

O budowaniu uniwersytetu dla dobra wspólnego

Tim Ingold

TEKSTY DRUGIE 2025, NR 3, s. 276–300

DOI: 10.18318/td.2025.3.17 | ORCID: 0000-0001-6703-6137

Źródło: Tim Ingold, *On Building a University for the Common Good*, „Philosophy and Theory in Higher Education”, 2020, nr 1, t.2, s. 45–68.

Wprowadzenie

Na całym świecie uniwersytety pogrążają się w chaosie. Był czas, gdy wyróżniały się jako szczyty oświecenia, na których elity naukowe mogły hołdować wyższej wiedzy, opartej na rozumie i dowodzie, odnoszącej się do tego, jak działa świat. Ich misją było nauczanie, rozpowszechnianie światła nauki na wszystkie narody oraz uwolnienie swych obywateli od niewiedzy, ubóstwa i zniewolenia. Mogły być szowinistyczne, a nawet współwinnne reżimom, które stworzyły ucisk, w jego ramach zaś proponowały emancypację dla nielicznych uprzywilejowanych. Niemniej jednak były one instytucjami postępowymi, a ich uzasadnione ambicje wspierała wiara w łączące ludzkość możliwości. Ale czy nam się to podoba, czy nie, program oświecenia w mniejszym lub większym stopniu upadł, wraz z siłami, które go podtrzymywały. Były to historyczne siły kolonizacji prowadzonej przez Europejczyków, dzięki której rzekomo doskonalsze sposoby poznania narodów dominujących zostały narzucone populacjom podrzędnym. W walkach o wiedzę

Tim Ingold – prof. w Instytucie Antropologii na Uniwersytecie Aberdeen, członek British Academy and Royal Society of Edinburgh. Twórca stanowiska łączącego neodarwinowską biologię i nauki kognitywne z podejściem relacjonalnym, opisującym rozwój percepcji i działania w środowisku społeczno-naturalnym. Autor m.in. *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description* (2011), *Lines. A Brief History* (2007), *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill* (2000).

to zwycięzcy wywieszali zawsze sztandar uniwersalności. Jednak w naszym postkolonialnym świecie hierarchie, które niegdyś wspierały roszczenia akademii do intelektualnej hegemonii, rozpadły się. I jak to zwykle bywa w takich chwilach, dalecy od osiągnięcia kompromisu, który otworzyłby się na inne sposoby poznania i bycia oraz na głosy wcześniej wyciszone lub stłumione, jesteśmy świadkami czegoś wręcz przeciwnego: nadchodzących ze wszystkich stron zamkniętych i zadufanych w sobie fundamentalizmów religijnych, politycznych bądź ekonomicznych. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że świat staje się miejscem coraz bardziej podzielonym i niebezpiecznym.

W obliczu słabego i uległego przywództwa uniwersytety stanowią łatwy cel wrogiego przejścia przez międzynarodowe korporacje przywiązane do doktryn neoliberalizmu, totalitarne reżimy nastawione na tłumienie badań krytycznych lub też przez sekciarskie organizacje mające na celu szerzenie własnych wersji bigoterii i nietolerancji. W obliczu tego zagrożenia konieczne jest, aby sformułowały na nowo swój cel. Nie ma powrotu do różowo zabarwionej wersji przeszłości; wymagowanego złotego wieku kuszącej tradycji. Uniwersytety nie mogą się już dłużej chronić za samolubnymi apelami o akademickie przywileje, które poza ich wieżami z kości słoniowej przestały być motorem czegokolwiek. Nie mogą też poddać się głęboko antydemokratycznym siłom, które zagrażają ich istnieniu. Niektórzy mogą argumentować, że są one już tak zniszczone przez historyczne dziedzictwo kolonializmu, a dziś tak skorumpowane przez interesy korporacyjne, że lepiej byłoby pozostawić je własnemu losowi. W obecnej formie są one bowiem skazane na upadek, tak samo jak siły, które je podtrzymują. Być może więc powinniśmy je zastąpić czymś całkiem innym. Ale ja się z tym nie zgadzam. Wciąż mamy nasze uniwersytety, a one stanowią bezcenny kapitał. Zamiast stać z boku i czekać na ich upadek, uważam, że powinniśmy już teraz rozpocząć zadanie kształtowania ich na przyszłość. Dla każdego, kto z czystym sumieniem dba o kształtowanie świata odpowiedniego dla przyszłych pokoleń, żadne zadanie nie może być pilniejsze. Musimy zacząć już dziś.

Wiele wskazuje jednak na to, że systemy zarządzania, które przypisały sobie zadanie kontroli naszych uniwersytetów, mają nie większe niż minimalne pojęcie o tych kwestiach. Fałszywie sformułowane misje jedynie tuszują fakt, że liderzy uniwersytetów nie są w stanie odpowiedzieć z należytą głębią i powagą na pytanie, w jakim celu one istnieją. Ich krótkowzroczna wizja jest ograniczona brutalnymi wskaźnikami rangi i produktywności. Pod względem finansowym uniwersytety stosunkowo łagodnie przeszły przez

lata oszczędności, napędzane przez nienasycone żądania kapitału międzynarodowego, które wydrenowały wiele z naszych najbardziej cenionych instytucji publicznych. Ale udało im się to tylko dzięki graniu w tę samą grę. W obszarze tego, co wielu nazywa „sektorem” – traktowanym jako lukratywna operacja biznesowa prowadzona na krajowych i międzynarodowych rynkach gospodarki opartej na wiedzy – wiedza jest rozumiana jako towar, badania są napędzane popytem na mierzalne wyniki, studenci są klientami, a nauczanie ma na celu zaspokojenie ich oczekiwań. Od dawna było oczywiste, że ten model biznesowy szkolnictwa wyższego jest nie do utrzymania. Rażąco przepłacani prorektorzy lub główni dyrektorzy działający jako szefowie odpowiedzialni za wykonanie wytycznych, rosnące szeregi kadry menedżerskiej, stale rosnący odsetek pracowników akademickich, których perspektywy kariery są zagrożone przez niepewne warunki zatrudnienia, oraz społeczność studencka obciążona bezprecedensowym poziomem zadłużenia tworzą toksyczną kombinację¹. Ta sytuacja nie może trwać, zwłaszcza gdy zostaną spłacone ogromne pożyczki zaciągnięte przez kierownictwo uniwersytetu na sfinansowanie bezsensownych projektów budowlanych. Kto będzie uczył studentów, gdy uniwersytetów nie będzie już stać na opłacenie swoich pracowników?

Wszędzie uniwersytety przeżywają kryzys związany z własnym stosunkiem do medialnej popularności; kryzys jedynie chwilowo przysłonięty przez takie nieszczęścia jak brexit w Wielkiej Brytanii, prezydentura Trumpa w Stanach Zjednoczonych i reżim Bolsonaro w Brazylii i umniejszony przez zmieniającą naszą epokę globalną pandemię. Ostatecznie jednak kryzys ten nie ma charakteru finansowego ani nawet politycznego, ale egzystencjalny. Jest to kryzys celu. I do pewnego stopnia odzwierciedla on kryzys globalnego porządku. Gdy silnik wzrostu gospodarczego zderza się z rzeczywistością zmian klimatycznych, świat, jak się wydaje, stoi na krawędzi. Żyjemy w czasach, w których ludzie i idee przemieszczają się i spotykają na niespotykaną dotąd skalę, ale także w czasach, w których argumenty mogą być przekręcane, a dane manipulowane, aby służyć konkurującym i często sprzecznym światopoglądom. Debata publiczna w wielu obszarach została zredukowana do handlu sloganami; prawda jest na wagę złota. Nie musimy przypominać o zagrożeniach dla demokracji, społeczeństwa i środowiska, jakie to ze sobą

¹ Na temat dorywczości pracy akademickiej i jej zgubnych konsekwencji na amerykańskich uniwersytetach zob. F. Donoghue, *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Fordham University Press, New York 2009, s. 55-82.

niesie. Aby temu zaradzić, nic nie może być ważniejsze niż zgromadzenie ludzi wszystkich narodów i pokoleń, ponad dzielącymi ich wieloma różnicami, aby uczyć się i studiować w duchu rozumu, tolerancji, sprawiedliwości i wspólnego człowieczeństwa. Żadna inna instytucja, poza uniwersytetem, nie jest obecnie przygotowana do podjęcia tego wyzwania. Aby mu sprostać, uniwersytety muszą jednak na nowo odkryć obywatelski cel jako niezbędne części konstytucji demokratycznego społeczeństwa, odpowiedzialne za kształcenie swych obywateli i wyposażanie ich w mądrość i zrozumienie, które pozwolą każdemu pokoleniu zacząć od nowa, wyobrazić sobie świat inny niż obecny i dać nadzieję na przyszłość.

