

DOMINIKA MICHALAK
Uniwersytet Warszawski

UNIwersytet JAKO WSPÓLNOTA KOMUNIKACYJNA — TRUDNA INSTYTUCJONALIZACJA SEMINARIUM

Pod koniec lat osiemdziesiątych Jürgen Habermas opublikował artykuł *The Idea of University: A Process of Learning*, w którym definiuje uniwersytet jako wspólnotę komunikacyjną. Przygląda się funkcjonowaniu niemieckich uniwersytetów od początku XIX wieku. Twierdzi, że monumentalnej idei Wilhelma von Humboldta — w myśl której uniwersytet miał być jednocześnie nieformalnym kolektywem poszukiwaczy wiedzy i motorem narodowego rozwoju — nigdy nie udało się w pełni zrealizować. Tam, gdzie przewidywała spójność, pojawiły się funkcjonalne podziały, konflikty interesów i światopoglądów. Dlatego ideę uniwersytetu wielokrotnie rewidowano. Krytycy odkryli rozbieżność między uprawianiem nauki a kształceniem specjalistów na użytek państwa i podali w wątpliwość centralny dla Humboldtowskiej wizji postulat jedności badań i nauczania (Habermas 1987, s. 11–12; por. Berchem 1985, s. 250). Dostrzegłszy, że zamiera dialog między coraz bardziej wyspecjalizowanymi dziedzinami wiedzy, zwątpili w jedność nauk (Habermas 1987, s. 11–12). Niewielu z nich angażowało się w budowę lepszego społeczeństwa — jeśli uniwersytet przyczyniał się do narodowego rozwoju, to bynajmniej nie dzięki zgodnym wysiłkom uczniów i nauczycieli.

Habermas twierdzi, że jedynym elementem romantycznej idei uniwersytetu, który trwale wpisał się w kulturowy pejzaż nowoczesności, jest idea seminarium jako najodpowiedniejszej dla uczonych formy komunikacji. Za Humboldtem przytacza jego następujący opis:

„Gdyby [uczniowie] się nie zebrali dobrowolnie wokół niego [nauczyciela], byłby ich wyszukał, aby zbliżyć się do swojego celu przez połączenie wykształceniowej, ale przez to bardziej jednoznacznej i mniej aktywnej siły, z energią słabszych, ale bardziej bezstronnych i odważnych” (Humboldt 1989a, s. 241).

Habermas niewiele pisze o instytucjonalizacji seminarium — o tym, skąd rekrutuje się grono dyskutantów i jak to się dzieje, że rozmawiają jak równi z równymi. Punktem wyjścia będą tu właśnie te pytania. Interesuje mnie w szczególności to, jak zmieniało się miejsce seminaryjnej rozmowy wśród akademickich praktyk wraz ze zmianami źródeł legitymizacji uczonej wiedzy.

LEGITYMIZACJA WIEDZY I OTWARTA DEBATA

„Legitymizacja wiedzy” to szeroki termin, obejmujący w socjologii zagadnienia „ekonomii symbolicznej” oraz relacji między wiedzą a władzą. Z pierwszej perspektywy legitymizacja wiedzy uczonych, ich autorytet, to dla uniwersytetu źródło utrzymania. Instytucja ta zajmuje się bowiem „obrotem” wiedzą, czyli dobrem symbolicznym. Odpłatnie edukuje, ogłasza wyniki badań, oferuje ekspertyzy. Takie transakcje są możliwe dopóty, dopóki wierzymy, że uczeni wiedzą więcej niż my sami (zob. Bourdieu 2007, s. 178–217). Zgodnie z drugim ujęciem, wiedza legitymizowana stanowi narzędzie władzy. W społeczeństwach nowoczesnych wiedza specjalistów-praktyków, jakkolwiek przyniosła wiele dobrego, stała się również środkiem dyscyplinującym oraz narzędziem społecznej klasyfikacji. Michel Foucault we wczesnych pracach (takich jak *Nadzorować i karać* czy *Historia szaleństwa*) pokazał, jak diagnozy specjalistów — mówiące na przykład o chorobie psychicznej czy prawidłowej resocjalizacji — wzmocnione urzędowymi sankcjami stawały się użytecznym narzędziem biowładzy. Jego użyteczność zasadzała się między innymi na rosnącym autorytecie nauki. Wierzone, że specjaliści wiedzą najlepiej, co dla kogo dobre, dlatego ich wyroki gorliwie przyjmowano. Symboliczna władza ekspertów w późnej nowoczesności stała się mniej autorytatywna — praktyką stało się zasięganie konkurencyjnych opinii czy podważanie jednych ekspertyz przez inne. Nie oznacza to, że znaczenie diagnoz specjalistów zmalało. Mamy tu raczej do czynienia z urynkowaniem ekspertyzy — przekształceniem władzy charakterystycznym dla neoliberalizmu, w którym instytucje państwowe, niegdyś podporządkowane zasadzie redystrybucji, stają się domeną gry rynkowej (Waquant 2012; por. Lazzarato 2011).

Ekonomiczny i polityczny aspekt legitymizacji wiedzy w praktyce trudno rozdzielić. Dlatego używam szerokiego terminu „legitymizacja wiedzy”. Pojęcie to pozwala na spenetrowanie problematyki znacznie szerszej niż instytucjonalizacja seminarium — obejmującej zagadnienia takie jak misja uniwersytetu, jego społeczna odpowiedzialność, cienie jego kulturowej hegemonii czy zasady uczciwej wymiany wiedzy. Tutaj zajmuję się jednak tylko tym, jak

źródła legitymizacji odbijają się na doborze dyskutantów i relacjach między nimi.

Przedstawiam trzy przykłady instytucjonalizacji seminarium. W każdym przypadku źródło legitymizacji wiedzy jest inne; są to: religia, autorytet nauki lub „użyteczność” nauki (pozbawionej innego autorytetu). Pierwszy szkic poświęcony jest uniwersytetom średniowiecznym. Pokazuję w nim, że wspólnota naukowa przypominająca seminarium ukształtowała się pod kościelną kuratelą wraz z rozwojem kultury książki, jeszcze zanim pojawiły się uniwersytety. Organizacja tych ostatnich odbiegała zaś od seminaryjnego wzoru, odzwierciedlając kościelny dogmatyzm w nauczaniu. Jednocześnie uniwersytet, skupiając studentów i uczonych, sprzyjał rozwojowi zdemokratyzowanych form wymiany wiedzy. Była to jednak jego funkcja nieoficjalna, w Mertonowskim sensie ukryta. Ponieważ sferą publiczną rządziła tradycja, wolne dyskusje musiały odbywać się poza nią — i w tym sensie były zamknięte.

W drugim szkicu staram się pokazać, że seminarium na nowoczesnych uniwersytetach było ekskluzywną praktyką. Wskutek zadań, jakie na uniwersytety nałożyło państwo, seminarium nie stało się podstawową metodą nauczania. Choć w interpretacji Habermasa zdaje się ono egalitarne, rozmowy zgodne z tym ideałem prowadzono *inter pares* — seminarium było rozmową uczonych. Ten rodzaj elitaryzacji niespecjalnie trafił dziewiętnastowiecznych myślicieli. Dopiero w XX wieku problem ten znalazł się na pierwszym planie debaty o uniwersytecie. Próby demokratyzacji seminarium godziły jednak w dotychczasowe źródła prawomocności uniwersytetu, zwłaszcza w autorytet uczonych jako „arystokratów ducha”. Nowe pokolenie uczonych musiało więc przeformułować misję uniwersytetu.

W ostatnim szkicu przyglądam się praktycznemu wcieleniu jednego z tych przeformułowań — uniwersytetowi przedsiębiorczemu. Nowa ideologia zarządzania z jednej strony uwalnia uniwersytet od ciężaru publicznych zobowiązań, z drugiej sprawia, że uczeni w pracy i zarządzaniu swoją wspólną działalnością muszą brać pod uwagę zysk. Przytaczam krytykę tych rozwiązań. Staram się pokazać, że nowy porządek — wbrew intencjom projektantów — nie sprzyja seminaryjnej dyskusji. Formułuję również sugestię badawczą dotyczącą przemian form kumulacji wiedzy w akademickim kapitalizmie. Przywołuję klasyczną myśl krytyków kapitalizmu, zgodnie z którą system ten rozbija kulturowe całości, takie jak tradycja, styl czy szkoła.

