

# Krzystian Szadkowski

## Wolne wszechnice a dobro wspólne

### Abstrakt

W tekście opracowano konceptualnie i następnie powiązano ze sobą dwa zjawiska. Abstrakcyjną formę instytucjonalną, która w postaci wolnych wszechnic manifestowała się w toku historii polskich autonomicznych instytucji kształcenia, z dobrem wspólnym, czy bardziej wiązką pojęć z porządku tego, co wspólne rozwiniętych na gruncie współczesnej filozofii politycznej i aplikowanych do refleksji nad przemianami uniwersytetów. Wszystko to w celu zakorzenienia refleksji o alternatywach dla współczesnych instytucji w rzeczywistości (tak historycznej, jak i współczesnej) polskiego szkolnictwa wyższego. Artykuł składa się z sześciu części, z których pierwszą stanowi wprowadzenie. W części drugiej omówione zostały cztery główne problemy trapiące polski system nauki i szkolnictwa wyższego, na których tle należy rozpatrywać niezbędność rozwinięcia alternatywnych form organizacji wyższego kształcenia. W części trzeciej, uporządkowano słownik konceptualny dotyczącego porządku dobra wspólnego w jego związku ze szkolnictwem wyższym. W części czwartej przybliżono dwa przykłady współczesnych wolnych wszechnic, które z powodzeniem funkcjonują w Ekwadorze i Turcji, by w części piątej skupić się na ich najistotniejszej cesze wspólnej – zdolności do postępującej instytucjonalizacji tego, co wspólne. Rozważania zakończyło omówienie zaproponowanych czterech wartości alternatywnych praktyk instytucjonalizacji wyższego kształcenia, na które powinny ukierunkowywać się wolne wszechnice.

**Słowa kluczowe:** alternatywy, dobro wspólne, kapitalizm akademicki, szkolnictwo wyższe, wolne wszechnice

### Wprowadzenie

Doświadczenia związane z funkcjonowaniem instytucji kształceniowych, które w toku polskiej historii ukierunkowywały się na dobro wspólne, stanowią dzisiaj niezbędny punkt odniesienia w rozważaniach o przyszłości edukacji wyższej w Polsce. Przez ponad dwieście lat polska inteligencja organizowała szereg zinstytucjonalizowanych form kształcenia, rozwijającego się w opozycji do ówczesnych ośrodków władzy. Czy był to carat, autorytarna dyktatura II

RP, nazistowski okupant czy też wypaczona socjalistyczna biurokracja, polskie autonomiczne instytucje edukacyjne funkcjonowały zwykle raczej jak organizacje podziemne niż jako podmioty zawierające choćby taktyczne sojusze z władzą państwową. To w nich rozwijała się żywa i nieraz wywrotowa myśl, w nich mieliśmy do czynienia z laboratoriami nowych stosunków społecznych, przy ich pomocy walczono o równość płci czy sprzeciwiano się uciskowi klasowemu, religijnemu lub etniczemu. To wreszcie w nich udawało się wykuwać kadry nowych organizacji politycznych. Wolne wszechnice, bo o nich tu mowa, stanowią historyczny przykład swoistości polskich pomysłów na organizację wyższego kształcenia i jego rolę w ruchu na rzecz społecznych i politycznych przemian. W jaki sposób jednak wiążą się one z dobrem wspólnym?

Już samo słowo „wszechnica” daje wgląd w związek określanej tym mianem instytucji wyższego kształcenia z tym, co wspólne.

Już samo słowo „wszechnica” daje wgląd w związek określanej tym mianem instytucji wyższego kształcenia z tym, co wspólne. Choć Jacek Idzi Przybylski, profesor kołłątajowskiej Akademii Krakowskiej, stworzył je, żeby oddać w polszczyźnie łacińskie słowo *universitates*<sup>1</sup>, niesie ono za sobą odniesienie do powszechności, wspólności. Wszechnice, podziemne czy latające uniwersytety to polskie instytucje dobra wspólnego, które – niepodporządkowane państwu i jego aparatom – dawały dostęp do wyższego kształcenia szeregom wykluczonych z głównego nurtu polskiej historii. Organizowane oddolnie i zarządzane demokratycznie, pozwalały uczestnikom i uczestniczkom swych kursów na włączenie się w niedostępne im obiegi wiedzy.

