapitalistyczna „burżuazyjna ekonomia wulgarna”, badania szkolnictwa wyższego wahają się między „płaskim empiryzmem” a postulowaniem epistemicznej autonomii. Dzieje się tak, że są one produktem swoich czasów — formą wiedzy funkcjonalną dla rozwoju kapitału w szkolnictwie wyższym.

## **Kapitalistyczne transformacje i forma wiedzy**

Kapitał dominuje i przekształca procesy produkcji nauki i szkolnictwa wyższego. Jego logika przenika do samych podstaw poznania i wiedzy. Kapitał narzuca ogólną formę, w jakiej wiedza jest tworzona, rozpowszechniana i walidowana. Logika towarowa podporządkowuje produkcję wiedzy na współczesnym uniwersytecie (Azeri 2019; Arboledas-Lerida 2020). Ta trwająca transformacja odciska głęboki ślad w naszych metodologiach.

Richard Hall (2021) słusznie zauważa, że dominacja kapitału szerzy „metodologiczną beznadzieję”. Jak zauważa:

Uniwersytet działa metodologicznie w tempie wyznaczonym przez zarządzające nim stowarzyszenia i zgodnie z ruchem harmonicznym podyktowanym grawitacyjnym przyciąganiem wartości. Systematycznie organizuje i aranżuje pojedyncze formy pracy, w szczególności, zamknięty sposób. (Hall 2021: 145)

Rytmiczność produkcji wyjściowej i cykliczne tempo ciągłych rund ewaluacyjnych w coraz większym stopniu dyktują format myślenia, badań i pisanie na współczesnych uniwersytetach (Dakka, Smith 2019).

Rozprzestrzenianie się kapitalistycznych form poznania pokrywa się z rozwojem kapitalistycznych procesów waloryzacji. Składa się na nią fragmentacja wiedzy, rosnąca specjalizacja, homogenizacja języka, przyspieszenie obiegu cytatów, standaryzacja stylu pisanie, dominacja empiryzmu i racjonalizmu oraz pozytywizm (Lukács 1978b). W rezultacie nawet wiedza krytyczna jest pozbawiona znaczenia i treści.

Hall oferuje nam opis tego, co nazywa „uniwersytetem metodologicznym”: kapitalistyczną instytucję wiedzy, w ramach której

[...] obiektywne badanie skategoryzowane w ramach dyscyplin pozbawione jest jakiegokolwiek mocy wyjaśniającej poza metrykami, które definiują jego wartość, lub towarami, które służą jako sposoby dopracowania konkretnych, schematycznych reprezentacji społeczeństwa i natury. (Hall 2021: 148)

Jednak w tym rozwoju możemy dostrzec jedynie późnokapitalistyczną formę produkcji wiedzy. Musiało upłynąć wiele czasu, zanim kapitał zdezak-

tywował rewolucyjną i krytyczną wiedzę i narzucił jej utowarowioną formę. Uniwersytet odegrał główną rolę w tym procesie jako instytucja, której celem jest oderwanie i wyabstrahowanie wiedzy wytworzonej wraz z ruchami społecznymi i robotniczymi oraz wykorzystanie jej w procesach waloryzacji. Uniwersytet pozbawia się wiedzy krytycznej o sobie.

Możemy zobaczyć przykład tego zjawiska sięgający spuścizny globalnych protestów studenckich z 1968 r. na Zachodzie. Protesty te otworzyły niewielką przestrzeń, w której pragnienia studentów i pracowników przenikały się z instytucjonalną formą uniwersytetu. Doszło do rozwinięcia się wszelkiego typu „studiów”, od *gender studies*, przez *black studies*, po *LGBTQ studies*. Niektórzy badacze szkolnictwa wyższego słusznie zauważyli skomplikowaną pozycję różnych progresywnych „studiów” w strukturze instytucjonalnej uniwersytetów (Becher, Kogan 1992: 146). Niepewny status nigdy jednak nie przeszkodził w ogromnym wzroście ilościowym literatury w tych obszarach. Wszystkie te metodologie i działania badawcze wydają się dziś rozwijać, również i w Polsce. Jednak żądania, które wyłoniły się doprowadzających do ich instytucjonalizacji na uniwersytetach ruchów, pozostały w dużej mierze niespełnione. Niegdyś radykalne i zakorzenione w ruchach społecznych, stały się „tylko kolejnym” tematem lub metodologią, którą należy omówić lub szeroko wykorzystać w modnej literaturze publikowanej w kapitalistycznych punktach sprzedaży i upowszechniania wiedzy. Gigi Roggero (2010: 369), rozpoznając ten proces, podkreślił, że różne amerykańskie fundacje, począwszy od lat sześćdziesiątych XX wieku, kierowały swoje propozycje finansowania do naukowców zajmujących się *black studies*, aby sprawować ściślejszą kontrolę nad tym, co można, a czego nie można badać. Roggero powtórzył, że:

To właśnie nieustanna subsumpcja produkcji „opozycyjnej wiedzy” i doświadczenia samoorganizacji jest podstawą, na której opiera się zarządzanie akademickie. „Uniwersytet doskonałości” jest niczym innym jak odpowiedzią na walki 1968 roku. (Roggero 2011: 132)

Obserwując trwający proces subsumpcji wiedzy krytycznej, możemy zapytać: czy marksizm, jako forma wiedzy, różni się czymkolwiek od wszystkich innych form w tym względzie?

### **Ontologiczne podstawy Marksa i krytyka jako ruch**

Moja odpowiedź jest twierdząca. Marksizm różni się od innych form bezkrytycznego uprawiania wiedzy o szkolnictwie wyższym znaczeniem wymiaru ontologicznego w refleksji marksistowskiej. Brzmi to jednak jak paradoksalne stwierdzenie. Powszechnie uważa się że ontologia jest niekompatybilna z marksizmem i przez dziesięciolecia była mu rzekomo obca (Murphy 2003).



Marksizm rozwijał krytykę ideologii, a ontologię, istotną przede wszystkim dla rozważań teologicznych, traktował jako jej czysty wyraz. Niemniej, jak pokazują późne prace György'ego Lukácsa i cała twórczość zmarłego niedawno Antonia Negriego, nie sposób wyobrazić sobie krytyki marksistowskiej bez ontologii. Nie jest to jednak ontologia substancjalistyczna, lecz historyczna, która ujmuje byt w jego procesualności i historycznej transformowalności.

Marksistowskie podejście do bytu w jego historyczności zostało dobrze opisane w jednym z wywiadów udzielonych przez Lukácsa:

Fakt, że nowe zjawiska mogą być genetycznie wyprowadzone na podstawie ich codziennej egzystencji, jest tylko jednym z aspektów ogólnej relacji, a mianowicie, że bycie jest procesem historycznym. Z pewnością nie ma bytu w mocnym sensie, a nawet to, co nazywamy bytem codziennym, jest specyficzną i niezwykle względną konfiguracją kompleksów w ramach procesu historycznego. (Lukács 1974: 21)

Kilka istotnych aspektów materialistycznego podejścia do ontologii staje się widocznych w wypowiedzi Lukácsa (zob. Murphy 2003). Po pierwsze, jest to głęboko dynamiczna, a nie statyczna koncepcja bytu. Ujmuje ona byt historycznie zamiast próbować go naturalizować. Po drugie, formy bytu są rozumiane jako historycznie uwarunkowane procesy, a nie jako rzeczy pozahistoryczne. Po trzecie, historyczne formy bycia powstają w połączeniu z transformacjami większych całości. Lukács mówi w tym kontekście o „kompleksach” — złożonych powiązaniach ontologicznych. Po czwarte, punktem wyjścia do analizy zmieniających się form bytu jest analiza „codzienności” w jej konkretności. Po piąte, formy bycia są i stają się niezależne od procesu poznania. Są obiektywne i heterogeniczne. Nie istnieje relacja wzajemnego warunkowania się podmiotu i przedmiotu. Ontologia marksistowska w ogóle nie zakłada tego dualizmu. Najtrudniejsza do zaakceptowania jest właśnie ta ostatnia kwestia — prymat struktur ontologicznych i ich niezależność od podmiotu poznania. Ta kwestia również staje się kością niezgody między proponowaną tu metodą a propozycjami dotychczas stosowanymi w refleksji nad szkolnictwem wyższym.