Przytaczane przykłady potwierdzają dobrze znane prawidłowości. Pierwszy przypomina, że otwarta (choćby i akademicka) debata jest zagrożeniem dla tradycyjnego porządku i *vice versa*; drugi — że debatę mogą zamknąć normy kultury stanowej; trzeci wskazuje na płynące ze strony rynku zagrożenia dla bezinteresownej dyskusji. Wszystkie łącznie mogą stanowić argument na rzecz tezy, iż seminarium to forma komunikacji, której trwała instytucjonalizacja wymaga jakiejś formy mecenatu, zewnętrznych gwarancji wolności wypowiedzi i — najlepiej — autorefleksyjnych dyskutantów. W historii seminaria działały

także w nieprzyjaznych warunkach, nie dzięki trwałej instytucjonalnej podstawie, lecz wysiłkom samych uczonych. Tutaj pytam jednak o to, czy seminarium może działać nie wymagając od jednostek specjalnego poświęcenia.

Zacznijmy jednak od doprecyzowania terminu „seminarium”.

FORMA SEMINARIUM

Habermas nie opisuje formy seminarium systematycznie. Taki opis powinien dla porządku znaleźć się w rozważaniach o jej instytucjonalizacji. Przyjmuję więc, że o seminarium możemy mówić, gdy (1) mamy do czynienia z wymianą wiedzy bez użycia przemocy (nie ma znaczenia, czy będzie to rozmowa twarzą w twarz czy rozciągnięta w czasie pisemna wymiana), (2) gdy dyskutanci traktują się jak równi, (3) kiedy źródło wypowiedzi (np. autor) jest dyskutantom znane, (4) gdy wypowiedzi formułowane są według najlepszej wiedzy rozmówców i nie podlegają oficjalnej cenzurze, (5) gdy za cel rozmowy uznaje się zdobywanie coraz to nowej wiedzy (czy też: gdy uznaje się, że praca poznawcza nigdy się nie kończy)¹.

O piątym warunku autor w *The Idea of University* nie pisze wiele. Więcej na ten temat można znaleźć u Humboldta, który parę zdań przed przytoczonym wyżej i cytowanym również przez Habermasa opisem seminarium stwierdza:

„Właściwością wyższych instytucji naukowych jest to, że traktują one zawsze naukę jako nie całkiem jeszcze rozwiązany problem i dlatego wciąż znajdują się w stadium badań [...]. Stosunek między nauczycielem a uczniem staje się zatem czymś zupełnie innym niż przedtem [na niższych etapach edukacji]. Pierwszy nie jest przeznaczony dla tych ostatnich, obaj istnieją dla nauki” (Humboldt 1989a, s. 241).

Historyczność nauki nie jest jedynie programowym postulatem. „Dewaluację naukowej materii” zapewnia pisarska praktyka umieszczania własnych dociekań na tle historii dziedziny, wskazywania kierunków dalszych badań, rewizji kanonów. Zasada znajduje niekiedy wyraz w etosie naukowym — jako pochwała pokory wobec przyszłej wiedzy („my, naukowcy — przeczytać można choćby u Webera — wiemy dobrze, że za 10, 20, 50 lat wyniki naszej pracy będą przestarzałe”; Weber 1998, s. 120–121). Wiąże się ściśle z równością dyskutantów — oznacza bowiem, że nikt nie ma w żadnej dziedzinie ostatniego słowa. Jej praktycznym skutkiem jest to, że o treści skumulowanej wiedzy decyduje przekonanie dyskutantów o merytorycznej wartości tego, co w debacie już padło. Kanon autorów czy twierdzeń, nurty, style myślowe czy paradygmaty ukształtowane w seminaryjnych dyskusjach możemy więc sensownie trakto-

¹ Warunki te zostały zrekonstruowane na podstawie różnorodnych źródeł, w tym: Grafton 2009; Habermas 1987, 2007; Humboldt 1989a; Kant 2003; Shapin 1994. Nie we wszystkich wymienionych tekstach sformułowane są *explicite* i w komplecie, toteż za ewentualne mankamenty kompilacji wyłączną winę ponosi autorka.

wać jako wyraz takich właśnie przekonań (a nie na przykład przeczuć na temat tego, co najlepiej się sprzeda lub spodoba panującemu).

Nawiasem mówiąc, cechy seminarium można zamknąć w klasycznej metaforze wspólnoty uczonych jako republiki. Pierwsze trzy warunki to swego rodzaju definicja wolności obywatelskich, czwarty mówi o etosie, piąty — oznacza zdolność do nieustannego rewolucjonizowania prawodawstwa².

SEMINARIUM W CIENIU TRADYCJI

Pierwsze uniwersytety były korporacjami studentów i mistrzów. Od XI wieku młodzi szlachcice w rosnącej liczbie przemierzali Europę w poszukiwaniu wykształcenia. W miarę jak przybywało uczniów, przybywało i nauczycieli, aż w końcu skala tej edukacyjnej działalności zaczęła wymagać jakiejś regulacji. Bez protekcji miast lub Kościoła zagraniczni studenci nie byłoby bezpieczni, spadałaby ich liczba, a wraz z nią wpływy do miejskich kas. W XX wieku uczniowie i nauczyciele zaczęli zakładać korporacje, a miasta nadawały im skromne przywileje (Rait 1918, s. 6–11; Kivinen 2006, s. 189). Uniwersytety nie były zakładane wyłącznie ze względu na praktyczne racje. W historycznych dokumentach można znaleźć całe bogactwo uzasadnień ich pożyteczności. Osmo Kivinen (2006, s. 188) pokazuje jednak, że nie składały się one na spójną „misję uniwersytetu”. Za ich naczelną funkcję uznaje nie tyle wytyczenie uniwersytetom samodzielnej drogi, ile potwierdzenie lojalności wobec obowiązującej władzy.

Tę niespójność można różnorodnie tłumaczyć. W średniowiecznej sferze publicznej nie definiowano dobra wspólnego na wzór demokratyczny. Pojęcia rozwoju czy kultury, które w czasach nowożytnych nadały treść zadaniom uczelni, obce były myśleniu średniowiecznemu. Przede wszystkim jednak brakowało w miarę jednorodnego podmiotu „akademickiej ideologii”. Członkami uniwersyteckich korporacji byli bowiem zarówno mieszczanie, jak i duchowni

² Prześledzenie obecności tej metafory w historii namysłu nad wspólnotami uczonych przekracza moje ambicje. Jednak pozwolę sobie wskazać kilka tropów w literaturze przedmiotu: (1) historyczne badania renesansowych „republik uczonych”, demokratycznych mikrosfer publicznych (np. Grafton 2009); (2) *Spór fakultetów* Kanta, uchodzący za projekt nie tylko uniwersytetu, ale i demokratycznej sfery publicznej (Kant 2003; Readings 1997, s. 56–59); Kantowska wąska formuła autonomii zawarta w tej pracy („nad uczonymi jako takimi sprawować władzę mogą tylko uczeni”) została wykorzystana również przez Bourdieu (2007, s. 454–455) jako formuła symbolicznego autorytetu wąskiego pola produkcji kulturowej; badania socjo-historyczne, w których dla rozmowy naukowej modelami bywały: (3) demokratyczna debata, która odegrała ważną rolę jako model dla kolektywu myślowego Ludwika Flecka (Sady 2000); (4) egalitarna kultura gentleman-skiej konwersacji (Shapin 1994); (5) parlamentarna dysputa (Latour 2011, rozdz. 1 i 2). Należy zaznaczyć, że demokratyczne metafory nigdy nie odnosiły się do hierarchii stopni naukowych, pochodzenia społecznego, sławy, „służbowych relacji” wewnątrz uniwersyteckiej biurokracji, ale do normy (niekiedy łamanej, jak to z normami bywa), mówiącej, że w naukowej dyskusji każdy jest równy (jako dyskutant).

czy szlachta, mieszkańcy różnych krajów, poddani różnym władców, osoby utrzymujące się z różnych źródeł. Naukowe zainteresowania i praktyki, które łączyły tę grupę, nie naruszały feudalnych podziałów w jej obrębie — uczeni ze stanów średnich sprzedawali swoje usługi jak rzemieślnicy, duchownych utrzymywały zakony, zainteresowanie nauką wśród możnych nie miało motywów zarobkowych (Grendler 2004). Napięcia między sferami średniowiecznej nauki i panowania świeckiego zdarzały się, jednak z punktu widzenia problemu legitymizacji ciekawsze jest napięcie między średniowiecznymi instytucjami naukowymi a władzą kościelną.