Na tle wszystkich historycznych przykładów Wolna Wszechnica Polska wyróżnia się swoją instytucjonalną dojrzałością. O ile w polskiej historii alternatywnej edukacji zorientowanej na dobro wspólne dominowały inicjatywy samokształceniowe, grupy, które na podstawie impulsu do samoorganizacji zajmowały się wzajemnym kształceniem<sup>2</sup>, o tyle w przypadku Wolnej Wszechnicy mamy do czynienia z instytucją w pełnym tego słowa wymiarze. Uznawaną przez państwo, lecz od niego niezależną i samookreślającą zasady swojego funkcjonowania. Wyróżniała się pod względem sposobu zarządzania, dając studentom, jak na te czasy, unikatową możliwość włączenia się w procesy decydowania o losach uczelni. Płynność, z jaką w toku swojego rozwoju przechodziła od społecznych ruchów, po pełnoprawnej instytucji działającej w dwudziestoleciu międzywojennym, by ostatecznie rozpuścić się w nowo tworzonej Uniwersytecie Łódzkim, pokazuje wyjątkowość i procesualność form przybieranych przez ten społeczny ruch na rzecz demokratyzacji wiedzy.

Czy Wolna Wszechnica może stać się dziś wzorcem instytucji dobra wspólnego?

Na tak postawione pytanie należy odpowiedzieć przecząco. Choć z pewnością można wskazać wiele postępowych elementów wdrożonych w Wolnej Wszechnicy, jej instytucjonalna forma nosi znamiona czasu, w którym powstała i działała. Współcześnie możemy wymienić przykłady wielu instytucji, które nie tylko mają podobny profil, ale prześcignęły Wolną Wszechnicę w stopniu rozwoju, skali kształcenia czy prowadzenia badań, jak i w stopniu wewnętrznej demokratyzacji i włączenia się w procesy prowadzące do stworzenia alternatywy dla kapitalizmu w przestrzeni tworzenia wiedzy i kształcenia studentów<sup>3</sup>. Uniwersytety muszą dziś utrzymać dystans, przeciwstawić się nie tylko rosnącym zakusom państwa na autonomię uczelni, ale przede wszystkim dać odpór kapitałowi nasilającemu swoją obecność w tym sektorze.



Wolna Wszechnica Polska ul. Banacha w Warszawie. Fot. Adrian Grycuk / Wikipedia. CC BY-SA 3.0 pl

W niniejszym tekście chciałbym dokonać konceptualnego opracowania i następnie powiązania ze sobą dwóch zjawisk. Abstrakcyjnej formy instytucjonalnej, która w postaci wolnych wszechnic manifestowała się w toku historii polskich autonomicznych instytucji kształcenia oraz pojęcia dobra wspólnego, czy bardziej grupy pojęć z porządku tego, co wspólne, rozwiniętych na gruncie współczesnej filozofii politycznej i aplikowanych do refleksji nad przemianami uniwersytetów. Wszystko to w celu

zakorzenia refleksji o alternatywach (także historycznych) dla współczesnych instytucji polskiego szkolnictwa wyższego.

Artykuł składa się z sześciu części. Pierwszą z nich stanowiło niniejsze wprowadzenie. W kolejnych omówię cztery główne problemy trapiące polski system nauki i szkolnictwa wyższego. Na ich tle należy rozpatrywać niezbędność rozwinięcia alternatywnych form organizacji wyższego kształcenia. Następnie, w części trzeciej, przejdę do uporządkowania słownika konceptualnego dotyczącego dobra wspólnego w jego związku ze szkolnictwem wyższym. W części czwartej przybliżę dwa przykłady współczesnych wolnych wszechnic, które z powodzeniem funkcjonują w Ekwadorze i Turcji, by w części piątej skupić się na ich najistotniejszej cesze wspólnej – zdolności do postępującej instytucjonalizacji tego, co wspólne. Rozważania zakończy omówienie czterech wartości alternatywnych praktyk instytucjonalizacji wyższego kształcenia, na które powinny ukierunkowywać się wolne wszechnice.

## **Współczesne problemy polskiego systemu szkolnictwa wyższego**

Nim przejdziemy do pytania o lekcję, jakiej polskie i globalne doświadczenia wolnych wszechnic mogą nam dzisiaj udzielić, należy zastanowić się, jakie problemy w polskim systemie szkolnictwa wyższego domagają się interwencji. Wskazać można przynajmniej cztery wzajemnie powiązane obszary (choć problemy z pewnością nie ograniczają się wyłącznie do niżej wymienionych).