Lukács twierdzi, że rozwijając swoje podejście do analizy rzeczywistości społecznej,

Marks konsekwentnie i ostro oddzielał dwa kompleksy: byt społeczny, który istnieje niezależnie od tego, czy jest mniej lub bardziej poprawnie rozumiany, oraz metodę najbardziej odpowiednią do zrozumienia go w myśli. (Lukács 1978a: 26)

Na gruncie metody materialistycznej ten ontologiczny prymat oznacza tylko tyle (i aż tyle), że wyizolowany element może istnieć niezależnie, bez koniecznego związku (materialnego i analitycznego) z innymi. Lukács pisze, że

[ . . . ] to ontologiczne pierwszeństwo nie wiąże się z żadną hierarchią wartości. Podkreśla jedynie prosty fakt istnienia, że jedna konkretna forma bytu stanowi niezbędny fundament ontologiczny dla drugiej, a nie odwrotnie lub wzajemnie. (Lukács 1978b: 88)

Dla Lukácsa jedną z takich pierwotnych kategorii ontologicznych jest praca, którą, podobnie jak Marks w *Kapitale*, rozumie jako metaboliczną relację z naturą.

Marksistowska refleksja ontologiczna rozwinięta przez późnego Lukácsa i Negriego jest odpowiedzią na kryzys. Z jednej strony jest to kryzys wywołany wejściem kapitału w fazę realnej subsumpcji. Obaj filozofowie odczytują go jako wszechogarniające podporządkowanie życia społecznego we wszystkich sferach przez ruch samopomnażania się kapitału. Z drugiej strony jest to kryzys tradycyjnego marksizmu, zwłaszcza w jego dialektyczno-materialistycznych, stalinowskich, zniekształconych formach. Ontologia historyczna jest sposobem na przeprowadzenie denaturalizacji pola zarysowanego przez przeciwnika. Jej zadania polegały na przekształceniu pojęciowego słownictwa używanego do uchwycenia samego bytu oraz na przesunięciu optyki ruchów społecznych od indywidualizacji i atomizmu do współbycia i tego, co wspólne. Jest to fundament, na którym może rozwijać się krytyka.

Marks często wykorzystywał takie ontologiczne podstawy do rozwijania swojej krytyki. W tym przypadku refleksja ontologiczna stała się sposobem na połączenie negatywnych i afirmatywnych momentów krytyki i ustanowienie między nimi dialektycznej relacji. Przekształca się ona w specyficzny sposób interwencji, który nazywam ontologią polityczną. Rozkład założeń ontologicznych obecnych w przedmiocie krytyki nie przebiega jedynie poprzez mapowanie sprzeczności immanentnych temu właśnie przedmiotowi, ale jednocześnie ontologia w ruchu krytyki wskazuje poza ten właśnie przedmiot. Pozwala to Marksowi zachować otwarty horyzont i wykorzystać krytykę do pracy na rzecz alternatywy. Rozważmy np. początkowe części *Grundrisse*, w których Marks demontuje tzw. Robinsonadę, czyli naturalizację jednostki przyczynowej jako modelowego podmiotu ekonomii. Ekonomiści polityczni często używają takich znaturalizowanych podmiotów w swoich klasycznych pracach. Podobny ontologiczny punkt widzenia towarzyszy Marksowi, gdy zajmuje się konkretnymi dziełami ekonomistów politycznych w *Teoriach wartości dodatkowej*. Nie poprzestał on jednak na denaturalizacji formy podmiotu. Jednocześnie wskazał poza nią. Odwołując się do znakomitej pracy Johna Hollowaya (2015), można pokusić się o stwierdzenie, że afirmatywny wymiar momentu ontologicznego (choć Holloway nie ujmuje go w takich kategoriach) można odnaleźć już w zdaniu otwierającym *Kapitał*, w którym Marks mówi o bogactwie. Dla Marksa bogactwo jest ontologiczną pierwotnością, rzeczywistością, która w kolejnych epokach historycznych



„przejawia się” w stopniowo zmieniających się formach tak, że dopiero w kapitalizmie przybiera postać towaru jako formy elementarnej.