Kiedy uniwersytety powstawały, średniowieczna sieć wymiany naukowej była już dość gęsta: obejmowała skryptoria i biblioteki rozrzucone po ówczesnej Europie. Według Anthony'ego Graftona i Megan Williams (2006, s. 7–15, 233–243), jej rozwój jest tożsamy z rozwojem średniowiecznej kultury literackiej, która rozkwitła pod opieką Kościoła, spisującego swą tradycję. Oparcie religii na tekście oznaczało, że władza hierokratyczna będzie musiała oddelegować część swego „sztabu administracyjnego”, by użyć Weberowskiego terminu, do poświęcenia się studiom, zapewniając mu po temu odpowiednie warunki (zob. Weber 2002, s. 185–189, 347–349). Przybywało bibliotek, skryptoriów, książy, ich tłumaczy i komentatorów, lektorów, słuchaczy, czytelników — wokół książki powstawał kompleks praktyk i instytucji. Na wierze w świętość kanonu wyrastała refleksyjna wspólnota interpretatorów tradycji (Grafton, Williams 2006, s. 11).

Wspólnota ta mniej więcej od XII wieku miała cechy seminarium pod względem sposobu uprawiania wiedzy, choć od seminarium nowożytnego różniło ją przekonanie o świętości dziedzictwa intelektualnego³. Po pierwsze, w rozmowach uczonych liczyły się argumenty, a nie przemoc, retoryczna sprawność czy stanowy autorytet. W średniowiecznej edukacji wiele miejsca poświęcano dowodom i regułom wnioskowania — narzędziom odkrywania prawdy abstrahującym od pozycji czy perswazyjnego talentu rozmówcy. Po drugie, uczestnicy dyskusji jako tacy byli równi bez względu na stanową przynależność, a niekiedy i różnice płci. Byli równi, ponieważ górował nad nimi autorytet tradycji (Fischer 2003, s. 171). Byli na zawsze uczniami, „karłami na barkach olbrzymów”, i wo-

³ Trudno powiedzieć, czy również wczesnośredniowieczne wspólnoty czytelników przypominały seminarium, ponieważ czytanie w owym czasie należało do kultury oralnej. Ze względu na system znaków, uboższy choćby o małe litery, spacje i znaki interpunkcyjne, oraz fakt, że ludzkość nadal czekała na wynalazek okularów, do IX wieku zatrudniano do głośnego czytania wytrenowanych lektorów, a podstawowym nośnikiem wiedzy pozostawała tradycja ustna i jej formy mnemoniczne (Fischer 2003, s. 142 d.; Eco 2009, s. 197–201). Być może dyskutowano, lecz brak zapisu ewentualnych rozmów. Dlatego pisząc o seminarium średniowiecznym, mam na myśli te formy wymiany wiedzy, które ukształtowały się: wraz z reformą alfabetu, znacznie ułatwiającą samodzielne studia i czytanie po cichu; wraz z upowszechnieniem się autorskiego pisarstwa; i wreszcie — wraz z pierwszymi przekładami autorów starożytnych i rozpoczęciem interpretacyjnej pracy zmierzającej do ich chrystianizacji. O seminarium w takim rozumieniu można mówić mniej więcej od wieku XII, co zbiega się z początkiem historii uniwersytetów.

bec tej symbolicznej hierarchii społeczne różnice traciły w dyskusji ważność. Jak pokazuje Umberto Eco (2009, s. 198), racja tekstów kanonicznych oraz obiegowych interpretacji i sentencji należących do tradycji ustnej, która stanowiła naczelną zasadę średniowiecznej semiotyki, niewiele miała wspólnego z gotowością poddania pod rozagę każdego poglądu czy punktu widzenia. Mimo to nie paraliżowała badań ani dyskusji: pozwalała studiować, komentować i przekładać autorów pogańskich, rozważać zgodność ich idei z tradycją i ewentualnie tak ją naginać, by nowi autorzy okazali się jej prawomyślnymi przedstawicielami.

Czwarte kryterium seminarium — jawność źródła tekstu czy innej wypowiedzi — możemy uznać za spełnione, jeśli przyjmiemy, że badanie autentyczności tekstu nie musi polegać na ustaleniu jego autora. W czasach, o których mowa, nie wszystkie dzieła podpisywano. Nie wierzono w siły twórcze jednostki, a za jedyne autentyczne źródło wiedzy uznawano tradycję. Jeśli dziś zastanawiamy się, w jakim stopniu czyjeś słowa wynikają z jego woli i jak z jego indywidualnej historii wyczytać głębię ich znaczenia, to średniowieczny czytelnik zastanawiał się, czy przez tekst przemawia duch chrześcijański. Cenione, lecz obce tradycji chrześcijańskiej dzieła „chryścianizowano”. Zgodnie z zasadą *non nova sed nove* przypisywano je autorom kanonicznym lub korygowano wątpliwe fragmenty w przekładzie (Eco 2009, s. 201–202, por. s. 141–179): „jeśli w w nauce niewiernych znajdują się jakieś prawdziwe idee — jak pisze Eco (2009, s. 211) — trzeba je na nowo objąć w posiadanie [...], gdyż jeśli są prawdziwe, znaczy to, że prawnie należą do kultury chrześcijańskiej”. Można więc powiedzieć, że średniowieczna zasada jawności źródła miała mniej „zindywidualizowany” charakter niż dzisiejsza instytucja autorstwa. Odróżniano bowiem jedynie to, co swoje (należące do opromienionego religijną charyzmą dziedzictwa), od tego, co obce (pogańskie), nie upatrując większych szkód w pomyłkach w przypisaniu autorstwa „wśród swoich”⁴.

Dwa ostatnie warunki seminarium — brak cenzury i historyczność dyskusji — wymagają przyjęcia poglądu na wiedzę obcego średniowiecznym myślicielom. Ich dyskusje przebiegiem przypominały seminarium, tocząc się w nieskończoność bez cenzorskich interwencji (Eco 2009, s. 197–199; Grendler 2004, s. 17). Nie upatrywano jednak wartości w stałym otwarciu debaty na nowe głosy. Idea, że człowiek sam może prawdę odkryć lub wytworzyć (a więc każdy kolejny dyskutant coś może wnieść do rozmowy), rozkwita dopiero w renesansie (Pomian 2010, s. 15–45). W średniowieczu wierzono, że prawda została objawiona. Praca uczonego polegała na docieraniu do właściwego brzmienia dogmatów i interpretacji pojawiających się problemów w ich świetle. Ostat-

⁴ Najlepszym dowodem jest względna powszechność „falszerstwa”, polegającego bądź na przypisaniu własnego tekstu autorowi kanonicznemu, bądź na nagięciu do wymogów tradycji tekstu uznanego poganina w przekładzie. Wiele z tych „falszerstw” motywowanych było zdobyciem sławy — nie sławy autora, ale wzorowego ucznia tradycji (Eco 2009, s. 181–204; Grafton 1990).

nimi słowami w dyskusjach były *auctoritates*, „autorytatywne opinie”, jak pisze Eco (2009, s. 198), przekazywane od interpretatora do interpretatora, traktowane jako „dane od samego początku” prawdy tradycji. Takie spojrzenie na wiedzę czyniło uczonych rzecznikami odsiewania prawd objawionych od przygodnych, nieprawdziwych treści. Zła sława kościelnej cenzury, wyrosła głównie na gruncie jej szesnastowiecznych dokonań, nie ułatwia zrozumienia, że sami uczeni identyfikowali się z rolą strażników prawomyślności. Peter Godman (2000) pokazuje, że w praktyce do późnego średniowiecza autocenzura była mechanizmem silniejszym niż cenzura instytucjonalna.

Uniwersytety powstawały, kiedy prace nad kościelnym kanonem były wystarczająco zaawansowane, by stał się przedmiotem nauczania, a jednocześnie — gdy światek naukowy wyszedł poza skrytoria i biblioteki. Około XIII wieku kultura literacka zaczęła rozkwitać wśród stanu średniego (Fischer 2003, s. 141). Uniwersytety miały służyć reglamentacji wiedzy religijnej. Funkcją taką dziś nazwalibyśmy pewnie „propagandową”, jednak wtedy uchodziła za krzewienie chrześcijaństwa (Kivinen 2006, s. 195–201). Jednocześnie — a wbrew intencjom pragnących strzec czystości tradycji fundatorów — działalność akademiacka przyczyniła się do rozkwitu wolnych dyskusji „po godzinach” dydaktycznej działalności uczelni. W praktyce uniwersytety działały jak łącznik między dwiema wspólnotami komunikacyjnymi o sprzecznych porządkach: dogmatyczną i seminaryjną.