Pierwszy z nich to postępująca menedżeryzacja stosunków wewnątrz uczelni. Przez ponad dekadę wektor zmian dokonujących się w polskim systemie niezmiennie ukierunkowany był na wdrażanie zachodnich modeli zakładających przekształcenie uniwersytetów w kompletne organizacje<sup>4</sup>. Jednym z komponentów tego systemu jest postępująca wertykalizacja stosunków władzy w ramach zarządzania instytucjami, czyli wprowadzanie i usztywnianie struktur niedemokratycznych. Mianowania dziekanów w miejsce wyborów, wzmacnianie administracji centralnej kosztem autonomii niezależnych wydziałów, wprowadzanie rad uczelni sprawujących nad nimi nadzór<sup>5</sup>. W połączeniu ze stopniowym krzepnięciem stosunków konkurencji w systemie (na jego wszystkich poziomach, od pojedynczych naukowców, przez zespoły, po całe instytucje) i mechanizmów napędzających tę konkurencję, zmiany zapoczątkowane przez minister Barbarę Kudrycką, a dokończone przez ministra Jarosława Gowina powołały do życia rzeczywistość, w której organizacyjna tożsamość polskich uniwersytetów w coraz większym stopniu definiowana jest przez udział w konkurencji o zasoby. Uczestnictwo w tym nierównym wyścigu, czy będzie to pogoń za statusem uczelni badawczej, czy też za środkami z Narodowego Centrum

Nauki, przynajmniej deklaratywnie powinno się odbywać pod wodzą silnych liderów. Stopień realizacji zaleceń ustawodawców daleki był z pewnością od ich pierwotnych intencji, a ich wdrożenie różniło się w zależności od instytucji. Niezależnie jednak od faktycznego stopnia menedżeryzacji stosunków w uczelniach publicznych, polityczna wyobraźnia w systemie rozpięta jest między dwiema „gorszymi alternatywami” – ziemia obiecana kapitalizmu albo *status quo* feudalizmu. Kapitalistyczna obietnica reformatorów brzmiała: skończymy z feudalizmem i w jego miejsce wprowadzimy menedżerski, transparentny kapitalistyczny uniwersytet. W efekcie doszło jednak do nadpisania kapitalistycznych logik nad feudalnym samowładztwem<sup>6</sup>, a w ślad za tym tylko wzmocnieniu uległa wcześniejsza hierarchiczność stosunków między uczestnikami życia akademickiego.

Drugi obszar to feudalizacja życia akademickiego. Przyglądając się menedżeryzmowi, widzimy tylko jedną stronę medalu.

Drugi obszar to feudalizacja życia akademickiego. Przyglądając się menedżeryzmowi, widzimy tylko jedną stronę medalu. Alternatywą dla niego pozostają autonomiczne rządy zhierarchizowanej oligarchii akademickiej, które mają niewiele wspólnego ze stosunkami demokratycznymi<sup>7</sup>. Obok Włoch Polska jest w Europie krajem, w którym wspólnota akademicka ma wciąż najwięcej do powiedzenia w kwestiach tego, jak i w jakim kierunku zarządzany jest system. Odcisnęło to piętno również na ostatnim procesie reform, który w skali europejskiej, a być może i światowej, włączał głos przedstawicieli środowiska w możliwie największym stopniu<sup>8</sup>. Oczywiście, słusznie wskazywałoby krytycy tego procesu, że kooptujące konsultacje przeprowadzone pod kierunkiem Jarosława Gowina niewiele miały wspólnego z faktyczną demokracją. Niemniej nawet ta fasadowa forma partycypacji w kształtowaniu kierunków zmian systemu wydawałaby się w wielu krajach czymś egzotycznym. Rządy przedstawicielskie kadry akademickiej nakładają się na nie zawsze jasne, uznaniowe dystrybuowanie ról w systemie. W ten sposób tam, gdzie nie ma możliwości lub woli stworzenia czysto korporacyjnego zarządzania menedżerskiego, często wkracza bezduszne samowładztwo polskiej oligarchii akademickiej. Pozory samorządności i autonomii przykrywają wszechobecność dominacji, hierarchii i konfliktu, które toczą codzienność polskiego systemu szkolnictwa wyższego.