W procesie urynkwienia szkolnictwa wyższego cel ten został jednak prawie całkowicie zaprzepaszczonej. W modelu biznesowym edukacja została ograniczona do wąskiego spojrzenia na świadczenie usług, z badaniami odpowiadającymi na potrzeby handlu i przemysłu oraz nauczaniem i uczeniem się dostosowanym do wymagań rekrutacyjnych dla absolwentów². Co więcej, przyjmując zasady nowego zarządzania w sektorze publicznym, ukierunkowanego na konkurencyjność i efektywność finansową w świadczeniu usług, model ten systematycznie podważa otwartość, hojność i kolegalność, które są najważniejsze, jeśli mamy współpracować w podejmowaniu wyzwań nadchodzących lat³. Zamiast kolegalności mamy konsorcjum, które jest czymś zupełnie innym, nie opiera się bowiem na otwartości i hojności, ale na partnerstwie w obustronnym interesie. Być może najbardziej niepokojący jest zakres, w jakim założenia wbudowane w model biznesowy zinternalizowano. Są one tak głęboko zakorzenione w codziennym dyskursie i praktyce uniwersyteckiej, że coraz trudniej wyobrazić sobie inny sposób działania, nie mówiąc już o wprowadzeniu go w życie. Potrzeba wysiłku woli, aby otrząsnąć się z gęstej sieci oczekiwań, wskaźników i mierników, które rządzą każdym aspektem życia akademickiego, zwłaszcza gdy są one włączane do systemów informatycznych, z którymi ich funkcjonowanie jest coraz ściślej związane. Systemy te, pierwotnie pomyślane jako narzędzia ułatwiające życie, stały się zamiast tego potężnymi instrumentami nadzoru i kontroli.

2 Zwięzłe podsumowanie tych zmian można znaleźć w A. Wernick, *University, „Theory, Culture and Society”* 2006, nr 23, s. 557-563.

3 C. Lorenz, *Why Are You Under Surveillance? Universities, Neoliberalism and New Public Management*, „Critical Inquiry” 2012, nr 38.

Cztery filary uniwersytetu

Przyczyny i skutki urynkowienia szkolnictwa wyższego były przedmiotem wielu analiz i zostały gruntownie zbadane⁴. Jesteśmy jednak znacznie lepsi w wyjaśnianiu, co poszło nie tak, niż w określaniu, co należy w związku z tym zrobić. Do tej pory wyraźnie brakowało alternatywnej wizji – jasnej i spójnej deklaracji zasad, do których powinien dążyć uniwersytet przyszłości, wartości, które powinien podtrzymywać, i sposobu, w jaki powinien działać. To właśnie chcę tu przedstawić. Pozwolę sobie od razu przyznać, że pomysły te nie są wyłącznie moimi własnymi; wyłoniły się raczej w wyniku intensywnych rozmów zarówno z kolegami i studentami z mojej instytucji, Uniwersytetu w Aberdeen, jak i przyjaciółmi z innych miejsc: Szkocji, Wielkiej Brytanii i z areny międzynarodowej. Rozmowy te ruszyły w ramach kampanii na rzecz odzyskania uniwersytetu, którą rozpocząłem w Aberdeen w październiku 2015 roku i która od tego czasu połączyła siły z wieloma podobnymi kampaniami, zainicjowanymi w innych instytucjach pod hasłem „Uniwersytet Przyszłości”. Wyłoniła się z nich wizja uniwersytetu opartego na czterech filarach: wolności, zaufania, nauczania i wspólnoty. Nie są to tylko słowa kluczowe. Każdy filar niesie ze sobą duży ciężar moralny i filozoficzny, a wspólne rozmowy skłoniły nas do dogłębnej refleksji nad tym, co w rzeczywistości się z nimi wiąże. W dalszej części artykułu ponownie przyjrzę się czterem filarom i przedstawię niektóre z ich implikacji. Zacznę od wolności.

Wolność

Jako koncepcja wolność była bardzo nadużywana, podobnie jak jej kuzynka demokracja. Powszechnie przyjmuje się, że oznacza ona prawo lub

4 Literatura na ten temat jest ogromna. Niektóre kluczowe teksty to: B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017; S. Slaughter, G. Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2004; H.A. Giroux, *The University in Chains. Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*, Paradigm Publishers, Boulder 2007; H.A. Giroux, *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago 2014; S. Collini, *What Are Universities For?*, Penguin, London 2012; S. Collini, *Speaking of Universities*, Verso, London 2017; J. Williams, *Consuming Higher Education. Why Learning Can't be Bought*, Bloomsbury Academic, London 2012; A. McGettigan, *The Great University Gamble. Money, Markets and the Future of Higher Education*, Pluto, London, 2013; R. Brown, H. Carasso, *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*, Routledge, Abingdon 2013; C. Bank, *The Soul of a University. Why Excellence Is Not Enough*, Bristol University Press, Bristol 2018.

uprawnienie, z którego mogą korzystać jednostki, pojedynczo lub zbiorowo, po to, by realizować swe interesy i ich bronić. W odniesieniu do całego społeczeństwa prowadzi to do zgubnego utożsamiania demokracji z wolą ludu, do swego rodzaju totalizacji, która, przekształcając różnice w tożsamość, dopuszcza tylko tych, którzy utożsamiają się z większością, jednocześnie wykluczając wszystkich tych, którzy tego nie robią. Jednak w węższym zastosowaniu, do uniwersytetu, pociąga to za sobą postrzeganie pracowników akademickich jako mniejszościowej grupy interesu – elity naukowej – zazdrosnej o ochronę praw i przywilejów, których odmawia się zwykłym ludziom. Nic dziwnego, że apele o wolność akademicką sformułowane w taki sposób nie mają większego znaczenia w szerszym kontekście społecznym, podejrzliwym wobec wszelkich form elitaryzmu oraz roszczeń do posiadania wyższej wiedzy specjalistycznej. Jest to jednak fałszywe poczucie wolności. W rzeczywistości wolność nie jest czymś, co ktoś posiada; nie jest własnością ani uprawnieniem. Jest to raczej stan, w którym się znajdujemy; na którym opiera się nasza egzystencja. Jako taka, jest ona zasadniczo otwarta na innych i na różnice, a nie ograniczona tożsamością istniejących wcześniej interesów. Podczas gdy tożsamość może prowadzić jedynie do tłamszenia i ostatecznie do atomizacji, różnica jest kluczem do społecznej ciągłości i odnowy. Tym kluczem jest prawdziwa wolność. Prawdziwie wolni ludzie są dalecy od chowania się za zamkniętymi drzwiami, a będąc bezpiecznymi na swoich pozycjach, ryzykują zagrożenie, wychodząc w nieznane, gdzie wyniki są niepewne, a miejsca docelowe nie zostały jeszcze wyznaczone. Ten rodzaj wolności, otwarty dla wszystkich w prawdziwie demokratycznym społeczeństwie, jest – w sferze akademickiej – zarówno jej przykładem, jak i intensyfikacją, nie w obronie wspólnych interesów, ale w ciągłym umacnianiu wspólnoty w różnicy.

Do tego zagadnienia jeszcze wrócę. Na razie chcę tylko podkreślić immamentny związek między odpowiednimi swobodami nauczania a demokracją. Nie możemy mieć jednego bez drugiego. Jest to związek, na który zwrócił uwagę ponad sto lat temu John Dewey, wielki amerykański filozof edukacji. Wolności te, jak podkreślał Dewey, nie są podawane na talerzu. „Wolność” – stwierdzał – „jest czymś, co należy osiągnąć, co należy wypracować”⁵. To nie prawo, które jest nam dane, ale powołanie, które na nas spada i nad którym musimy nieustannie pracować. Nigdy nie możemy z niej zrezygnować ani

5 J. Dewey, *John Dewey on Education. Selected Writings*, red. R.D. Archambault, University of Chicago Press, Chicago 1964.

założyć, że została już zdobyta. Mówiąc inaczej, wolność nie istnieje, jeśli nie jest praktykowana. To właśnie praktyka wolności leży u podstaw manifestu brazylijskiego pedagoga Paula Freirego na rzecz pedagogiki uciśnionych: jest środkiem, „za pomocą którego mężczyźni i kobiety w sposób krytyczny i twórczy radzą sobie z rzeczywistością i odkrywają, jak uczestniczyć w przemianie ich świata”⁶. Uczestnictwo oznacza tu podążanie za powołaniem, w którym zarówno odpowiada się innym, jak i jest się za nich odpowiedzialnym. Nie może być zatem wolności bez odpowiedzialności. Jako naukowcy jesteśmy odpowiedzialni za to, co robimy w ramach naszych rozważań, oraz za przemiany społeczne i środowiskowe, które one wywołują. Tak więc u podstaw wolności akademickiej leży troska o innych, świat, w którym żyjemy, obecne i przyszłe pokolenia. Troszczymy się o nich, ponieważ od nich zależy nasze własne istnienie i wolność. To połączenie wolności i zależności leży u podstaw zaufania, drugiego z czterech filarów, na których opiera się nadchodzący uniwersytet.