Funkcja reglamentacji wiedzy znajdowała odzwierciedlenie w organizacji uniwersytetu: w ostrym podziale na uczniów i nauczycieli, hierarchii tytułów akademickich, a przede wszystkim w przyjętych formach komunikacji: dyspucie i wykładzie (Spade 2013). Wykład — forma bodaj najbardziej autorytatywna — polegał zwykle na głośnej lekturze uznanych autorów, wzbogaconej o komentarze. Dysputa — konkluzyjna, przypominająca rozprawę sądową, rozstrzygająca o racji — uosabiała kościelny „monopol władzy sądenia” (Loughlin 1909). Autorytatywność tych form dodatkowo utwierdzała cenzura. Reguły publicznego nauczania były więc przeciwieństwem seminaryjnej komunikacji. Potraktowanie uniwersytetu jako „aparatu ideologicznego” Kościoła byłoby jednak anachronizmem. Średniowieczna sfera publiczna nie przypominała agonu racji i ideologii. Reglamentacja wiedzy polegała nie tyle na indoktrynacji, ile na włączaniu publicznego nauczania do rytuału potwierdzenia autorytetu tradycji (Habermas 2007, s. 89).

Tak zorganizowany uniwersytet nie wydawał się zagrożeniem dla Kościoła. Nie przewidziano, że instytucja ta może zachęcić do kwestionowania prawd tradycji. Uniwersytety, jak już wspomniano, stanowiły także bramę do nieoficjalnego półświatka naukowej dyskusji — wprowadzały w środowisko, które poza wykładami i dysputami poruszało niekanoniczne tematy. Owo środowisko pod względem luźnego sposobu organizacji i komunikacyjnych obyczajów stanowiło kontynuację wspólnoty literackiej, która ukształtowała się przed powstaniem uniwersytetu. Instytucja ta była więc rodzajem drzwi między sferą

publicznego rytualnego potwierdzania autorytetu tradycji i nieformalną sferą interpretacji tekstów — sferą większej wolności poszukiwań naukowych. Jak drzewo z eseju Simmla uniwersytet zapewniał względną dyskreję i możliwość przejścia. Wyznaczał granicę między „tym, co ograniczone, a tym, co bezgraniczne”, oddzielając sferę tradycji sprowadzonej do dogmatu od sfery, w której tradycja jako przedmiot seminaryjnej dyskusji nabierała historycznego charakteru (zob. Simmel 2006, s. 250).

Sposoby myślenia po obu stronach drzwi były różne. Do konfrontacji doszło u schyłku średniowiecza, kiedy teolodzy skonfliktowanych zakonów i prorocy reformacji „uzurpowali sobie” prawo do samodzielnej interpretacji tradycji. Myśleli zgodnie z logiką seminarium. Uniwersytet, jak się okazało, nie był najlepszym narzędziem legitymizacji kościelnej władzy. W trakcie kontrreformacji Kościół sięgnął więc po bardziej radykalne środki. Nasilenie cenzury i represjonowanie nieprawomyślności zamknęły uniwersyteckie „drzwi”. Uniwersytetami zachwiały również wojny i rywalizacja między Kościołem a władzą świecką w Europie. Dyskusje naukowe zaczęły wynosić się do prywatnych domów, nieformalnych, niekiedy tajnych, towarzystw, sieci listownych przyjaźni intelektualnych. Zarówno uczelnie, jak i te nieformalne sieci w zasadzie do XVIII wieku utrzymywały się z prywatnych zasobów swych członków, sporadycznych datków lub czesnego; o ile nie były tajne, znajdowały się na marginesie sfery publicznej (Grafton 2009, s. 9–34; Pomian 2010, s. 253–329). Uniwersytety rozkwitły na nowo dopiero pod opieką nowoczesnego państwa.

W SŁUŻBIE PUBLICZNEJ

Tam, gdzie panuje tradycja, domaganie się argumentów na rzecz obowiązującego porządku jest wyrazem braku szacunku dla autorytetów. Porządek, który zaczął się wyłaniać w oświeceniu, legitymizowany był tymczasem za pomocą tych dyskursywnych narzędzi. Również uprawomocnienie uniwersytetów stało się kwestią wiarygodnej ideologii. Ponieważ nowoczesne uniwersytety utrzymywane były ze środków publicznych i poddane ministerialnej kontroli, dyskusja o racjach i ideach legitymizujących działanie tych instytucji awansowała do rangi sprawy państwowej. Na losach uniwersytetów zaważyły także konkretne decyzje prawne i administracyjne. Jednak w miarę rozwoju systemu szkolnictwa wyższego i demokratyzacji państw zachodnich przyjmowana w sferze obywatelskiej debaty definicja uniwersytetu jako dobra wspólnego miała coraz silniejszy wpływ również na owe decyzje. „Coraz silniejszy” nie oznacza wszakże „duży od samego początku”. Kiedy w Europie powstawały nowoczesne systemy oświaty, sfera publiczna obejmowała przede wszystkim mieszczaństwo, z którego ideą uniwersytetu ani warstwy wyższe, ani państwowi administratorzy nie musieli się liczyć. Dlatego choć eksponuję teraz ten aspekt instytucjonalizacji seminarium, który miał związek z kulturową emancypacją mieszczaństwa, to

staram się również pokazać, jak procesy kulturowe wiązały się z finansową i administracyjną zależnością uniwersytetów od państwa.

Nie podnoszę tu kwestii świetnie wyłożonej przez Habermasa, a dotyczącej tego, jak wybitni krytycy instytucji akademickich rewidowali ideę uniwersytetu w konfrontacji ze zmieniającymi warunkami jego funkcjonowania. Opowieść Habermasa eksponuje poglądy wąskiej grupy wybitnych niemieckich filozofów, niewiele mówiąc o stanowym i politycznym kontekście, w którym toczyły się spory o uniwersytet. Przede wszystkim nie pozwala dostrzec, że głównym bohaterom tej narracji ideał seminarium był zdecydowanie bliższy niż większości ich kolegów. Tutaj poświęcam więcej uwagi przeciętnym akademikom i administracyjnym warunkom ich działalności, a w szczególności: ograniczeniom seminarium wypływającym z finansowej zależności od państwa z jednej strony, a z drugiej — ze stanowych ambicji mieszczan. Podobnie jak Habermas, rozważam przykład Prus. Twierdzę, że podstawową tendencją w instytucjonalizacji seminarium była elitaryzacja i że tendencję tę wzmacniały państwowa polityka edukacyjna i ideologia legitymizująca działalność uniwersytetów.

Nowoczesny system uniwersytecki — dotowany przez państwo, zintegrowany z systemem państwowych szkół powszechnych, podlegający ministerialnej kontroli, a jednocześnie cieszący się wolnością badań i nauczania — powstał w Prusach w wyniku reformy Wilhelma von Humboldta⁵ na początku XIX wieku. Humboldtowski projekt zakładał, że uczeni będą prowadzić wykłady, seminaria i badania niezależnie od państwowych wpływów, ale w najlepszej wierze i przy finansowym wsparciu państwa. Powinni stanowić samorządną wspólnotę, dysponować instytucjonalnym majątkiem. Idee te były mieszczańskie co do treści i genezy. Nie od razu zyskały popularność wśród arystokratów (Elias 2011, s. 85–95). Reformę wprowadzono więc ostatecznie z myślą o praktycznych korzyściach, takich jak wykształcenie kadry urzędniczej. Na szczeblu państwowym sprawę uniwersytetów początkowo traktowano dość lekko. Dopiero z czasem dostrzeżono ich użyteczność, a ideologia „obywatelstwa kultury”, która stanowiła ich uprawomocnienie, zyskała popularność.

Na dowód lekceważenia uczonych badacze przytaczają niekiedy anegdotę mówiącą o tym, jak to uniwersytety niemieckie omal nie stały się w pełni autonomicznymi finansowo właścicielami ziemskimi. Anegdota ta głosi, że Fryderyk Wilhelm III był skłonny przyznać instytucjom naukowym (na wniosek Humboldta) dożywotnią autonomię finansową: „tylu majątków ziemskich, ile

⁵ Humboldt był filozofem, autorem cenionym i poczytnym, za rządów Fryderyka Wilhelma III pełnił funkcję naczelnika Sekcji Wyznań i Oświaty. Humboldt sformułował romantyczną wersję idei uniwersytetu, przełożył ją na organizacyjne konkrety i rozpoczął jej realizację. Proces ten wymagał, rzecz jasna, wypracowania kompromisu pomiędzy liberalnymi ideałami, biurokratycznymi realiami i oczekiwaniami monarchii. Humboldt występował jednocześnie w roli rzecznika wolności debaty naukowej i zaostrzał cenzurę, starał się zapewnić uniwersytetom autonomię, przystać musiał jednak na stałą finansową zależność od państwa. Napięcia instytucjonalne, o których mowa dalej, znalazły wyraz również w jego biografii (zob. Andrzejewski 1989; Richter 1971; Vossler 1967).

jest niezbędne” oraz „stałego i wystarczającego dochodu 150 000 talarów rocznie” (Andrzejewski 1989, s. 238). Nie widział szczególnych korzyści z utrzymywania ich w stałej zależności. Pod wpływem przezornych doradców postanowił jednak utrzymać uczonych na finansowej smyczy, by w razie czego „głodem” wymusić ich posłuszeństwo (Ringer 1969, s. 112).