Dwa scharakteryzowane powyżej zjawiska odpowiadają za to, że system nauki i szkolnictwa wyższego jest wewnątrznie przecinany hierarchiami i podporządkowywany wertykalnym strukturom sprawowania władzy. Dwa kolejne problemy wskazują na postępujące uobecnianie się zewnętrznych sił i logik podkopujących możliwości autonomicznej samoregulacji systemu.



Politecnica Salesiana University w Ekwadorze. Fot. Ceancata / Wikipedia. CC BY-SA 4.0.

Trzeci obszar to rosnąca obecność państwa narodowego w systemie. Choć państwo zajmowało do tej pory raczej słabą pozycję, w ciągu ostatnich kilku lat, nie tylko pod rządami Jarosława Gowina, ale i Przemysława Czarnka, wraca w roli aktywnego gracza<sup>9</sup>. Najnowsza odsłona tego powrotu odbywa się pod sztandarem troski o zwiększenie „wolności akademickiej”<sup>10</sup>. Niezależnie od wysokiego w skali europejskiego poziomu wolności akademickiej w polskim systemie ministerstwo pod wodzą Przemysława Czarnka, używając argumentów wyjętych z wojen kulturowych toczących się obecnie na brytyjskich kampusach, zadekretowało niezbędną rozszerzenia jej zakresu. We wprowadzonych rozwiązaniach władzę rozstrzygania o tym, gdzie kończą się granice akademickiej swobody wypowiedzi, powierzono komisji powoływanej bezpośrednio przez ministra. To tylko jeden z przykładów zwiększania się obecności państwa narodowego z jego agendami. Niezależnie jednak od tego, ile liberalni obrońcy wolności akademickiej mogą wylać gorzkich słów nad nowymi regulacjami, obecność państwa w polskim systemie wciąż pozostaje stosunkowo niewielka. Ogranicza się, jak zresztą domagają się tego przedstawiciele zarówno środowiska, jak i przeszłej ekipy ministerialnej, do zapewniania finansowania systemowi<sup>11</sup>. Nie możemy powiedzieć, żeby państwo domagało się od polskich akademików spełniania szczególnie wygórowanych oczekiwań. Głównym narzędziem pozwalającym na egzekwowanie tego, czego mu potrzeba, są z jednej strony formuły finansowania, z drugiej zaś mechanizm ewaluacji badań naukowych prowadzonych w dotowanych przez państwo jednostkach.

Szczególnie w tym ostatnim miejscu uwypatnia się rola jeszcze jednego istotnego aktora mającego coraz więcej do powiedzenia w polskim systemie.

Czwarty obszar to kapitał. Nadaje on obecnie formę produkcji naukowej, tak w Polsce, jak i na całym świecie.

Czwarty obszar to kapitał. Nadaje on obecnie formę produkcji naukowej, tak w Polsce, jak i na całym świecie<sup>12</sup>. Ucieleśniają go komercyjne podmioty nastawionych na maksymalizację zysku wydawców akademickich, dostawców danych dla porównań indywidualnych, wewnątrzinstytucjonalnych i międzynarodowych<sup>13</sup>. Te komercyjne wydawnictwa czasopism naukowych odpowiedzialne są nie tylko za procesy uznawania danych wyników badań za rzeczywistą wiedzę naukową, nadając jej nie tylko status rzetelności, ale i widzialność w obrębie danej wspólnoty naukowej, w dużej mierze zajmują się również rozwojem różnorodnych produktów oplatających strukturę procesu tworzenia i upowszechniania wiedzy<sup>14</sup>. Od menedżerów bibliografii, przez portale do prezentacji dorobku, bazy bibliograficzne w rodzaju Scopus czy wreszcie po dane do analizy efektywności instytucji czy systemów, które kolejno porównywane są ze sobą w ramach globalnych rankingów uniwersytetów<sup>15</sup>. Stopień penetracji polskiego systemu nauki i szkolnictwa wyższego przez kapitał jest wysoki i stale rośnie. Historia ta nie przypomina znanych opowieści o przekształcaniu uniwersytetów w fabryki<sup>16</sup>. Zjawisko ma bardziej subtelny i kapilarny charakter. Kapitał obecnie odpowiedzialny jest za przechwytywanie i nadawanie formy coraz to innym procesom dokonującym się w systemie. Nie tylko w kontekście produkcji naukowej, ale również dostarczania infrastruktury do tak niezbędnych w czasie pandemii koronawirusa zajęć prowadzonych w trybie zdalnym<sup>17</sup>. Na całym świecie związki szkolnictwa wyższego i kapitału zacieśniają się i Polska nie jest od tego zjawiska wolna. Determinuje ono w stopniu wyższym niż wpływ państwa to, jakie podstawowe konflikty zachodzą w naszym systemie, jak również to, jakie możliwości wyjścia i alternatyw dostępne są dla uczestników pola akademickiego.