Zaufanie

Zaufanie wobec innych oznacza uznanie, że polegamy na nich i na tym, co robią, nie ograniczając w żaden sposób ich wolności do odpowiedzialnego działania wobec nas⁷. Nie może być wolności bez zaufania, a zaufania – bez wolności. Dlatego właśnie utrata zaufania jest największym wrogiem wolności akademickiej, ponieważ prowadzi do zastąpienia autonomii i samostanowienia nadzorem i kontrolą. Oczywiście w społeczności uniwersyteckiej, tak jak w każdej innej, zawsze znajdują się nieuczciwe jednostki, które nie sprostają pokładanemu w nich zaufaniu. Pociąga ono zawsze za sobą element ryzyka. Ale z pewnością lepiej jest zacząć od hojnego założenia, że wszystkim można ufać, niż od jego zaprzeczenia, że nikt na nie nie zasługuje. Tymczasem założenie, że każdy jest w tej społeczności dla siebie i że będzie reagował tylko na groźby i zachęty, leży u podstaw wielu inicjatyw, które obecnie noszą nazwę „zarządzania” – zestawu zasad i praktyk, które uniwersytety przyjęły, mniej lub bardziej hurtowo, od organizacji biznesowych. Systemy zarządzania

6 Fragment ten jest cytowany z przedmowy Richarda Shaula do *Pedagogiki uciśnionych* Freirego (P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, przeł. M. Bergman Ramos, Continuum, New York 2006). Książka Freire została po raz pierwszy opublikowana w 1970 r.

7 Na ten temat zob. *Trust. Making and Breaking Cooperative Relations*, red. D. Gambetta, Blackwell, Oxford 1988.

oparte na modelu komercyjnym, w których pracownicy są klasyfikowani jako zasoby ludzkie, których zadaniem jest realizacja celów korporacyjnych oraz kontrola ich wprowadzania w życie, są szkodliwe dla rozkwitu każdej społeczności naukowej. Ich import na nasze uniwersytety, głównie w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, wyrządził ogromne szkody. Ponieważ nie promują one otwartości i kolegiałości, praktycznie są wymyślone po to, by z powodu względów bezpieczeństwa i awansu ustawić kolegów w relacji wzajemnej konkurencji oraz stworzyć wszechobecną atmosferę podejrzliwości, nieufności, a nawet strachu⁸.

Nie przesadzam: nie tylko widziałem to na własne oczy, ale także potwierdziłem w raportach przygotowanych przez jedną instytucję dla innej. Wszyscy wiemy, jak zaufanie, którego zbudowanie zajęło lata, może zostać zniszczone w mgnieniu oka. Wiemy również, że załamanie to wpływa na relacje nie tylko między pracownikami akademickimi, ale także ze studentami. Oni również są coraz bardziej podporządkowani reżimom kontroli i oceny, nastawionym na osiąganie wymiernych wyników, które opierają się na domyślnym założeniu, że to, co ich motywuje, by studiować, to strategiczny interes własny, a zatem nie można im ufać. Trudno się dziwić, że w systemie edukacji wyraźnie określonym jako gra oparta na współzawodnictwie, z nagrodami w postaci ocen, wielu studentów będzie próbowało go oszukać! Gra, znana każdemu studentowi piszącemu eseje, polega na tym, jak przekształcić otrzymaną wiedzę i informacje w oryginalne wyniki. Reguły gry, które są określone w wymyślnych podręcznikach pełnych treści prawniczych, nie zaś naukowych, zabraniają przepisywania i wymagają nowatorstwa wszystkich prac. Gracze są więc zobowiązani do przekształcania fragmentów tekstu lub części informacji, we wcześniej nieodnotowane ich permutacje i kombinacje, a jednocześnie do unikania wykrycia przez oprogramowanie kontrolujące, groźnie znane jako Turnitin, wymyślone po to, by ich łapać. O tym, że to ćwiczenie uważa się za posiadające jakąkolwiek wartość edukacyjną, dobrze zaświadcza poziom deprecjonowania samego nauczania poprzez ograniczenie go, w ramach modelu biznesowego, do przemysłu usługowego opartego na wynikach.

8 Wiele z tych działań odbywa się za pośrednictwem bezosobowego medium, jakim jest poczta elektroniczna. Porównując swoje doświadczenia w kanadyjskiej instytucji „niemenedżerskiej” w 2013 r. z instytucją „zarządzaną” w Australii rok później, Yancey Orr odkryła, że ruch e-mailowy związany z nauczaniem, spotkaniami administracyjnymi, ocenianiem studentów i obowiązkowymi szkoleniami w ciągu jednego semestru wzrósł sześciokrotnie (Y. Orr, R. Orr, *The Death of Socrates. Managerialism, Metrics and Bureaucratization in Universities*, „Australian Universities Review” 2016, nr 58).

Nauczanie

Uniwersytety nie są oczywiście przedsiębiorstwami. Są instytucjami szkolnictwa wyższego. Niezwykłe jest jednak to, że we wszystkich debatach, które toczyły się wokół tego, co uniwersytety powinny proponować, tak mało uwagi poświęcono kwestii samego nauczania; tego, jak jest prowadzone, co czyni je „wyższym” i do czego ma ono prowadzić. Ogólnie rzecz biorąc, debaty te zazwyczaj prowadzone są tak, jakbyśmy znali na te pytania odpowiedzi. Edukację utożsamia się z praktyką pedagogiczną znaną jako „nauczanie i uczenie się”, czyli z jednokierunkowym przekazem wiedzy pochodzącej z miejsc jej wytwarzania, w ośrodkach badawczych, i skierowanej do studentów, a więc tych, którzy są stroną umowy i którzy w wielu przypadkach zapłacili za własną naukę. Uniwersytety mają skłonność, by szczyć się tym, że ich nauczanie „opiera się na badaniach”, co sugeruje, że uczący się otrzymują wiedzę z pierwszej, a nie drugiej ręki. Studenci mają przywilej bycia nauczonymi przez tych, którzy są wśród wygranych wspólnej gry, pracując w czołówce badań własnych dziedzin. Im bardziej edukacja zbliża się do ukoronowania postępu naukowego i intelektualnego, tym bardziej wydaje się edukacją wyższego szczebla. Z pewnością jednak zakłada się, że chodzi o przekazywanie produktów wiedzy świeżo uzyskanych w wyniku badań. Ponieważ w tym samym czasie, gdy edukacja skurczyła się do pedagogiki nauczania i uczenia się, badania zostały zatrudnione do tego, by być siłą napędową globalnej gospodarki opartej na wiedzy⁹. Jedno jest bezpośrednią konsekwencją drugiego. Aby odzyskać prawdziwe znaczenie nauczania, musimy najpierw ponownie zastanowić się nad znaczeniem badań.

Był czas, kiedy głównym zadaniem uniwersytetów była nauka, a ich nauczyciele i studenci byli badaczami. Nauczanie, uczenie się i badania, o ile można je było rozróżnić, stanowiły różne wymiary nauki. Te czasy już minęły. Dziś każdy boss może, przy specjalnych okazjach, ubrać płaszcz uczonego, choć doskonale wie, że w nowej republice akademickiej jest to anachroniczną farsą. W dzisiejszym reżimie ewaluacji, którego przykładem w Wielkiej Brytanii jest tak zwany Research Excellence Framework (REF), naukowość została zepchnięta do roli służebnej wobec wsparcia badań, uosabianych przez tak marne prace, jak kompilacja słowników, wydań krytycznych, katalogów i baz danych. Sama w sobie ma ona niewielką wartość. Z jednej strony ci,

9 Zob. H. Radder, *The Commodification of Academic Research*, w: *The Commodification of Academic Research. Science and the Modern University*, red. H. Radder, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh 2010.

którzy trzymają się życia naukowego, są traktowani jak skamieliny minionej epoki, w najlepszym wypadku obojętnie, w najgorszym – stojące w obliczu zwolnienia. Z drugiej – badania naukowe są dumne z tego, że zaspokajają potrzeby handlu, przemysłu lub sektora publicznego, o ile prowadzą do tego, co REF opisuje jako „nowe lub znacznie ulepszone spostrzeżenia [...] materiały, urządzenia, produkty i procesy”¹⁰. W środowisku akademickim, podobnie jak w przemyśle, slogan „nowy i ulepszony” trzeba dołączyć do każdej propozycji, jeśli ma ona przyciągnąć fundusze inwestycyjne, oraz do każdego produktu, jeśli ma on odnieść sukces na rynku. Właśnie dlatego tak wiele wysiłku poświęca się na wykazanie nowości badań i na mierzenie wykorzystania biznesowego lub tak zwanego wpływu swych wyników. Na globalnym rynku, na którym panuje coraz silniejsza konkurencja o malejące zyski, sprzedaje się tylko to, co nowe. Mówiąc brutalnym językiem kapitalizmu korporacyjnego, doskonałe badania są motorem innowacji, a innowacje zwiększają zyski.