Nowoczesne uniwersytety niemieckie nie były finansowane wyłącznie z publicznej kasy. Ważnym źródłem ich dochodu (a przy tym zasadniczym źródłem dochodu wykładowców) były opłaty za udział w zajęciach. Państwowe dotacje stanowiły jednak tak dużą część środków utrzymania uczelni, że „smycz” spełniała swoje zadanie (Ringer 1969, s. 37). Modernizujące się państwo potrzebowało armii urzędników, nauczycieli, prawników, lekarzy i techników, toteż kolejni ministrowie oświaty nakładali na uniwersytety obowiązek przyjęcia na wybrane kierunki odpowiedniej liczby kandydatów. W czasach „nadprodukcji” absolwentów (np. w latach trzydziestych XIX wieku) limity obniżano, w czasach niedoboru (cztery dekady później) podnoszono, nie zważając na opory kadry, obawiającej się raz spadku wpływów z czesnego, innym razem negatywnych konsekwencji „umasowienia” (Ringer 1969, s. 42–60, 2004, s. 233–267). Seminarium nie mogło być jedyną metodą kształcenia na potrzeby państwa. Kompetencje absolwentów miały znajdować potwierdzenie w dyplomach i certyfikatach, tytułach zakładających hierarchizację systemu kształcenia (Gerbord 2004, s. 83–100).

Biurokratyczne wymogi z pewnością przyczyniły się do tego, że wolna debata, która w zamyśle Humboldta miała być sercem akademickiej działalności, zaczęła rozgrywać się w wąskim gronie uczonych i wybranych uczniów, planujących karierę akademicką. Jednak nie mniejszą rolę w ograniczeniu dostępu do seminarium odegrało przywiązanie uczonych do elitarystycznych ideałów. W XIX wieku hierarchizacja uniwersytetu i ekskluzywizm uczonych dyskusji nie budziły większego oporu ani wśród akademii, ani studentów (Charle 2004, s. 57). Legitymizację zapewniała ideologia „obywatelstwa kultury”, awansująca uczonych do rangi „nowych arystokratów” (*Kulturbürgertum*, zob. Ringer 1969, s. 34, 46; Kupś 2012; Elias 2011, s. 95–105).

Centralne dla tej ideologii pojęcia *Bildung* i *Kultur* cechowała większa sugestywność niż precyzja. Historycy zwracają uwagę, że stała za nimi harmonijna wizja ludzkiego rozwoju i stosunków społecznych, według której jednostka, dobrowolnie i uczciwie pracująca nad swymi naturalnymi talentami, staje się cennym obywatelem i sama osiąga spełnienie (Richter 1971, s. 15–16; Vossler 1967, s. 29–30). Poza tym, że pojęcia te konotowały utopię, w powszechnym odbiorze *Bildung* oznaczało akademickie wykształcenie, *Kultur* zaś — kulturę ludzi wykształconych. Uniwersytet miał być zatem inkubatorem rozwoju indywidualnego i narodowego zarazem. Miał czynić ze studentów żywe „nośniki” narodowego dziedzictwa i rozwijać ich naturalne talenty. Absolwent uniwersytetu miał być uosobieniem najlepszych cech swego narodu i jego przyszłości (Vossler 1967, s. 29–30; Kupś 2012, s. 9). Przekonanie to, początkowo wła-

ściwe mieszczańom, stopniowo zyskiwało rezonans wśród warstw wyższych⁶. Ludzie wykształceni wspięli się na górne szczeble drabiny prestiżu społecznego. Świadczy o tym nie tylko wejście w obieg wyrażenia „arystokracja ducha”, ale i incydenty takie jak przytoczony przez Fritza Ringera (1969, s. 46): w 1810 roku w pruskiej Izbie Reprezentantów zgłoszono pomysł, by *Kulturträger*, mieszczenie posiadający minimum trzy lata edukacji uniwersyteckiej, jako reprezentujący sobą „dodatkową wartość”, awansowali w klasyfikacji obywatelskiej wyznaczonej przez cenzus majątkowy.

Choć rozwój uniwersytetów wspierali i oświeceniowi antytradycjoniści, i oddani demokracji romantycy, to źródłem prestiżu społecznego tych instytucji stało się skojarzenie z instytucjami tradycyjnego panowania. Wykształcenie w powszechnym odbiorze było odpowiednikiem szlacheckiego urodzenia — wyższością nieuzasadnioną. Wiedza zaś była czymś, co uczeni, w przeciwieństwie do niewykształczonej reszty, posiadają (nie zaś na przykład czymś, czego poszukują)⁷. Te przekonania legitymizowały działalność instytucji akademickich, umacniając barierę między wykształconymi a tymi, którzy w coraz większej mierze byli zdani na ich wyroki. Bliskie były i samym uczonym. Formy politycznej instrumentalizacji nauki, jakie wykształciły się na gruncie ślepej wiary w naukę i autorytet uczonych, zostały poddane refleksji dopiero w XX wieku — gdy stały się zasadniczymi regulatorami ładu społecznego. Uwadze dziewiętnastowiecznych myślicieli umknęło zwłaszcza, jak głęboko twierdzenia uczonych jako niewzruszone prawdy przenikały do prywatnego życia, kształtowały codzienne praktyki, relacje rodzinne czy obywatelskie. Najbardziej sugestywne obrazy tego procesu odmalowano dopiero po drugiej wojnie światowej. Myśliciele tacy jak Theodor Adorno, Michel Foucault czy Zygmunt Bauman opisali ciemną stronę racjonalizacji życia — to, w jaki sposób medycyna, skrajnie scjentyistyczne nauki o człowieku czy dominacja formalnej racjonalności w systemach prawnych i biurokratycznych stawały się pożywką dla nowoczesnych form rasizmu, wykluczenia społecznego, utrzymywania dominacji klasowej. Przez cały wiek XIX, gdy mechanizmy te rosły w siłę, jedną z niewielu sfer,

⁶ Proces ten wynikał również z faktu, że arystokracja była warstwą zanikającą. Widać to dosko- nale w danych statystycznych dotyczących pochodzenia ojców studentów na pruskich uniwersyte- tach. W pierwszej połowie XIX wieku takie pochodzenie miało około 1/5 studentów (arystokratów „asymilujących się” do elitarnych ról zawodowych w nowoczesnym społeczeństwie), w drugiej po- łowie XIX wieku pochodzenia arystokratycznego nie odnotowywano (Ringer 2004, s. 257–265).

⁷ Przy okazji krytyki „szlachectwa kulturowego” zwykle omawia się problem naturalizacji tego, co nabyte. Zwraca się uwagę, że proces ten sankcjonuje nierówność klasowe — utwierdza w prze- konaniu, że dyplomy otrzymują najzdolniejsi w uznaniu swych naturalnych zdolności, nie pozwa- lając dostrzec, że zwykle otrzymują je po prostu osoby rekrutujące się z klas średnich i wyższych, w których w dodatku ideały wychowawcze najlepiej harmonizują ze szkolnymi wymaganiami. Ta Bourdieuowska linia krytyki nie sprawdza się w odniesieniu do Niemiec XIX wieku. Elias (2011, s. 40–49) pokazuje, że świadomość klasowa była w owym czasie znacznie silniejsza niż w XX wieku, a Ringer (2004, s. 233–267, zwłaszcza 249–250) — że system stypendialny był w Prusach rozbu- dowany i odsetek dzieci robotników wśród studentów przez cały XIX wiek stale się zwiększał.

w których wyroki naukowców traktowano jako dyskusyjne, była sfera debaty akademickiej. Jej elitaryzm nie sprzyjał bynajmniej krytyce opartych na wiedzy systemów kontroli społecznej. Ewentualna krytyka podkopywała zresztą uprąmowanie instytucji naukowych — nie leżała w interesie uniwersytetów⁸.

Czy wystąpienie pierwszych nowoczesnych uniwersytetów przeciw swym interesom i zapewnienie większej inkluzywności seminarium pozwoliłoby zapobiec rozrostowi mechanizmów wiedzy-władzy — nie wiadomo. I łatwo przesadzić z rzutowaniem nadziei w przeszłość. Rozsądnie można jednak twierdzić, że zawężenie horyzontów seminarium, związane z jego elitaryzacją, sprawiło, że refleksja na temat owych mechanizmów była spóźniona. Co więcej to, co o sprawach wiedzy i władzy myślano zanim nauka stała się uznanym źródłem wiedzy, znalazło się na marginesach debaty publicznej. Kosztem elitaryzacji seminarium jest więc nieobecność pewnego typu refleksji publicznej — ani dla rozwijającego się nowoczesnego państwa, ani dla nauki nie jest to koszt mały.