Powyższe problemy nie tylko ukazują trudności stojące przed każdą inicjatywą instytucjonalizacji kształcenia zorientowanego na dobro wspólne w Polsce, ale również wyraźnie wskazują na niezbędność takich inicjatyw. Hierarchiczne stosunki, którym sprzyjają menedżerskie i feudalne sposoby zarządzania systemem, decydują o wewnętrznej specyfice organizacji życia akademickiego w Polsce. Stanowią one najistotniejszą blokadę jego potencjału do samoorganizacji i autonomicznego samorządu. Jednocześnie otwierają je na dominację i podporządkowanie, ułatwiając płynne wpisywanie się w te wertykalne stosunki państwu narodowemu i jego agendom, jak i kapitałowi. Dobro wspólne, do którego się tu odwołujemy, jest nie tylko zaprzeczeniem takiego stanu rzeczy, ale i zaprzeczeniem tego zaprzeczenia – otwarciem drogi

prowadzącej poza fałszywą dialektykę państwa i kapitału, menedżeryzmu i akademickiego feudalizmu. To na nie historycznie, jak i współcześnie orientują się wolne wszechnice.

## **Czym jest, a czym nie jest dobro wspólne?**

Czym jest jednak dobro wspólne, do którego odnosi się ten artykuł? Samo pojęcie ma długą historię, jego genealogię można bowiem przeprowadzić aż od Arystotelesa, gdzie stanowi ono ideał, do którego mogą odwołać się członkowie danej wspólnoty politycznej, podejmując konkretne decyzje<sup>18</sup>. Choć taka podstawowa wykładnia stanowi niekiedy punkt odniesienia w dyskusjach o uniwersytetach i wyższym kształceniu, to w refleksji nad instytucjami dobra wspólnego będziemy od niej abstrahować. Interesuje nas przede wszystkim tradycja materialistyczna i immanentystyczna w myśleniu o dobru wspólnym, którą można znaleźć w niektórych pracach zarówno włoskich filozofów politycznych<sup>19</sup>, jak też u przedstawicieli środowiska związanego z czasopismem „Praktyka Teoretyczna”<sup>20</sup>. Immanentystyczna interpretacja dobra wspólnego ma początek w pracach Karola Marksa i jego wykładni tego, co wspólne, określającej ontologicznie prymarny wobec kapitału poziom, na którym wspiera się cały system ludzkiego bogactwa<sup>21</sup>. To, co łączy nas z nami samymi, środowiskiem ludzkim i naturalnym, w którym przychodzi nam żyć – samą łączność tych relacji – można określić mianem dobra wspólnego czy tego, co wspólne. Stanowi ono punkt wyjścia do refleksji, która może położyć fundamenty pod nowy porządek polityczny i normatywny w odniesieniu do instytucji uniwersytetu. Dobro wspólne to inaczej proces samo-regulacji i samo-rządzenia wszystkiego, co nas otacza, realizowany przy założeniu ogólnej, fundamentalnej łączności wszystkich bytów. Nie jest to perspektywa powszechna w rozważaniach dotyczących wyższej edukacji, wymaga więc krótkiego komentarza<sup>22</sup>.