Bogactwo transhistoryczne rozumiane poza historycznie zdeterminowaną formą jest potencjalnością autonomicznego zaspokajania potrzeb osiąganą poprzez transformację materii. Rozwój tej potencjalności jest zeterminowany jedynie przez jej przeszłą i zaszłą już ścieżkę rozwoju i mierzony jedynie przez odniesienie do dalszego nieprzerwanego wzrostu tej potencjalności. Co więcej, nie jest ona rzeczą i nie dąży do zachowania *status quo*, ale jest nieustannie rozwijającym się procesem — stawaniem się tej potencjalności. Fakt, że Marks miał konkretną ideę bogactwa w jego transhistorycznej formie, nie może być zignorowany. Co więcej, to ontologiczne ujęcie jest podstawą i punktem wyjścia jego krytyki ekonomii politycznej przedstawionej w *Kapitale*. Wyobrażenie sobie jego krytyki kapitalizmu byłoby bez niego niemożliwe. Wreszcie, w tym ontologicznym ujęciu bogactwa, które znajdujemy w *Grundrisse*, dynamiczna koncepcja bytu jako ruchu – „absolutnego ruchu stawania się” — staje się ponownie widoczna.

Związek między ontologią a ruchem wymaga wyjaśnienia. Ostatnio Thomas Nail (2020) rozwinął refleksję nad ontologicznymi założeniami i metodą Marksa. Jego celem jest wyjaśnienie podstaw tego, co nazywam tym, co wspólne, *praxis* lub ruchem. Odróżniając Marksowski materializm od materialistycznego atomizmu, Nail pisał:

Teoria ruchu Marksa nie jest ontologią materii ani ruchu; jest ontologią historyczną. Marks nie opiera swojego materializmu kinetycznego ani na metafizycznej teorii materii „samej w sobie”, ani na ściśle antropocentrycznej lub społecznej praktyce tego, jak materia jest „dla nas”. Dla Marksa nie ma ontologicznego podziału między naturą a społeczeństwem. Zamiast tego teoria materii Marksa jest ściśle zakorzeniona w *praxis*, ale *praxis* nie jest czymś, co robią tylko ludzie. (2020: 14)

Pojęcie *praxis*, które ma na myśli Nail, to „absolutny ruch stawania się”, który Marks określa jako transhistoryczną siłę stale rosnącego bogactwa.

Podczas gdy Nail czyni ruch i *praxis* kluczem do zrozumienia Marksowskiej ontologii jako ontologii historycznej, dostrzegamy, że oferuje ona również odpowiedź na zrozumienie Marksowskiej metody krytyki. W tym drugim kontekście ontologiczne ugruntowanie Marksa przekształca się w ontologię polityczną — metodę odczytywania historycznych przejawów i ekspresji bytu — ponieważ utrwała ruch krytyki i nadaje mu kierunek w celu konstruowania przyszłości poza bezpośrednią teraźniejszością. To, co nie jest zaskakujące u Marksa, to konsekwencja, z jaką główna cecha ontologiczna, czyli procesualność, historyczność i *prakseologiczny* wymiar bytu, są powiązane w jedną procedurę, świadczącą o specyfice marksowskiej metody. Specyfika ta stanowi doskonały punkt wyjścia dla rozwoju krytycz-

nych, marksistowskich badań szkolnictwa wyższego. Jest to jednak materiał na całkowicie osobne rozważania.<sup>1</sup>