Wszystko to klóci się z prawdziwym powołaniem naukowca, dla którego badania oznaczają to, co mówi: „poszukiwanie i znowu poszukiwanie”¹¹. Oznacza to powtarzane badanie. W ten sposób to, co było odpowiedzią w pierwszym poszukiwaniu, staje się pytaniem w drugim. I tak dalej: każde z nich zarówno podwaja to, co zostało zrobione wcześniej, jak i stanowi oryginalną interwencję, która z kolei zachęca do dalszego podwajania. Nie ma temu końca, nie ma ostatecznego przełomu na drodze do światła. Prawdziwi badacze to niespokojne dusze, zawsze grzebiące w ciemności, gdzie nic nigdy nie jest tym, czym się wydaje. Nie ma tu zbyt wiele miejsca na optymizm. Jest jednak miejsce na nadzieję, ponieważ każde zamknięcie zamienia się w otwarcie, każdy pozorny punkt końcowy – w linię dalszych badań, badania zaś stanowią rękojmię, że życie będzie toczyć się dalej, że studnia nauki nigdy nie wyschnie, a każde pokolenie może zacząć od nowa. Czego zatem szukają naukowcy, co zawsze wymyka się ich zasięgowi? Odpowiedź oczywiście brzmi: prawdy. Badania we właściwym tego słowa znaczeniu, nieskażone modelem biznesowym, nie charakteryzują się ani nowością swych wyników, ani ich wpływem, ale zdecydowanym i nieustępliwym dążeniem do prawdy. Oczywiście może ona oznaczać różne rzeczy, w zależności od dyscypliny lub filozofii naukowca. To, co jest prawdą dla fizyka, może nią nie być dla teologa, antropologa czy muzyka. Niemniej jednak poszukiwanie jej jest wspólne dla

10 Zob. REF 2019/01 Guidance on Submissions, styczeń 2019, s. 90, załącznik CS2, https://www.ref.ac.uk/media/1092/ref-2019_01-guidance-on-submissions.pdf.

11 T. Ingold, *Anthropology and/as Education*, Routledge, Abingdon 2018.

wszystkich. Napędza je palące pragnienie, aby wszystko było w porządku, czy to pod względem empirycznym, intelektualnym, etycznym, czy estetycznym. A tym, co napędza to pragnienie, nie jest zysk, ale ciekawość.

Z ciekawością jednak związana jest troska. Czy „dostatecznie kochamy świat” – pytała filozofka Hannah Arendt – „by przyjąć zań odpowiedzialność?”¹² Czy jesteśmy wystarczająco ciekawi, by się o niego troszczyć? Arendt przepowiedziała, że tylko pozytywna odpowiedź na te pytania daje nadzieję dla pokoleń na odnowę. Bez troski i odpowiedzialności ciekawość może prowadzić jedynie do ruiny. Rzeczywiście, ciekawość i troska – obie wywodzące się od łacińskiego czasownika *curare* oznaczającego zajmowanie się rzeczami lub osobami, dbanie o nie i reagowanie – to dwie strony tej samej monety. Tą monetą jest prawda. Tak więc troska, a nie wpływ, stanowi wyróżnik odpowiedzialnego jej poszukiwania. Jak już widzieliśmy, to sposób na oddanie światu tego, co zawdzięczamy własnemu istnieniu i związanej z nim wolności. Ale czy tego samego nie można powiedzieć nie tylko o badaniach, ale o nauczaniu w ogóle? Czy nauczanie nie jest również poświęcone dążeniu do prawdy? Czy nie jest w równym stopniu motywowane ciekawością i troską? Ponownie warto zwrócić uwagę na same słowa. Jeśli bowiem badanie dosłownie oznacza „ponowne poszukiwanie”, to nauczanie oznacza „wyprowadzenie”¹³. Słowo to pochodzi od łacińskiego połączenia *ex-*, „wyprowadzać” i *ducere* – „prowadzić”. W tym sensie nauczanie opiera się na badaniach, nie dlatego, że przekazuje ich wyniki z pierwszej, a nie z drugiej ręki, ale dlatego, że prowadzi ścieżkami dociekań, które badania, w swoim iteracyjnym podwojeniu, nieustannie otwierają. O ile nauczanie zamienia wszystkie odpowiedzi w pytania, uczenie o badaniach nie może wyglądać tak, jakby na te pytania udzielono już odpowiedzi! Jeśli naprawdę ma ono podążać śladami badań, musi ono wykraczać poza dostarczanie dopiero co stworzonych produktów wiedzy nakazywanych przez pedagogikę nauczania i uczenia się.

Jako ścieżka wyprowadzenia nauczanie stanowi praktykę ekspozycji. Jej celem nie jest uzbrojenie się w wiedzę lub wzmocnienie naszej obrony, abyśmy mogli lepiej radzić sobie z przeciwnościami losu. Jej celem jest raczej rozbrojenie, porzucenie bezpieczeństwa ustalonych punktów widzenia i pozycji,

¹² H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: *Między czasem minionym a przyszłym*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2011, s. 236. Esej Hannah Arendt *Kryzys edukacji* został po raz pierwszy opublikowany w 1954 r.

¹³ Zob. J. Masschelein, *E-Ducating the Gaze. The Idea of Poor Pedagogy*, „Ethics and Education” 2010, nr 5.

a tym samym uważniejsza obserwacja otaczającego nas świata, pozwalająca nam reagować z umiejętnością i wrażliwością na to, co się w nim dzieje. W nauczaniu leży zatem droga do prawdziwej wolności. Jest to ścieżka, którą nauczyciele i uczniowie podążają wspólnie jako towarzysze podróży w poszukiwaniu prawdy. Podróż może być trudna, a nawet niewygodna, pozbawiona pewnego wyniku. Bez wątplenia zadaniem nauczyciela nie jest ułatwianie życia uczniom. Ma jednak dawać im przykład, służyć jako hojny przewodnik i stać towarzysz prowadzenia badań oraz nieustraszony krytyk ich pracy. A studenci, podążając za przykładem swego nauczyciela, nie powinni bać się go naśladować, tak jak młody muzyk naśladuje nauczyciela w nauce gry na instrumencie lub jak uczeń – swego mistrza w nauce rzemiosła. To nie jest plagiat, lecz praktyka. Jako adept w rzemiośle intelektu, student ćwiczy pod okiem nauczyciela tylko po to, by ostatecznie stać się tym, który swoim okiem dogląda z kolei następnego pokolenia. Na tym zasadza się ciągłość nauki. Jest to ciągłość oparta na zaufaniu: pewności, że uczniowie, których nie można zmusić do nauki, są jednak chętni do przyłączenia się do badawczych wysiłków swych nauczycieli i przekazania pochodni nauki kolejnym pokoleniom.

Wspólnota

Prowadzi mnie to do czwartego filaru nadchodzącego uniwersytetu, a mianowicie wspólnoty. Ponownie, podobnie jak w przypadku nauczania i badań, wracam do źródłosłowa łacińskiego. Znaczenie terminu *com-munus* oznacza „dawanie razem”. Wszyscy mamy coś do wniesienia, ponieważ wszyscy jesteśmy różni. Wspólnota nauczania, zapożyczając trafne wyrażenie od filozofa Alphonso Lingisa, jest „wspólnotą tych, którzy nie mają ze sobą nic wspólnego”¹⁴. W tym właśnie sensie uniwersytet stanowi wspólnotę. To przede wszystkim ludzie i miejsce, w którym gromadzą się, by razem studiować. Można to robić, tylko łącząc się z innymi; nikt nigdy nie czyni tego sam. Dlatego każdy uniwersytet musi proponować miejsce spotkań, nie tylko w celach towarzyskich, w czasie wolnym od nauki, ale także po to, by oddawać się głębokiej rozmowie. Wystarczy jednak spojrzeć na przestrzeń studiowania współczesnego uniwersytetu, aby zobaczyć, jak nauczanie i uczenie się traktowane jako świadczenie usług oraz określenie studentów jako klientów

14 A. Lingis, *The Community of Those Who Have Nothing in Common*, Indiana University Press, Bloomington 1994.

rozbiło zgromadzenia. Sale lekcyjne, w których niegdyś odbywały się zajęcia praktyczne, zostały przemianowane na centra zasobów, wypełnione bankami komputerów, przed którymi poszczególni studenci, nieświadomi swych kolegów, grają w grę informacyjną, od której zależą ich oceny. Tablice kredowe, wokół których nauczyciele i ich uczniowie gromadzili się wcześniej, aby pisać i rysować, stają się ekranami projekcji obrazów, na których zarówno rysowanie, jak i pisanie są surowo zabronione. A audytorium, niegdyś miejsce, w którym uczniowie zbierali się, aby wspólnie słuchać i dzielić się doświadczeniami, staje się teatrem, którego jedyną funkcją jest osiągnięcie ekonomii skali, umożliwiając jednocześnie przekazywanie tych samych informacji masowej publiczności¹⁵.