## **Dobro wspólne**

Dobro wspólne (*the common good*) w literaturze dotyczącej szkolnictwa wyższego i nauki najczęściej przywoływane jest jako normatywny ideał, na który ma ukierunkowywać się praktyka w sektorze<sup>23</sup>. Czy jest to równość w kontekście dostępu do studiów, czy też wspólna korzyść globalnie rozumianej ludzkości, dobro wspólne nie jest czymś uchwytnym i wcielonym w porządek instytucjonalny. Jest raczej ideą regulatywną. Dobro wspólne zakłada pewną niekonfliktową harmonię, społeczne porozumienie. Pojęcie to wyraża przekonanie o możliwości nieantagonistycznego wynegocjowania wspólnych zasad, którymi kierować się mogą ludzie tworzący tak uniwersytet, system szkolnictwa wyższego, jak i otaczające go środowisko. Mówiąc o dobru wspólnym, o wkładzie instytucji w jego rozwój i zwiększanie, najczęściej rozumie się korzyści w zakresie harmonijnego rozwoju całej ludzkości.

Przykłady działań systemów szkolnictwa wyższego, które ukierunkowane są na dobro wspólne, można by wskazać w sferze tworzenia warunków swobodnego dostępu do wiedzy czy też polityki mającej na celu upowszechnienie dostępu do wyższego kształcenia, tak na poziomie narodowym, jak i globalnym. Jeśli chodzi o dobro wspólne jako ideał, mogą się nim kierować zarówno instytucje publiczne, rozwijane, kontrolowane i finansowane przez państwo, jak też instytucje prywatne.

## **Dobra wspólne**

Zarówno materialnym, jak i konceptualnym porządkiem odróżniającym się od idealistycznie rozumianego dobra wspólnego są dobra wspólne (*the commons*). W tym przypadku, nawet jeśli ograniczyć się do literatury dotyczącej problematyki szkolnictwa wyższego, mamy do czynienia z różnymi, nieraz niedającymi się sprowadzić do wspólnego mianownika perspektywami<sup>24</sup>. Biorąc pod uwagę ogólne cechy dóbr wspólnych, naszą uwagę kierujemy na kwestię zasobów zarządzanych w określony sposób przez konkretne wspólnoty<sup>25</sup>. Zależnie od wykładni, akcent rozkładany jest pomiędzy trzy elementy: zasoby, sposoby rządzenia i zasady. W przypadku liberalnych interpretacji, dobra wspólne to zaledwie forma, jaką przyjmują zasoby – w przypadku uniwersytetu będzie to wiedza czy też infrastruktura umożliwiająca kształcenie. W przypadku interpretacji, które mogą uchodzić za bardziej postępowe (socjaldemokratycznych – czy też komunistycznych), dobra wspólne to przede wszystkim zestaw praktyk, które ukierunkowane są na uwspólnienie: czynienie wspólnym i podtrzymywanie w takiej formie różnych zasobów poprzez demokratyczny samorząd ich wytwórców. Natomiast jeśli skupimy się na sferze relacji z istniejącymi systemami czy też porządkami, np. państwem czy rynkiem, z liberalnej perspektywy dobra wspólne są zaledwie marginesem, podporządkowanym ich wpływowi uzupełnieniem. W ramach pozostałych perspektyw stanowią one jednak żywozną alternatywę dla już istniejących i funkcjonujących sposobów organizacji. Pod tym względem dobra wspólne, widziane w komunistycznym czy socjaldemokratycznym kluczu, nie odróżniają się szczególnie od ostatniego z porządków, któremu chciałbym tu poświęcić nieco uwagi.

## **To, co wspólne**

Porządek tego, co wspólne (*the common*), nie jest najłatwiejszy do opisanie. Jest to pojęcie wyrosłe z włoskiej tradycji marksistowskiej filozofii politycznej, kładącej akcent na wspólność i wspólne relacje<sup>26</sup>. To, co wspólne, nie mieści się ani w tym, co publiczne, z jego państwowymi i biurokratycznymi sposobami organizacji, ani w kapitalistycznym i rynkowym pojęciu tego, co prywatne, i wynikającym z niego indywidualizmie. Z perspektywy władzy, której zaistnienie umożliwiają, porządki te tworzą dwie strony tego samego

medalu – władzy ukonstytuowanej, dominującej nad tym, co istnieje. Natomiast to, co wspólne, jest pierwotne, jest niehierarchiczną i samookreślającą się relacją społeczną, która nas łączy, jest warunkiem pomyślnego rozwoju i wzrostu społeczeństwa oraz zachowania stanu całej planety<sup>27</sup>. Należy wyjaśnić, że w literaturze przedmiotu obecne są co najmniej dwie różne interpretacje tego, co wspólne. Hardt i Negri podkreślali natomiast aspekt produkcyjny tego, co wspólne<sup>28</sup>, tworzący komórkową formę alternatywy dla współczesnego kapitalizmu, który opiera się na wyłączeniu i wyzysku. Dardot i Laval<sup>29</sup>, dla kontrastu, w swojej interpretacji uwypuklili aspekt prakseologiczny tego, co wspólne, ujmując to jako polityczną zasadę kierującą walkami społecznymi.