Spójrzmy na problemy wiedzy i władzy jeszcze raz, z perspektywy poprzedzającej projekt Humboldtowski. Zagadnienia funkcjonowania uczonej wiedzy w oświeconym państwie opisywał Kant w *Sporze fakultetów* (2003), książce na cztery lata wstrzymanej przez cenzurę, a po publikacji niezbyt poczytnej, choć w pewnym sensie proroczej dla nowoczesnego systemu produkcji wiedzy. Wielu dzisiejszych krytyków — zazwyczaj w ślad za Foucaultem — uznaje, że nie powinno się (jak Kant) pytać o porządek społeczny najodpowiedniejszy dla rozumowego poznania, lecz raczej o to, jak i po co różne typy porządku społecznego produkują różne typy wiedzy. Oba pytania dotyczą jednak związku organizacji instytucji wiedzy z formami poznania — społecznych reżimów wiedzy. Choć więc nie powinno się zapominać, że *Spór fakultetów* to przede wszystkim rozprawa o sile i ograniczeniach rozumu, to można ją czytać także jako projekt instytucjonalny.

Kant sądził, że kierowane pod adresem nauki oczekiwania ludzi niewykształconych są instrumentalne. Traktują ją oni trochę jak magię: pragną przepisu na zbawienie, długie życie lub bezkarność, mimo łamania prawa. W *Sporze fakultetów* teologię, medycynę i prawo opisał jako narzędzia sprawowania władzy za pośrednictwem tej wiary. Uważał jednak, że mogą to być narzędzia władzy oświeconej, jeśli pozwoli się uczonym na rewidowanie ustaleń tych nauk i merytoryczną kontrolę ich zastosowań. Wyobrażał sobie, że tę funkcję kontrolną powinien pełnić jeden fakultet w ramach uniwersytetu. Miał to być fakultet pozbawiony władzy innej niż władza sądenia w sprawach czysto naukowych. Reguły debaty wśród jego członków miały być zgodne z wzorcem seminarium (Kant 2003, s. 59–66). Projekt ten jak na owe czasy był wyrotowy, bo postulował poddanie administracji państwowej, w zakresie prawa, religii i medycyny, kontroli dyskutujących i poszukujących prawdy obywateli.

⁸ O tym konflikcie instytucjonalnym pisze Marta Bucholc w jeszcze nie opublikowanym artykule „Pacyfikacja, ryzyko i zaangażowanie w późnym kapitalizmie”.

Z dzisiejszej perspektywy wyraźnie widać jednak jego antydemokratyczne cechy — ludzie niewykształceni i oczekujący od wiedzy jedynie instrumentalnych korzyści są w nim w praktyce poddanymi wykształconych. Te antydemokratyczne skutki można by jednak wyeliminować. Do pomyślenia jest bowiem wolność od poddaństwa wykształconym: polegałaby ona na włączeniu wszystkich obywateli w obrady niższego fakultetu.

Trudno wyobrazić sobie seminarium z udziałem całego narodu. Oczekiwanie, by każdy z dyskutantów był w stanie śledzić przebieg dyskusji na każdy temat, wydaje się równie nierealne. Krytycy instytucji akademickich, którym zależało na demokratyzacji nauki, mieli jednak mniejsze ambicje — pragnęli zwykle któregoś z trzech następujących rodzajów zmiany. Pierwsza to upowszechnienie wiedzy o źródłach poznania naukowego — o tym, skąd biorą się prawdy naukowe, jak są weryfikowane, jak nabierają kształtu na różnych etapach procesu badawczego i rozmowy naukowej. Owa demitologizacja polegałaby na tym, by pokazać, że naukę się robi, że robią ją ludzie z wykorzystaniem pewnych narzędzi — że zatem nie jest to wiedza objawiona, pewna i bezdyskusyjna. Zwolennicy takiej wizji podkreślali, że naukowcy to nie prorocy (np. Weber 1998, s. 133–140; Rorty, Vattimo 2010, s. 31, 38–41, 49), dokładali starań, by wyliczyć i opisać typy wiedzy, których dostarczyć może ich dyscyplina (Weber 2011, s. 133–144), jak Fleck i Kuhn opisywali kształtowanie się twierdzeń i diagnoz naukowych jako proces społeczny (nie zaś formę obiektywnego kontaktu z rzeczywistością), podkreślając niekiedy rolę potocznych wyobrażeń, uprzedzeń czy stanowiej moralności w tym procesie (np. Haraway 1989).

Drugi wymiar demokratyzacji wiedzy koncentrował się na formach prezentacji ustaleń naukowych, narzucając uczonym nie tylko odpowiednią dokumentację, ale i taki styl pisarski, który umożliwi udział w debacie jak najszerszemu gronu dyskutantów. Weber (2011, s. 140) nawoływał do takiego pisania, które nawet najbardziej odległym kulturowo czytelnikom pozwoli zrozumieć przebieg postępowania badawczego. Krytyczne szkoły zwracały uwagę również na wartość pisania nieprzystępnego, prowokacyjnego, na wzór dzieł artystycznych, które powinno otworzyć na radykalną odmiennosc (Butler 2010, s. 36–39).

Trzeci sposób demokratyzacji wiedzy to faktyczne włączenie obywateli w jej produkcję. To pomysł najnowszy, polegający na wybieraniu tematów badań w drodze głosowania lub włączaniu amatorów w dalsze etapy badania (Cohn 2008). Nauka obywatelska w zamyśle ma sprawiać, by badania bardziej odpowiadały potrzebom, ambicjom obywateli, a także — popularyzacji wiedzy. Czy projekty tego typu sprostają tym założeniom, okaże się w przyszłości.

Poważne potraktowanie dwudziestowiecznej krytyki uniwersytetów wymagałoby uznania, że na elitaryzacji seminarium straciliśmy najwięcej jako obywatele. Kolejny przykład każe jednak powstrzymać entuzjazm związany z najpopularniejszą dziś rynkową metodą burzenia akademickich „wiez z kości słoniowej”.

WOLNA DEBATA I RYNEK

W drugiej połowie XX wieku nauka stała się jednym z napędów rozwoju najsilniejszych gospodarek. Od lat osiemdziesiątych najbogatsze neoliberalne państwa globu — takie jak Stany Zjednoczone, Kanada czy Wielka Brytania — zaczęły myśleć o finansowaniu instytucji badawczych i akademickich jako długoterminowej inwestycji w gospodarkę. Stopniowo obcinały zryczałtowane dotacje, zmieniając system finansowania nauki na coraz bardziej konkurencyjny. Uniwersytety zaczęto urynkawiać. Żeby przetrwać, musiały okazać się skuteczne w zdobywaniu środków na swoją działalność (Currie i in. 2003; Kwiek 2000; Slaughter, Leslie 1997, s. 23–64; Rhoades, Slaughter 1997, s. 12–13). Wymóg, by na siebie zarabiała, podważał ich wartość jako dobra wspólnego — idea publicznego uniwersytetu traciła wiarygodność również w środowiskach uczonych. „Neoliberalizacja” systemu akademickiego podobnie jak projekt nowoczesnego uniwersytetu ma swego patrona. Jest nim Burton Clark, autor koncepcji „uniwersytetu przedsiębiorczego”⁹. Jego projekt zdobył sławę, zainspirował też reformatorów i zarządców uczelni od Stanów Zjednoczonych po Chiny. Warto więc przyjrzeć się tej koncepcji bliżej.

Według Clarka (1983), uniwersytet znajduje się w trójkącie zależności: pomiędzy państwem, rynkiem i akademicką oligarchią. Każda na swój sposób utrudnia pracę uczonych. Państwo instrumentalizuje uniwersytet do celów politycznych. Oligarchizacja instytucji akademickich utrudnia awans i merytoryczną ocenę osiągnięć. Więzy z rynkiem są natomiast niestabilne. Jednak brak pozatransakcyjnych zobowiązań to również zaleta. Dla Clarka ów brak to dobra postawa do budowania autonomii uniwersytetu. Nie chciał jednak, by uczelnie przestały korzystać z publicznego finansowania, lecz żeby rynek stał się podstawowym sposobem regulacji zależności uniwersytetu od „otoczenia” — a więc również państwa (Clark 2004, s. 179). To ostatnie miałoby nie tyle finansować działalność uniwersytetów w imię dobra wspólnego, ile kupować od nich usługi edukacyjne i naukę. Z mecenasa powinno przekształcić się w zleceniodawcę, uniwersytet zaś — z instytucji z misją publiczną w przedsiębiorstwo.