## Literatura

- Arboledas-Lérida, L. (2020) Capital and the Scientific Endeavour. An Appraisal of Some Marxist Contributions to the Debate on the Commodification of Science. *Critique* 48(4): 321-367.
- Ashwin, P. (2012). How often are theories developed through empirical research into higher education? *Studies in Higher Education*, 37(8): 941-955.
- Azeri, Siyaves. (2019). Activity, labour, and praxis: an outline for a critique of epistemology. *Critique*, 47(4): 585-602.
- Becher, T., & Kogan, M. (1992). *Process and structure in higher education*. London: Routledge.
- Bligh, B. & Flood, M. (2017). Activity theory in empirical higher education research: choices, uses and values. *Tertiary Education and Management*, 23(2): 125-152.
- Cantwell, B. (2020). Explanatory accounts in international and comparative higher education research. *Higher Education Quarterly* 74 (2): 149-161.
- Conrad, C. F. (1989). Meditations on the Ideology of Inquiry in Higher Education: Exposition, Critique, and Conjecture. *The Review of Higher Education*, 12(3): 199-220.
- Dakka, F., & Smith, R. (2019). „An exploration of rhythms in the contemporary academy: Time, space and affect”. In J. Huisman & M. Tight (Eds.) *Theory and Method in Higher Education Research*. (pp. 153-171), London: Emerald Publishing Limited.
- Hall, R. (2021). *The Hopeless University: Intellectual Work at the end of The End of History*. London: MayFly Books.
- Hamann, J., & Kosmützky, A. (2021). Does higher education research have a theory deficit? Explorations on theory work. *European Journal of Higher Education*, 11: 468-488.
- Holloway, J. (2015). Read capital: the first sentence: or, capital starts with wealth, not with the commodity. *Historical Materialism*, 23(3): 3-26.
- Lukács, G. (1974). *Conversations with Lukács*, Cambridge Mass.: MIT Press.

---

<sup>1</sup> Temat rozwijam szerzej w książce K. Szadkowski (2023). *Capital in Higher Education: A Critique of the Political Economy of the Sector*, Palgrave MacMillan: Basingstoke. Niniejszy tekst jest jej fragmentem zaadaptowanym do potrzeb publikacji.

- Lukács, G. (1978a). *Ontology of Social Being, Volume 1 Hegel*. London: Merlin Press.
- Lukács, G. (1978b). *Ontology of Social Being, Volume 2 Marx*. London: Merlin Press.
- Marks, K. (1969). *Theories of Surplus Value: Part 1-3*. Moscow: Progress Publishers.
- Murphy, T. S. (2003). The Ontological Turn in the Marxism of Georg Lukacs and Antonio Negri. *Strategies*, 16(2), 163-184.
- Nail, T. (2020). *Marx in motion: A new materialist Marxism*. Oxford: Oxford University Press.
- Roggero, G. (2011). *The production of living knowledge*. Philadelphia: Temple University Press.
- Slaughter: (2001). Problems in comparative higher education: Political economy, political sociology and postmodernism. *Higher Education*, 41(4): 389-412.
- Tight, M. (2003). *Researching Higher Education*. Open University Press: London.
- Tight, M. (2004). Research into higher education: An a-theoretical community of practice?. *Higher Education Research & Development*, 23(4): 395-411.
- Tight, M. (2013). Discipline and methodology in higher education research. *Higher Education Research & Development*, 32(1): 136-151.
- Tight, M. (2014). Discipline and theory in higher education research. *Research Papers in Education*, 29(1): 93-110.
- Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: Tribes and territories. *Higher Education Policy*, 28(3): 277-293.
- Teichler, U. (1996). Comparative higher education: Potentials and limits. *Higher education*, 32(4): 431-465.

*Krystian Szadkowski*

### **Higher Education Research: Between Crass Empiricism and Critique**

#### *Abstract*

This essay develops a reflection on the methodology and theory-making capacity of contemporary higher education research. This relatively marginal area of social reflection has been a source of knowledge feeding powerful processes of transformation of the university sector in recent years. A reflection on the methodological limitations of this area seems essential if one wants to counteract

the processes destroying contemporary forms of knowledge development in universities. In the essay, the crass empiricism of higher education research is countered by another strand of reflection—Marxism with its method of critique. By revealing an interest in the ontology (political and historical) of a specific strand of Marxism indebted to the work of György Lukács and Antonio Negri, the essay proposes a starting point for a methodology of critical higher education research.

*Keywords:* Marx, higher education, epistemology, ontology, theory.