To, co wspólne, jest pierwotne, jest niehierarchiczną i samookreślającą się relacją społeczną, która nas łączy, jest warunkiem pomyślnego rozwoju i wzrostu społeczeństwa.

Niezbędna byłaby jednak polityczno-ekonomiczna fuzja tych koncepcji. W przypadku literatury dotyczącej szkolnictwa wyższego omawiane tu pojęcie pozwoliło na wyartykułowanie najbardziej poza-państwowych i poza-kapitalistycznych refleksji o instytucjonalnych formach wyższego kształcenia i produkcji wiedzy<sup>30</sup>. Uniwersytety widziane przez pryzmat porządku tego, co wspólne, przyjmują postać węzła w globalnej-krajowej-lokalnej sieci relacji. Ich zadania sprowadzone zostają do procesów nie tylko uwspólnienia już wytworzonych zasobów i stosunków, ale również do wchodzenia w coraz bliższe i szersze relacje horyzontalne z aktorami aktywnymi w otaczającym je środowisku. Z ontologicznego punktu widzenia to, co wspólne, rozwija się tylko w warunkach wolnych od wpływu wertykalnych i hierarchicznych stosunków. Tak jak nie można być tylko trochę wolnym, tak nie można być tylko trochę wspólnym. W tym sensie instytucje, które projektowane i rozwijane są w odniesieniu do porządku tego, co wspólne, wystrzegają się zarówno stosunków właściwych kapitalistycznemu zarządzaniu, państwowej biurokracji, jak też stosunków upowszechniających feudalne hierarchie i przecinających w sztuczny sposób wspólność wytwarzaną radośnie w praktykach kształcenia i rozwoju wiedzy na potrzeby wytwórców.

## **Wolne wszechnice na świecie**

Uniwersytety oparte na logice tego, co wspólne, nie są kwestią czystego teoretycznego wynalazku i nawet jeśli w tym konceptualnym artykule można się do nich jedynie krótko odnieść, stanowią nieustanną inspirację do dalszego myślenia i działania. Istnieją zarówno historyczne, jak i aktualne przykłady instytucji działających zgodnie z impulsami tego, co wspólne<sup>31</sup>. Bez względu na ich długotrwałość lub bardziej efemeryczny charakter, bez względu na to, czy rodzą się bezpośrednio z walk konstytuujących, jak chorwacki Okupowany Wydział Nauk Społecznych z Zagrzebia w 2009 roku<sup>32</sup>, czy też wyłaniają się

w procesie przejściowym z większych instytucji, jak turecka sieć Akademii Solidarności, powstała po represjach wymierzonych w akademików<sup>33</sup>, czy stanowią część bardziej kompleksowego wysiłku transformacyjnego z wnętrza regularnych uniwersytetów, jak komunalny i kierowany w modelu zarządzania dobrami wspólnymi Universidad Politecnica Salesiana w Ekwadorze<sup>34</sup>, te komunalne uniwersytety, wolne wszechnice, mają pewne zbieżne cechy strukturalne. Poniżej zwięźle przybliżę dwie inicjatywy ze sfery wyższego kształcenia działające zgodnie z logiką dobra wspólnego.



Uczniowie szkoły Cristóbal Colón (ok. 1938). Fot. [www.ups.edu.ec](http://www.ups.edu.ec).