Jak można przywrócić uniwersytetowi wymiar wspólnotowy? Tylko poprzez odzyskanie go jako miejsca spotkań, do którego studenci i nauczyciele, wszyscy badacze, są przyciągani przez miłość do nauki i pragnienie studiowania. To miejsce jest oczywiście zarówno jednym, jak i wieloma, pojedynczym i mnogim, a jego wielka społeczność, zjednoczona w tym, co ją wewnętrznie różni, obejmuje mnóstwo mniejszych społeczności. W ten sam sposób wszechświat nauki, od którego uniwersytet bierze swoją nazwę, obejmuje wiele przedmiotów. Krótko mówiąc, uniwersytet jest multiwersum¹⁶. Od dawna przyjęło się nazywać każdy przedmiot dyscypliną i przeznaczać mu wydział w postaci małej społeczności nauczycieli i studentów, którzy gromadzą się w danym miejscu, aby ją studiować. Dla każdej dyscypliny istnieje zatem wydział. Kategorie te nie są idealne, ale możemy z nimi żyć. Nie są takie, ponieważ opierają się na modelu akademii, odziedziczonym po oświeceniu, którego racje bytu się skończyły, jeśli w ogóle kiedykolwiek je miał. Podążając za wizją wyartykułowaną po raz pierwszy przez największego z oświeceniowych filozofów Immanuela Kanta, zadaniem akademickiej nauki jest wzniesienie wielkiego gmachu wiedzy na fundamencie ludzkiego umysłu, niczym zamku z tysiącem pokoi, z których każdy zawiera

15 Zob. J. Masschelein, M. Simons, *The University in the Ears of Its Students. On the Power, Architecture and Technology of University Lectures*, w: *Die Idee der Universität Revisited*, red. N. Ricken, H.-C. Koller, E. Keiner, Springer Fachmedien, Wiesbaden 2014.

16 Termin „multiversity” został ukuty przez Clarka Kerra, kanclerza Uniwersytetu Kalifornijskiego, w 1963 r., ale w sensie, który ostatecznie doprowadziły do poświęcenia społeczności na rzecz korporacyjnego menedżeryzmu (C. Kerr, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge 1964; zob. A. Wernick, *University*, s. 561; R. Braidotti, *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013; T. Ingold, *Anthropology and/as Education*, s. 80-81).

wszystko, co można wiedzieć o jakimś aspekcie świata. Każdy pokój zamku odpowiada określonej gałęzi nauki: dyscyplinie. Znajdziesz w nim zgromadzoną w jej ramach wiedzę, wraz z personelem zajmującym się jej studioowaniem, czyli wydziałem. Połącz wszystkie dyscypliny razem, a otrzymasz wszechświat ludzkiej wiedzy; połącz wszystkie wydziały razem, a otrzymasz uniwersytet¹⁷.

Jednak w dzisiejszych czasach dyscypliny są częściej porównywane, mniej uprzejmie, do betonowych bunkrów lub silosów, podczas gdy menedżer pracujący na mojej uczelni powiedział ostatnio o wydziałach, w tym o moim, że „nie nadają się już do celu XXI”. „Czyjego celu?” – zastanawiałem się. Czy dyscypliny skostniały? Czy wydziały stały się więzieniami? W praktyce wydziały nigdy nie są efektem obwarowanego murem większego podziału, jak sugeruje ich nazwa. W rzeczywistości są one ni mniej, ni więcej, tylko przejściowym ujęciem życia naukowego, które łączy się w swojej odmienności; ujęciem, które czyni z każdego z nich społeczność. Jako społeczności zawsze były otwarte. Nigdy nie było chwili, w której uczeni, podążając za różnymi liniami dociekań, nie zostali przyciągnięci do innych linii wyłaniających się z innych źródeł. Robili to zawsze, gdy było to istotne dla ich badań. Ta fundamentalna otwartość zarówno dyscyplin, jak i wydziałów jest jednak niewygodną prawdą dla tych, którzy chcieliby zarządzać uniwersytetem zgodnie z korporacyjnymi kierunkiem¹⁸. W ich modelu uniwersytet nie jest tworzony przez przeplatające się linie dociekań, ale przez linie kontroli, które działają z góry na dół. Lojalność, spójność i samodzielność społeczności składających się na dyscypliny, które wynikają z zażyłej znajomości danej dziedziny, wspólnej pracy i nauczania tych samych studentów, postrzega się jako bezpośrednie zagrożenie dla tej kontroli. W oczach kierownictwa korporacji sposobem na przeciwdziałanie temu zagrożeniu jest wykorzystanie rzekomego skostnienia wydziałów, ich silosowej mentalności, jako pretekstu do ich rozwiązania. Mają

17 Plan Kanta dla uniwersytetu został przedstawiony w jego eseju z 1789 r., *Spór fakultetów* (przeł. M. Żelazny, Wydawnictwo Rolewski, Warszawa 2003). Plan ten został omówiony z konkretnym (i krytycznym) odniesieniem do naszego ruchu na rzecz odzyskania Uniwersytetu w Aberdeen i wynikającego z niego manifestu (M. Schapira, *Kant versus the Managers. Historical Reconstruction and the Modern University*, „Journal of Philosophy of Education” 2018, nr 53).

18 Jak pisze Braidotti, cyt. za: L. Menand, *The Future of Academic Freedom*, University of Chicago Press, Chicago 1996: „biorąc pod uwagę, że dyscypliny nie są ponadczasowymi bytami, ale historycznie uwarunkowanymi formacjami dyskursywnymi, ich segregacja sama w sobie nie jest źródłem niepokoju dla uczonych. [...] Jest to jednak poważny ból głowy dla administratorów”. Zob. R. Braidotti, *Po człowieku*.

one być połączone w większe wielodyscyplinarne konglomeraty, w ramach których więzi wspólnoty zostaną zerwane, a koleżeńskość ustąpi miejsca zgodności.

Pośród tych konglomeratów największe istnieją w dziedzinie nauk ścisłych, technologii i inżynierii. Jak dotąd starannie unikałem wszelkich wzmianek o podziale, który bardziej niż jakikolwiek inny rozdziera akademię, między tymi dziedzinami a wszystkimi pozostałymi, klasyfikowanymi jako sztuki i nauki humanistyczne. Unikałem tego, ponieważ uważam, że jest to zarówno niewłaściwe, jak i nieprzydatne. Nie da się jednak uciec od sposobu, w jaki nauka, technologia, inżynieria i – co dość dziwne – matematyka zostały uzbrojone w celu korporacyjnego przejęcia naszych uniwersytetów. Stało się to pod przykrywką akronimu STEM¹⁹. Dokumenty dotyczące polityki szkolnictwa wyższego są pełne odniesień do przedmiotów STEM. Jednak z dokumentów tych jasno wynika, że STEM nie jest w rzeczywistości skrótem dla grupy przedmiotów, ale przykrywką dla modelu biznesowego i parasolem, pod którym został on wprowadzony na uniwersytet. Instytucje nauki i technologii, jeśli nie sami naukowcy i technolodzy, byli w to niezaprzeczalnie zaangażowani. Stawia to jednak mistrzów sztuki i nauk humanistycznych w trudnej sytuacji. Niektórzy opowiadają się za graniem tej samej melodii, poprzez urynkowanie swoich dyscyplin. Mówią, że wystarczy wstawić literę A dla sztuki pośród STEM, zmieniając w ten sposób STEM w STE-AM, a wszystko zostanie bez zmian²⁰. Ale to oznaczałoby kapitulację. Wręcz przeciwnie, moim zdaniem to sztuki i nauki humanistyczne powinny nieść płomień nauki nie przeciwko nauce, w której został on prawie całkowicie zgaszony, ale w jej obronie. Mają one ratować naukę przed nią samą i ożywić jej fundamentalne zaangażowanie na rzecz dobra wspólnego. I to właśnie do tego zaangażowania się teraz odnoszę.

19 STEM czyli akronim od Science, Technology, Engineering and Mathematics. W przekształceniach, o których pisze Ingold, oznacza on ściślejsze powiązanie ze sobą w nauce i badaniach akademickich nauk ścisłych, technologii, inżynierii i matematyki oraz nacisk na ich praktyczne zastosowanie w rozwiązywaniu rzeczywistych (w domyśle związanych z otoczeniem społeczno-gospodarczym) problemów. Przepis tłum.

20 Zob. *Why Science and Art Creativities Matter. (Re-)Configuring STEAM for Future-Making Education*, red. P. Burnard, L. Colucci-Gray, Brill, Leiden 2020. Akronim STEAM został wymyślony w 2011 r. przez Rhode Island School of Design. Popieranie STEAM przez szkołę, zgodnie z jej stroną internetową, ma na celu „pobudzenie rosnącej dyskusji na temat tego, w jaki sposób innowacje i kreatywność [...] są tym, czego Stany Zjednoczone pilnie potrzebują, aby wspierać wzrost gospodarczy i konkurencyjność w nadchodzących latach”. Zob. <https://www.risd.edu/news/stories/steam-map-debuts-on-capitol-hill/>.