Clark nie formułuje żadnych zobowiązań uniwersytetu wobec demokracji lub podatników, oprócz dostarczania usług wysokiej jakości. Nie oznacza to jednak, by uniwersytet przedsiębiorczy żadnych takich zobowiązań nie miał. Clark proponuje, by uniwersytet samodzielnie decydował o swej misji. Dzieliny akademickie i sami uczeni upatrują swej wartości w różnych sferach i formach działania (zob. Clark 1987, s. 105–146). Nie ma sensu z góry formułować misji uniwersytetu również dlatego, że okoliczności, kontekst lokalny czy zasoby uniwersytetu sprawiają, iż nie każda uczelnia może przydać się do

⁹ Choć termin *entrepreneurial university* przypisywany jest Clarkowi, w rzeczywistości ukuł go Henry Etzkowitz (1983), żeby opisać grupy badaczy podejmujących działalność rynkową lub współpracę z trzecim sektorem.

tego samego. Należy raczej stworzyć warunki, by sami uczeni byli w stanie, zgodnie z najlepszymi standardami akademickimi, kultywować tradycje własnych dziedzin. Projekt Clarka daje uniwersytetom bezprecedensową wolność w zakresie sformułowania misji, w pełni wykorzystując tę właściwość rynku, która polega na uwalnianiu od tradycyjnych zobowiązań.

Clark (2004, s. 170–184) twierdzi, że naczelną zasadą organizacji uniwersytetu powinno być „poleganie na sobie”. Uniwersytet powinien stać się mecenasem swojej nierynkowej działalności. Mankamentem teorii Clarka jest jej idealizm. Niewiele mówi ona o rynku wiedzy, a zwłaszcza o kosztach „polegania na sobie” i ewentualnej nierentowności tej strategii. Idea ekonomicznej samodzielności nie uwalnia też uczelni od związków z państwem — nie zabezpiecza go więc przed narastającym i towarzyszącym urynkowaniu nadzorem biurokratycznym. Clark (2004, s. 170, 2001, s. 16–21) uczciwie ostrzega przed tymi wadami, orędownicy jego koncepcji czynią to znacznie rzadziej.

Jej krytycy wskazują zaś przede wszystkim na koszty ludzkie urynkowania uniwersytetu: indywidualne (związane z przemianami pracy) i wspólnotowe (związane z kolonizacją przez rynek sfery dyskusji naukowej). Sheila Slaughter w wielu projektach badawczych zajmowała się demaskowaniem rewersu wyzwalającej siły rynku w światku akademickim, skupiając się nie — jak Clark — na problemach zarządzania instytucjami naukowymi, ale na sytuacji ich pracowników. Zauważyła, że w warunkach urynkowania szkolnictwa wyższego akademicy administratorzy, podobnie jak przedsiębiorstwa kapitalistyczne, zarządzają pracownikami jak zasobem. W konsekwencji znikają stabilne formy zatrudnienia (kontrakty stałe i na dłuższe okresy) i pogłębiają się nierówności dochodowe między pracownikami (Rhoades, Slaughter 1997, s. 10). Słabną też instytucje samorządowe: pracownicy naukowci, studenci i doktoranci mają coraz mniej do powiedzenia w sprawach kształtu uniwersytetu i swojej roli w ramach tej organizacji (s. 11). Relacje między kadrą i studentami są w coraz większej mierze kształtowane przez interesy i biurokratyczne procedury (s. 19). Marta Zimniak-Hałańko (2012) pokazuje również, wyraźny w polskim kontekście, problem zderzenia biznesowej i akademickiej kultury organizacyjnej oraz jego skutki dla etosu akademickiego.

Slaughter i jej współpracownicy pokazują również, że „przedsiębiorczość” uniwersytetów odbija się na sposobie uprawiania nauki. Te wnioski interesują nas tu najbardziej, pokazują bowiem, jak reguły rynku przenikają do sfery seminarium. Opisują przede wszystkim wpływ finansowania na podejmowane tematy badawcze. Różne dyscypliny przynoszą różny dochód, jednak różnice dochodowe stopniowo znikają, za sprawą decyzji administratorów, z przedsiębiorczych instytucji akademickich.

Urynkowanie uniwersytetów wpływa również na reguły konwersacji między naukowcami. Wspomniani badacze nie poświęcają temu zagadnieniu wiele uwagi. Podają jednak ciekawy przykład ilustrujący kolonizację sfery bezinteresownej debaty przez rynek:

„Wydział zaczął uważać na to, ile [doktoranci] mogą wiedzieć [...]. Stało się to źródłem coraz większych problemów, poza tym studenci sami zaczęli dostrzegać zyski i potencjał rynkowy [badań]... Brakowało woli [Wydziałowi], żeby jakoś podzielić się z nimi [ze studentami] zyskiem [...] więc teraz, zanim zaangażujemy studentów w projekty [...], staramy się zminimalizować ryzyko niespodzianek” (Rhoades, Slaughter 1997, s. 10–11).

Ten przykład w interpretacji autorów ilustrować ma marginalizację doktorantów we wspólnocie akademickiej i instrumentalizację ich pracy. Mówi też jednak o naginaniu seminaryjnej zasady jawności do wymogów rynku. Praca intelektualna zorientowana na zysk nie pozwala na swobodne dzielenie się wiedzą. Nie oznacza to, by uniwersytetem nie opłacało się ujawniać odkryć i we współpracy z biznesem wprowadzać ich na rynek. Prawo autorskie i patentowe skonstruowane jest w taki sposób, by na pewnym etapie prac ujawnienie odkrycia lub nowej idei mogło stać się źródłem zysków. Jednak „dawkowanie informacji” w trakcie badań odbiega od standardów jawności w modelowym seminarium. W kontekście rynkowym o momencie i sposobie ujawnienia wiedzy, o doborze publiki i treści informacji decyduje opłacalność, nie zaś po prostu tok myślenia rozmówców.

Rynkowa orientacja celów naukowych tym również różni się od seminaryjnego wzorca, że cele rozmowy są skończone i osiągalne. W zarabianiu na wiedzy — bez względu na to, czy zarobek ma być wyrażony w punktach za publikacje czy tantiemach wynalazcy — bardziej liczy się wypłata niż odkrycie. Liczy się artykuł opublikowany, nawet jeśli jest wtórny; cytowany — nawet, jeśli cytuje się go z powodu błędu. Reforma uniwersytetów nie sprawiła, by oryginalność czy trafność wyników przestały być cenione. Jednak w praktykach naukowych na dobre zagościł element kalkulacji: oryginalność przelicza się na punkty, a dobre wyniki wyrażone w punktach uznaje się za dowód nieredukowalnej do punktów naukowej klasy¹⁰. Skończoność i osiągalność celów oznacza zatem nieustanne zrywanie ciągłości debat, które niegdyś mogły rozwijać się w rytmie wyznaczonym przez zainteresowania dyskutantów. Urynkowienie sprawia, że rytm tym dyskusjom nadają w nie mniejszej mierze interesy. Jakie formy kumulacji wiedzy powstaną w nowych warunkach, nie wiadomo. Wydaje się jednak, że szkoła, styl myślowy czy tradycja intelektualna — których powstanie wiązało się z wieloletnią współpracą, wypracowywaniem spójnego języka, seminaryjną dyskusją — w warunkach rynkowych powinny ustąpić miejsca formacjom silnie determinowanym koniunkturą na naukowych rynkach. Nie znaczy to, że

¹⁰ Prace takie jak *How Professors Think*, autorstwa Michèle Lamont (2009), pokazują współistnienie reguł rynkowo-biurokratycznych (związanych z punktacją czasopism) z resztkami mechanizmów wspólnotowych. Lamont pokazuje, że sytuacja ta nie sprzyja ani transakcyjnej przejrzystości (bo pomieszanie mechanizmów takich jak opinia i *peer-review* ma charakter korupcyjny), ani lojalności w relacjach wspólnotowych (bo punktowanie honorowych wyróżnień podważa ich honorowy charakter).

„starsze” formy kumulacji wiedzy znikną — być może po prostu znajdą sobie wygodniejsze miejsce poza murami uniwersytetów.