Wspólne dobro

Z czym zostajemy po ponownym wglądzie w cztery filary w postaci wolności, zaufania, nauczania i wspólnoty? Z pewnością z obrazem uniwersytetu bardzo różnym od tego, z jakim dziś mamy do czynienia. W dalszej części chciałbym powrócić do kluczowego pytania o to, po co jest uniwersytet, jaki jest jego cel w świetle przedstawionych przeze mnie zasad. Nie ma lepszego stanowiska, by rozpocząć na nowo, niż wizja i dalekowzroczność założycieli naszych starożytnych uniwersytetów. Jeśli my powinniśmy obecnie działać, oni – w swoim czasie – usiłowali stworzyć coś, dla czego nie było wówczas żadnego precedensu. W 1495 roku William Elphinstone, biskup Aberdeen i kanclerz Szkocji, zadeklarował chęć „założenia uniwersytetu, który byłby otwarty dla wszystkich i poświęcony dążeniu do prawdy w służbie innym”²¹. Ambicja ta powinna nam również przyświecać i trudno o jej bardziej związane sformułowanie. Jednak jest ona zdradzana pod każdym względem przez współczesny model biznesowy szkolnictwa wyższego. Pokazałem już, w jaki sposób zasada nauczania jako dążenia do prawdy została zniweczona przez nacisk wyłącznie na nowość w badaniach i na jej przekazywanie w trakcie kształcenia. W brytyjskich ramach doskonałości, obowiązujących podczas ewaluacji badań, a następnie w nauczaniu, słowo „prawda” nie pojawia się ani razu. Liczą się raczej innowacyjność, jeśli chodzi o badania, i zatrudnialność, jeśli chodzi o nauczanie. Chciałbym zwrócić uwagę na dwa pozostałe wymiary ambicji biskupa Elphinstone’a, a mianowicie „otwartość na wszystkich” i „służbę innym”.

Zasady otwartości i obsługi są ze sobą nierozdzielnie związane. Uzupełniają one to, co w tytule nazywam dobrem wspólnym. Uniwersytet, który jest otwarty dla wszystkich i służy innym, jest uniwersytetem powołanym dla dobra wspólnego. Chciałbym najpierw wyjaśnić, czego nie mam tu na myśli. Nie odwołuję się do zwykłego człowieka – uniwersalnego ludzkiego podmiotu – pierwotnie obdarzonego przez naturę zestawem własnych interesów, którego doskonalenie stanowiło cel oświecenia. Aby wyjaśnić, o co mi chodzi, wracam do Johna Deweya, którego myślenie o demokracji i nauczaniu poruszyłem wcześniej. Dla Deweya nauczanie dotyczyło zasadniczo komunikacji. Ale miał on na myśli zupełnie inne znaczenie tego terminu niż to współczesne. Obecna koncepcja komunikacji, odzwierciedlona przez współczesne technologie danych, zakłada przekaz informacji. Ale dla Deweya polegała

²¹ Wypowiedź ta, choć niepotwierdzona, znajduje się na stronie internetowej Uniwersytetu w Aberdeen, <https://www.abdn.ac.uk/about/history/#panel453>.

ona na tworzeniu wspólnoty. Opiera się, jak podkreślał, nie na tym, co ludzie mają pierwotnie ze sobą wspólnego. Podobnie jak wolność, z którą się wiąże, jest ona raczej czymś, nad czym trzeba nieustannie pracować. Uczestnicy, przychodząc z różnymi doświadczeniami i perspektywami patrzenia na rzeczy, muszą być gotowi do wyruszenia z miejsca, w którym stoją, porzucenia własnych wyobrażeń na rzecz ścieżek, które spotykają się z wyobrażeniami innych, którzy działają w ten sam sposób, aby osiągnąć stopień konsensu lub to, co Dewey nazwał „współmyśleniem”, co umożliwi wspólne życie, a zarazem podążanie własnymi drogami²². Komunikacja dla Deweya – lub to, co lepiej nazwać „komunikowaniem” – jest zarówno spotkaniem w różnicy, jak i zróżnicowaniem możliwym dzięki spotkaniu. Uniwersytet powinien być miejscem wspólnoty.

Czym zatem jest „dobro”, do którego przyczynia się komunikowanie? Nie jest to towar ani nawet podaż towarów. Nie są to dobra. Dobra produkują fabryki, ale uniwersytety nimi nie są. Towary są skończone, uniwersytety natomiast są miejscami odnowy. A dobro wspólne to nic innego jak nieustanna odnowa. W swojej najnowszej książce *Reimagining Britain* arcybiskup Canterbury Justin Welby opisuje to w następujący sposób: „Dobro wspólne – oraz wszystkie wartości i praktyki, które obejmuje – nie jest czymś prawnie określonym lub nakazanym, ale stanowi sumę niezliczonych małych i dużych działań każdego uczestnika społeczeństwa”²³. W tym sensie to nic innego jak istota życia społecznego; ciągłe tworzenie osób we wspólnocie. To ty, ja i wszyscy inni, w naszych wzajemnych relacjach. Krótko mówiąc, jest to świat, który zamieszkujemy. Komunikowanie stanowi rękojmię tego, że świat ten może istnieć, że jest ciągły i trwały. Stwierdzenie, że uniwersytety służą dobru wspólnemu, oznacza, że odgrywają one istotną rolę w spełnianiu tej gwarancji. Jest to jednak rola, z której dzisiejsze uniwersytety w dużej mierze zrezygnowały. Zamiast tego ustawiły się w roli dostawców produktów wiedzy dla rządu, handlu i przemysłu oraz usług w postaci szkoleń i kwalifikacji dla swych studentów. Tymczasem tak jak dobro wspólne różni się od dostarczania dóbr, tak istnieje różnica między działaniem na rzecz dobra wspólnego a dostarczaniem wiedzy w służbie innym i świadczeniu im usług: jedno opiera się na hojności, na dawaniu tego, co jesteśmy jako uczestnicy

22 J. Dewey, *Democracy and Education. An Essay on the Philosophy of Education*, Free Press, New York 1996. Tekst ten został po raz pierwszy opublikowany w 1916 r.

23 J. Welby, *Reimagining Britain. Foundations for Hope*, Bloomsbury, London 2018, s. 236.

świata społecznego winni za naszą formację; druga opiera się na umowie, świadczeniu usług za opłatą.

Przyczynianie się do dobra wspólnego, jak już zasugerowałem, jest podążaniem za powołaniem, w którym łączą się zarówno wolność, jak i odpowiedzialność. To przyjęcie pewnego sposobu życia powodowanego obowiązkiem troski. Na uniwersytecie jest to życie badawcze. Dosłownie rzecz ujmując, wezwanie do studiowania to powołanie. Jednak podobnie jak „służba”, „powołanie” jest także kategorią, którą można rozumieć całkiem inaczej. Na przykład określenie kierunku studiów jako „zawodowego” sugeruje, że jest on wyraźnie pomyślany po to, by zapewnić każdemu studentowi kwalifikacje do rozpoczęcia kariery. Łatwo jest przeoczyć te niejednoznaczności w rozumieniu służby i powołania lub pomylić dobro z towarami, co uniwersytety zwyczajowo czynią, deklarując swą misję. Mogą one głosić, że ich celem jest zmiana świata za pomocą badań, a w nauczaniu umożliwienie każdemu studentowi wypełnienia swego powołania, a jednocześnie mogą też chwalić się milionami zarobionymi na grantach i umowach oraz sukcesem w zapewnieniu wysoko płatnych posad dla swych absolwentów. Żadna jednak maskarada nie zdoła ukryć faktu, że misja i przechwałki stoją ze sobą w rażącej sprzeczności. Uniwersytety nie mogą jednocześnie działać jako dochodowe przedsiębiorstwa i służyć dobru wspólnemu. Wybór pierwszego oznacza rezygnację z jakiegokolwiek zobowiązania na rzecz drugiego. Zatem jak być powinno? A mówiąc dokładniej, jeśli uniwersytety nie mają działać zgodnie z modelem biznesowym, skąd mają pochodzić pieniądze, które utrzymają je na powierzchni? Kto będzie za nie płacił? Istnieją bowiem koszty pieniężne, które należy ponieść, i jak każda inna organizacja, uniwersytety muszą sporządzić finansowy bilans.

Zasady finansowania są odmienne w różnych krajach, ale w Stanach Zjednoczonych większość uniwersytetów funkcjonuje jak organizacje charytatywne. Część wspierającego je budżetu pochodzi z filantropii, część od innych organizacji charytatywnych, które współfinansują ich badania. Znaczna jego część nadal pochodzi jednak z kasy publicznej²⁴. Argumentacja uzasadniająca to wsparcie budzi wściekłość, biorąc pod uwagę, że korzyści z niego płyną w przeważającej mierze dla lepiej sytuowanych członków naszego społeczeństwa. Uniwersytety, co należy im przyznać, mogą wskazać rzeczywiste

24 Ponadto znaczna część dochodów uniwersytetów pochodzi z opłat wnoszonych przez studentów zagranicznych. Większość z tych studentów jest jednak wspierana przez fundacje charytatywne lub stypendia finansowane ze środków publicznych w ich krajach pochodzenia.

wysiłki, jakie podjęły, aby otworzyć swoje drzwi studentom z biedniejszych środowisk, dać im możliwości, którymi nigdy nie mogli się cieszyć ich rodzice i dziadkowie, oraz ustawić wielu na ścieżce do własnego sukcesu. Twierdzenie, że to nie uniwersytety powinny działać jako agenci mobilności społecznej i nie one powinny pomagać studentom rozpoczynającym naukę, brzmi przewrotnie – a nawet wręcz elitarnie. A jednak to właśnie proponuję. Jako instytucje, których celem edukacyjnym jest służba dobru wspólnemu, uniwersytety powinny z pewnością dążyć do zapewnienia wsparcia niezbędnego do umożliwienia każdemu, kogo pociągają studia akademickie, przyjęcia tego powołania, niezależnie od jego zamożności czy pochodzenia. Nie powinny jednak przedstawiać tych studiów jako środka do celu w postaci zapewnienia podejmującym je studentom przewagi lub podniesienia ich na wyższy poziom w ramach merytokracji, która stawia wysoko wykształconych na szczycie, z najpotężniejszymi stanowiskami, najlepszymi dochodami i najbardziej godnym pozazdroszczenia stylem życia. Gdyby bowiem to było celem szkolnictwa wyższego, jego roszczenie do pracy na rzecz wspólnego dobra byłoby fikcją. Służyłoby ono jedynie dobru tych, którzy mieli szczęście odnieść w nim sukces. I właśnie z tego powodu nie zasługiwałoby na publiczne wsparcie.

Problem leży w podstawowych założeniach, które są, być może nieumyślnie, przemycane za każdym razem, gdy używamy takich słów jak „nieuprzywilejowanie” lub „mobilność”. Słowa te przywołują na myśl konkurencyjne społeczeństwo, gdzie niektórzy nieuchronnie radzą sobie lepiej, inni zaś gorzej. Gdy te same słowa wykorzystuje się do kształtowania polityki szkolnictwa wyższego, nie wspierają one deklarowanego celu, lecz odtwarzają hierarchie, które uniwersytety zobowiązały się przezwyciężyć. Mobilność w górę pozwala niektórym wznieść się na szczyt, ale nie spłaszcza krajobrazu. Wręcz przeciwnie, osiągnięcie wyżyn tylko potwierdza różnice wysokości. Będą zwycięzcy i przegrani. Nie służy to wspólnemu dobru. Jest to rezerwowanie go dla niektórych kosztem innych. Cynicy będą oczywiście twierdzić, że ideały, które przedstawiłem – wypełnianie powołania i służba innym – są dobre dla tych, których dobrobyt jest zapewniony. Dla tych, którym brakuje środków, z pewnością pozostają mrzonką. W jaki sposób idea uniwersytetu, który jest otwarty dla wszystkich w służbie innym, może mieć cokolwiek wspólnego z inną klasą niż klasa zamożnych, jeśli w praktyce jest otwarty tylko dla osób, które mogą sobie pozwolić na studiowanie na nim? To zastrzeżenie wskazuje jednak na to, że zapewnienie odpowiedniego poziomu wsparcia publicznego dla studentów, którzy go potrzebują, ma sens właśnie ze względu na ich

wkład w dobro wspólne, jaki umożliwią studia. Z pewnością lepiej jest, aby pieniądze publiczne wykorzystywano po to, by umożliwić tym, którzy mają gorące pragnienie studiowania, spełnienie swoich ambicji, niż by finansować mobilność w górę dla tych, którzy go nie mają i dla których jedynym celem podjęcia studiów jest zdobycie kwalifikacji otwierających im drzwi do stosunkowo dobrze płatnego zatrudnienia.

Jednak na podstawie wypowiedzi większości polityków i decydentów można dojść do przekonania, że zdecydowana większość studentów podejmuje studia nie tylko po to, by zwiększyć swoje szanse na zatrudnienie, ale także dlatego, że cel ten jest całkowicie słuszny. Co więcej, jest to pogląd bardzo popularny wśród członków społeczeństwa, którym grozi to, że nie wykształcą własnych dzieci. Wyjaśnia to, przynajmniej częściowo, głęboką antypatię do wykształcenia akademickiego wśród osób, które w wysiłku na szczyt pozostawiono w tyle i które poczuły się zbędne w nowym, błyszczącym świecie korporacyjnego globalizmu. Należy zauważyć, że są to ludzie, którzy również głośno bronią demokracji. Formułowana przez nich koncepcja demokracji może być niebezpiecznie wypaczona z powodów, które już przedstawiłem, ale w swojej ocenie szkolnictwa wyższego nie jest mylna. Postrzega się je jako system wymyślony po to, by tworzyć kosmopolityczną elitę, która zrobiła wszystko, co w jej mocy, by zagarnąć dla siebie każdą korzyść i której globalne ambicje pozwoliły prześcignąć ugruntowane w ludziach poczucie przynależności do miejsca, społeczności i narodu. Rzeczywiście, korupcja demokracji pod sztandarem populizmu jest po części reakcją na globalizację szkolnictwa wyższego, za którą ta ostatnia musi wziąć na siebie część winy. To właśnie rozdźwięk między demokracją a nauczaniem tworzy podziały w naszych społeczeństwach. Ważne, abyśmy znaleźli sposoby na jego uleczenie. Aby to zrobić, musimy, jak postuluję, powrócić do myśli zaczerpniętej z prac Johna Deweya, zgodnie z którą zarówno nauczanie, jak i demokracja są sposobami uwspólniania.

Z jednej strony oznacza to podkreślanie, że demokracja nie opiera się na świadomym narzucaniu rządów większości, z wykluczeniem wszystkich innych interesów. Polega ona na niekończącym się poszukiwaniu wspólnoty myślenia oraz sposobów wspólnego radzenia sobie z różnicami. Z drugiej strony należy podkreślić, że edukacja nie stanowi bramy do wyższych sfer społeczeństwa, ale jest sposobem prowadzenia życia, w którym pokolenia, jeśli zachodzą na siebie, mogą przyczyniać się do wzajemnego współkształtowania. W niedawnym wywiadzie udzielonym po premierze filmu *Peterloo*, który opisywał wydarzenia dziejące się w Manchesterze dwa wieki temu,

w związku z brutalnym stłumieniem protestu domagającego się reformy zasad parlamentarnego przedstawicielstwa, reżyser Mike Leigh zauważył, że ludzie, którzy zebrali się tego dnia, „byli głodni wykształcenia i głosowania”²⁵. Wiedzieli, że nauka i demokracja idą w parze, jako bliźniacze fundamenty ludzkiego rozkwitu. Jednak w dzisiejszych czasach, mówił dalej Leigh, ludzie, którzy czują się podobnie uciśnięci, są zarówno apatyczni w dziedzinie zdobywania wykształcenia, jak i nie chcą zawracać sobie głowy głosowaniem. Dlaczego, pytał reżyser, tak się dzieje? Nie ma bardziej dramatycznego dowodu na potrzebę ponownego połączenia nauczania i demokracji, przy założeniu, że zobowiązanie wzajemne ich obu służy dobru wspólnemu. Nie oznacza to edukacji na rzecz utrzymania obracającego się koła gospodarki, ani też demokracji służącej temu, aby chronić własne, partykularne interesy. Dlaczego zatem ludzie mieliby uczestniczyć w procesie demokratycznym? I dlaczego powinni studiować na uniwersytecie?

Powinni to zrobić, jak wspomniał Leigh, ponieważ są głodni. Ten głód nie dotyczy awansu czy zdobycia dyplomu. Nie zaspokaja go jedzenie przy wyższym stole. Jest to głód radości z życia bogatego, satysfakcjonującego i hojnego, przeżywanego w wolności i w zaufaniu. Oznacza ono odkrycie w studiach sposobu na życie, a nie środka robienia kariery. Nawet czas jest tu inaczej rozumiany. Wiele dyskutowano na temat długości studiów. Czy powinny one trwać cztery, trzy, a może nawet dwa lata? Dla tych, którzy widzą w wykształceniu środek do celu, nacisk polegał na tym, by ścieśnić czas w celu zmniejszenia kosztów i zwiększenia wydajności. A gdybyśmy zastosowali tę samą logikę do ludzkiego życia? Czy nie byłoby znacznie taniej i wydajniej szybciej je zakończyć? Teza ta jest oczywiście absurdalna. Jednak nie mniej absurdalna niż mierzenie czasu trwania studiów w latach. Zrównanie ich z życiem, a nie z przygotowaniem do kariery, jest równoznaczne z uznaniem, że trwają one podobnie jak życie. Nie przestajemy się uczyć, tak samo jak nie przestajemy się starzeć. W uczeniu się chodzi o dojrzewanie, nie zaś o immatrykulację. Dlatego uniwersytet powinien być otwarty, przez dowolny czas i w dowolnym momencie dla wszystkich, którzy są głodni studiowania. Ale wszelkie wzmianki dotyczące przewagi lub nieuprzywilejowania, jakkolwiek koncepcja stosownego statusu lub mobilności, muszą pozostać za bramami. Wewnątrz murów są bezcelowe. Nie powinniśmy nawet o nich słyszeć. Uparcie twierdzę, że uniwersytet jest miejscem wolności, w którym

25 Tekst wywiadu jest dostępny na stronie <https://newint.org/features/2018/11/01/interview-mike-leigh>.

siły wpływające na kształt społeczeństwa powinny zostać odłożone na bok, a przynajmniej powstrzymane²⁶.