*

Nie udało mi się przytoczyć przykładu seminarium trwale zinstytucjonizowanego w ramach uniwersytetu: miejsca spotkania specjalistów i niespecjalistów, ludzi wszystkich stanów, wolnego od politycznej instrumentalizacji i pożytecznego w sferze publicznej, respektującego wolność jednostek i zdolnego inspirować działania zbiorowe. Staralam się również pokazać, że źródłem typowych społecznych napięć, utrudniających realizację tego ideału wolnej dyskusji, byli „protektorzy” uniwersytetu: władza religijna, świecka lub rynek. Owi protektorzy zapewniali stabilność uniwersytetom jako miejscom pracy i edukacji, jednak nie byli zainteresowani tym, by dbać o wolność debaty. Musimy o nią dbać my sami. Sądzę, że Habermas ma rację traktując seminarium jedynie jako regulatywny ideał — jako mit pozwalający na krytyczną autorefleksję i stałą korektę potknięć na drodze do jego realizacji.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewski Bolesław 1989, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Berchem Theodor, 1985, *University Autonomy: Illusion or Reality?*, „Oxford Review of Education”, t. 11, s. 245–254.
- Bourdieu Pierre, 2006, *Medytacje pascaliańskie*, tłum. Krzysztof Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu Pierre, 2007, *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, tłum. Andrzej Zawadzki, Universitas, Kraków.
- Butler Judith, 2010, *Uwikłani w płęć*, tłum. Karolina Krasuska, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Charle Christophe, 2004, *Patterns*, w: Walter Rüegg (red.), *A History of University in Europe*, t. 3, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clark Burton R., 1987, *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*, Princeton University Press, New Jersey.
- Clark Burton R., 2001, *The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy and Achievement*, „Higher Education Management”, t. 13, nr 2.
- Clark Burton R., 2004, *Sustaining Change in Universities*, Society for Research into Higher Education—Open University Press, New York—Berkshire.
- Cohn Jeffrey P., 2008, *Citizen Science: Can Volunteers Do Real Research?*, „BioScience”, t. 58, s. 192–197.
- Currie John i in., 2003, *Globalizing Practices and University Responses: European and Angloamerican Differences*, Praeger, Westport, Conn.—London.
- Eco Umberto, 2009, *Od drzewa do labiryntu. Studia historyczne o znaku i interpretacji*, tłum. Grażyna Jurkowlaniec i in., Aletheia, Warszawa.
- Elias Norbert, 2011, *O procesie cywilizacji*, tłum. Tadeusz Zabłudowski, Kamil Markiewicz, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Etzkowitz Henry, 1983, *Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science*, „Minerva”, t. 21, s. 198–233.

- Fichte Johann Gottlieb, 2012, *Kilka wykładów o powołaniu uczonego*, tłum. różni, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Fischer Steven R., 2003, *A History of Reading*, Reaction Books, London.
- Gerbord Paul, 2004, *Relations with Authority*, w: Walter Rüegg (red.), *A History of University in Europe*, t. 3, Cambridge University Press, Cambridge.
- Godman Peter, 2000, *The Silent Masters: Latin Literature and its Censors in the High Middle Ages*, Princeton University Press, New Jersey.
- Grafton Anthony, 1990, *Forgers and Critics: Creativity and Duplicity in Western Scholarship*, Princeton University Press, New Jersey.
- Grafton Anthony, 2009, *Worlds Made by Words: Scholarship and Community in the Modern West*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.–London.
- Grafton Anthony, Williams Megan, 2006, *Christianity and the Transformation of the Book*, Harvard University Press, Cambridge.
- Grendler Paul F., 2004, *The Universities of the Renaissance and Reformation*, „Renaissance Quarterly”, t. 57, s. 1–42.
- Habermas Jürgen, 1987, *The Idea of the University: Learning Process*, „New German Critique”, t. 41, s. 3–22.
- Habermas Jürgen, 2007, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, tłum. Wanda Lipnik, Małgorzata Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Harraway Donna, 1989, *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*, Routledge, London–New York.
- Humboldt Wilhelm von, 1989a, *Organizacja instytucji naukowych*, w: Bolesław Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Humboldt Wilhelm von, 1989b, *Wniosek o powołanie uniwersytetu w Berlinie*, w: Bolesław Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kant Immanuel, 2003, *Spór fakultetów*, tłum. Mirosław Żelazny, Wydawnictwo Rolewski, Toruń.
- Kivinen Osmo 2006, *Privileges of Universitas Magistrorum et Scolarum and Their Justification in Charters of Foundation from the 13th to the 21st Centuries*, „Higher Education”, t. 52, s. 185–213.
- Kupś Tomasz, 2012, *Wykłady Fichtego o powołaniu uczonego i ich pierwsze polskie opracowanie*, w: Johann Gottlieb Fichte, 2012, *Kilka wykładów o powołaniu uczonego*, tłum. różni, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Kwiek Marek, 2000, *The Nation-State, Globalization and the Modern Institution of the University*, „Theoria. A Journal of Social and Political Theory”, t. 96, s. 74–99.
- Kwiek Marek, 2001, *Globalization and Higher Education*, „Higher Education in Europe”, t. 26, nr 1.
- Lamont Michéle 2009, *How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgement*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.–London.
- Latour Bruno, 2011, *Nigdy nie byliśmy nowocześni. Studium z antropologii symetrycznej*, tłum. Maciej Gdula, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Lazzarato Maurizio, 2011, *Nowa definicja pojęcia biopolityki*, tłum. Agata Czarnacka, „Praktyka Teoretyczna”, nr 2–3, s. 27–35.
- Loughlin John, 1909, *Religious Discussions*, w: *The Catholic Encyclopedia*, Robert Appleton Company, New York.
- Luhmann Niklas, Schorr Hans E., 2000, *Problems of Reflexion in the System of Education*, Waxmann, New York.
- Pomian Krzysztof, 2010, *Przeszłość jako przedmiot wiedzy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rait Robert S., 1918, *Life in the Medieval University*, Cambridge University Press, London.
- Readings Bill, 1997, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

- Rhoades Gary, Slaughter Sheila, 1997, *Academic Capitalism, Managed Professionals, and Supply-Side Hiper Education*, „Social Text”, nr 51, s. 9–38.
- Richter, Wilhelm, 1971, *Der Wandel des Bildungsgedankens: Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart*, Colloquium Verlag, Berlin.
- Ringer Fritz, 1969, *The Decline of German Mandarins*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Ringer Fritz, 2004, *Admission*, w: Walter Rüegg (red.), *A History of University in Europe*, t. 3, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rorty Richard, Vattimo Gianni, 2010, *Przyszłość religii*, tłum. Sławomir Królak, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Sady Wojciech, 2000, *Fleck. O społecznej naturze poznania*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Shapin Steven, 1994, *A Social History of Truth: Civility and Science in Seventeenth-Century England*, University of Chicago Press, Chicago–London.
- Simmel Georg, 2006, *Most i drzwi*, tłum. Małgorzata Łukasiewicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Slaughter Sheila, Leslie Larry L., 1997, *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, John Hopkins University Press, Baltimore.
- Spade Paul Vincent, 2013, *Medieval Philosophy*, w: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (red.) (<http://plato.stanford.edu/archives/spr2013/entries/medieval-philosophy/> [15.08.2013]).
- Vossler Otto, 1967, *Humboldt und die Deutsche Nation*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Wacquant Loïc, 2012, *Trzy kroki w stronę historycznej antropologii faktycznie istniejącego neoliberalizmu*, tłum. Agnieszka Kowalczyk, Krystian Szadkowski, „Praktyka Teoretyczna”, nr 5, s. 129–149.
- Weber Max, 1998, *Polityka jako zawód i powołanie*, tłum. Andrzej Kopacki, Paweł Dybel, Znak–Fundacja im. Stefana Batorego, Kraków–Warszawa.
- Weber Max, 2002, *Gospodarka i społeczeństwo*, tłum. Dorota Lachowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Weber Max, 2011, *Racjonalność, władza, odczarowanie*, tłum. Marian Holona, Andrzej Kopacki, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Zimniak-Hałajko Marta, 2012, *Struktura nowego optymizmu. „Doskonalenie kadr” na Uniwersytecie Warszawskim*, „Kultura Współczesna”, nr 3.

THE UNIVERSITY AS A COMMUNITY OF COMMUNICATION —THE DIFFICULT INSTITUTIONALIZATION OF THE SEMINAR

Summary

This article concerns the conditions for the institutionalization of open academic debate. The author focuses on the changes that have occurred over time in the seminar’s place in academic practice. She describes three types of seminars, from various eras in university history. In each case, the bases for the institutionalization of academic discussion were generally-held convictions as to what knowledge is and how it should be sought. Seminars legitimized academic debate. The examples provided—of the medieval university, Humboldt’s university, and the so-called entrepreneurial university—have various sources of legitimation: religion, the authority of scholarship, or the economic ‘usefulness’ of science (devoid of other authority). The author attempts to show that the sources of legitimation are reflected in the forms of the seminar’s institutionalization: the composition of the participants, the conversational rules (its public or closed character), and the transparency of academic knowledge.

Key words / słowa kluczowe

Wilhelm von Humboldt; medieval university / uniwersytet średniowieczny; entrepreneurial university / uniwersytet przedsiębiorczy; public sphere / sfera publiczna; legitimation of knowledge / legitymizacja wiedzy