W ten sposób powracam wreszcie do ambicji założycielskiej mówiącej, że uniwersytet powinien być otwarty dla wszystkich. Absolutnie nie oznacza to, że powinien on rozpląnąć się w wirtualnej „przestrzeni globalnego miasta”, zalanej danymi i zapośredniczonej przez zaawansowaną technologicznie interaktywność²⁷. Wręcz przeciwnie, jeśli uniwersytet ma być miejscem gromadzenia się, to jego otwartość musi być przede wszystkim obejmować tych, którzy mieszkają w pobliżu, w czymś, co moglibyśmy nazwać regionem. Mówiąc o regionie, nie mam na myśli poziomu administracyjnego pośredniego między gminą a państwem, ani czegoś mieszczącego się w skali zawartej między tym, co lokalne, a tym, co globalne, ale nieograniczone terytorialnie pole życia i aktywności, w obrębie którego znajdują się jednak ośrodki koncentracji. Uniwersytet jest takim ośrodkiem; miejscem zagęszczenia intelektualnego życia regionu²⁸. Nie zaprzeczając, że uniwersytety oraz ich uczeni są i powinni być w ciągłym dialogu z innymi, nieograniczani przeszkodami politycznymi i administracyjnymi, chcę podkreślić, że region stanowi jednak siłę napędową uniwersytetu, źródło jego witalności. Nie chodzi tu tylko o zasięg: proponowanie społeczeństwu lub studentom okazjonalnych wglądów za kulisy lub wprowadzanie odrobiny lokalnej kultury w celu wzmocnienia marki uniwersytetu. Chodzi o wspieranie nauki, która oddycha powietrzem regionu i jego mieszkańców, ich historią, pamięcią, społecznością i środowiskiem. To właśnie sprawia, że każdy uniwersytet różni się od innych specyfiką i sposobem działania, a nawet językami i zwyczajami.

26 Na temat idei wstrzymania zob. J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*, przeł. J. McMartin, E-ducation, Culture & Society Publishers, Leuven 2013.

Oznacza to odłożenie na bok wszystkich tych zasad, które umieszczają uczniów, na przykład, na pewnym szczeblu drabiny społecznej lub które obciążają ich oczekiwaniami sukcesu w przyszłej karierze. „To właśnie to zawieszenie”, argumentują Masschelein i Simons, „wpaja scholastyczne równość od samego początku” (tamże, s. 35). Mówią o szkole (scholè) jako miejscu i czasie prawdziwej wolności. Ale ich argument odnosi się w równym stopniu do uniwersytetu.

27 Jak proponuje na przykład Braidotti, *Po człowieku*, s. 179. Na temat idei zawieszenia zob. J. Masschelein, M. Simons, *In Defence of the School. A Public Issue*.

28 „Szkolnictwo wyższe – jak twierdzi Roussell – faktycznie odbywa się na regionalnym poziomie specyfiki w ramach mezoskosmosu kampusu uniwersyteckiego, jego otoczenia i jego rozszerzonego fenotypu sieci ekologicznych (społecznych, cyfrowych, politycznych itd.)”; D. Roussell, *Dwelling in the Anthropocene. Reimagining University Learning Environments in Response to Social and Ecological Change*, „Australian Journal of Environmental Education” 2016, nr 32, s. 146-147.

Bez tego zróżnicowania szkolnictwo wyższe jest nijaką, monotonną i znormalizowaną sprawą, którą coraz częściej się dziś staje. Niewątpliwie najbardziej zgubnym skutkiem takiej standaryzacji jest wzrost globalnych rankingów, w których uniwersytety walczą o pozycję na skali, która stawia ich wybitność przeciwko regionalnej przynależności. Im wyżej znajduje się uniwersytet, tym bardziej oderwany jest od swego środowiska i tym bardziej oddany służbie na rzecz międzynarodowej elity korporacyjnej. Najwyżej notowane instytucje na świecie są dumne ze swojego kosmopolityzmu, całkowitego oderwania wiedzy, którą przekazują, od jakiejkolwiek identyfikacji z miejscem, a także ze swego braku korzeni oraz z mobilności swych pracowników i studentów. Podobnie jak zamknięte społeczności, ich kampusy są ściśle odizolowane od kontaktu ze światem zewnętrznym, a dostęp do nich jest starannie kontrolowany. W przeciwieństwie do nich liczne uniwersytety znajdujące się nisko w tym rankingu, choć często niedofinansowane i pogardzane przez własnych wyniosłych przełożonych, są mocno osadzone w swych środowiskach obywatelskich, zaangażowanych w poprawę życia wszystkich wokół. Ich badania mogą nie pojawiać się w najwyżej notowanych, międzynarodowych czasopismach, a ich pracownicy i studenci mogą nie móc podróżować po całym świecie, emitując dwutlenek węgla stylu życia swoich wysoko postawionych kolegów. Dla tych instytucji miarą ich specyfiki nie jest globalna wybitność, ale służba na rzecz własnych regionów. I tylko dzięki podstawom, które stworzyły, możemy mieć nadzieję na zbudowanie uniwersytetów przyszłości, poświęconych dobru wspólnemu.

Wnioski

Zacząłem od celu uniwersytetu i na nim zakończę. Według Williama Elphinstone'a, jak pamiętacie, miał on być otwarty dla wszystkich, powołany do dążenia ku prawdzie w służbie innym. Kiedy ja i moi koledzy z Aberdeen postanowiliśmy przygotować nasz manifest, aby odzyskać uniwersytet, który Elphinstone założył ponad pięćset lat temu, musieliśmy ponownie zdefiniować w sposób odpowiedni dla naszych czasów jego cel: obrony demokracji, pokojowego współistnienia i ludzkiego rozkwitu. Jestem dumny ze sformułowania, które wymyśliliśmy:

Podstawowym, obywatelskim celem uniwersytetu w demokratycznym społeczeństwie jest kształcenie przyszłych pokoleń obywateli oraz zdobywanie wiedzy potrzebnej do utrzymania sprawiedliwego i dostatniego

świata. Uniwersytet jest miejscem, w którym uczeni ludzie wszystkich narodów gromadzą się, aby nauczyć się myśleć, głęboko myśleć o naturze rzeczy, o sposobach życia, prawdzie i sprawiedliwości, pokoju i konflikcie, wolności i odpowiedzialności, dystrybucji bogactwa, zdrowiu i zrównoważonym rozwoju, pięknie i cnocie. Uczą się porównywać te myśli z dowodami doświadczenia i przekładać je na politykę i praktykę, systemy prawa i zarządzania, a także wielkie dzieła nauki, literatury i sztuki. Są to podstawy cywilizowanego życia. Nasz uniwersytet będzie miejscem, w którym, będziemy je zaszczeniać i pielęgnować²⁹.

Proponuję, aby to właśnie oznaczało budowanie uniwersytetu dla dobra wspólnego, i to właśnie państwu polecam.

Przełożyła *Marta Rakoczy*

Podziękowania

Niniejszy tekst został po raz pierwszy zaprezentowany jako wykład dla Królewskiego Towarzystwa Filozoficznego w Glasgow 28 listopada 2018 roku. Jestem wdzięczny tej instytucji za zaproszenie do wygłoszenia go w ramach prestiżowej serii odczytów. Skrócona jego wersja została przedstawiona podczas Bauhaus Centenary Festival School FUNDAMENTAL w Dessau 22 marca 2019 roku. Chciałbym szczególnie podziękować wielu kolegom i studentom Uniwersytetu w Aberdeen, którzy wzięli udział w ruchu „Re-claiming Our University”, a także uczestnikom ogólnokrajowej kampanii „Uniwersytet Przyszłości”. Dyskusje na forach tej kampanii bezpośrednio przyczyniły się do powstania wielu przedstawionych tu pomysłów.

29 Pełny tekst manifestu jest dostępny na stronie <https://reclaimingouruniversity.wordpress.com/>.

Abstract

Tim Ingold (trans. by M. Rakoczy)

UNIVERSITY OF ABERDEEN

On Building a University for the Common Good

Around the world, universities have been converted into agents of globalization, competing for business in the markets of the knowledge economy. To an ever-increasing extent, they are managed like corporations. The result has been a massive betrayal of the underlying principles of higher education. In both teaching and research, universities have reneged on their founding commitment to the pursuit of truth, and to the service of the common good. With their combination of overpaid managers, staff in precarious employment and indebted students, they are manifestly unsustainable. Rather than waiting for them to collapse, however, we need to start now to build the universities of the future, and to restore their civic purpose as necessary components of the constitution of a democratic society. This article first sets out the four principles—of freedom, trust, education and community – on which any university must be built, if it is to meet the challenges of our time. It will then go on to consider the meaning of the common good, and how universities of the future can be of service to it.

Keywords

university, freedom, education, research, community, democracy