Pierwszym przykładem jest Universidad Politecnica Salesiana w Ekwadorze, prywatna uczelnia, która swoje korzenie ma w salezjańskich instytucjach edukacyjnych. Niezależnie od trudnej, kolonialnej relacji historycznej łączącej wspólnotę salezjańską z rdzenną ludnością, politechnika ta za swój cel stawia odzyskanie form wiedzy rdzennej ludności i włączenia ich w sposoby myślenia o problemach ekologii, zrównoważonego zarządzania instytucjami czy kształcenia w dialogu z potrzebami artykułowanymi przez otaczającą instytucję wspólnoty<sup>35</sup>. Władze uczelni rozpoczęły trwały proces przekształcania sposobów zarządzania uczelnią zgodnie z wyznacznikami zarządzania dobrami wspólnymi sformułowanymi przez Elinor Ostrom<sup>36</sup>, a rozwiniętymi na potrzeby uczelni przez lokalnych badaczy<sup>37</sup>. W ten sposób udało się stworzyć miejsce, w którym poza państwem i imperatywami narzucanymi przez rynek i kapitał rozwija się harmonijna wspólnota uczących się i tych, którzy przekazują wiedzę. Tak pomyślana samozarządzająca wspólnota tworzy instytucjonalną ekologię środowiska szkolnictwa wyższego. Należy zaznaczyć, że inicjatywa ta nie ma antagonistycznego wymiaru, tak względem państwa, jak i kapitału. Stanowi raczej wyłom w ich panowaniu i stara się rozwijać warunki dającej się w zrównoważony sposób odtwarzać autonomii.

W ten sposób udało się stworzyć miejsce, w którym poza państwem i imperatywami narzucanymi przez rynek i kapitał rozwija się harmonijna wspólnota.

Drugim przykładem jest sieć Akademii Solidarności w Turcji. Akademie Solidarności powstały w reakcji na zwolnienie sygnatariuszy „Petycji dla pokoju”, listu otwartego podpisanego przez tureckich akademików w odpowiedzi na stan wyjątkowy i przemoc rozpętaną po rzekomym zamachu stanu przez rząd Erdogana w 2016 roku<sup>38</sup>. Akademie powstały w szeregu tureckich miast i zrzeszały akademików z różnych dyscyplin, którzy pod politycznym przymusem opuścili mury uczelni (a zdołali uniknąć więzienia). Ideą przyświecającą Akademiom było kontynuowanie kształcenia i badań, jak również organizowanie międzynarodowej solidarności i wsparcia dla uwięzionych kolegów. Finansowanie tej działalności, przynajmniej w pierwszym roku, wzięli na swoje barki pracownicy akademicy, którzy zachowali miejsca pracy w państwowym systemie. Akademie organizowały nie tylko kursy dla dotychczasowych studentów uczonych wcześniej przez zwolnionych akademików, ale również nawiązywały sieci horyzontalnej współpracy z podobnymi instytucjami w kraju i na świecie. Formuła sieciowych, niezależnych od państwa akademii miała w Turcji długą tradycję. Poddany represjom ruch komunistyczny wykorzystywał formułę wolnych uniwersytetów przez lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte. Choć część akademików została już wypuszczona z więzień, Akademie istnieją nadal i niektóre działania są kontynuowane.

Choć żadna z powyższych inicjatyw nie rozwinęła się w fundament globalnej alternatywy, to obie miały istotny wpływ na zmianę wewnętrznej dynamiki miejscowych systemów szkolnictwa wyższego, tworząc w nich przestrzeń dla uczestnictwa w produkcji wiedzy lokalnych wspólnot czy też represjonowanych akademików. Jako takie stanowią współczesne wzorce udanych instytucjonalnych eksperymentów z demokratyczną formą organizacji wyższego kształcenia. Jak jednak podtrzymać i rozszerzać impulsy tworzone w instytucjach dobra wspólnego, za które z pewnością może uchodzić tak ekwadorska politechnika, jak i sieć tureckich akademii?

## **Wolna wszechnica jako instytucjonalizowanie dobra wspólnego**

Kluczem do określenia trwałych warunków zmiany całego krajobrazu szkolnictwa wyższego jest zaprojektowanie odpowiednich typów instytucji, które by tę zmianę umożliwiały i stymulowały<sup>39</sup>. Jednak dominujące, funkcjonalistyczne, socjologiczne teorie instytucji, dla których instytucje to stabilne i sztywne byty, stanowiące rezultaty przeszłych ludzkich działań, a nie ramy dla samotransformujących się procesów, stanowią poważne wyzwanie dla takiego przedsięwzięcia. Z tego powodu Dardot i Laval zachęcają

nas do zmiany sposobu patrzenia na instytucje, w tym instytucję uniwersytetu<sup>40</sup>. Sugerują, że aby wprowadzić alternatywę dla *status quo*, musimy najpierw przestać pytać, „czym jest instytucja?“, tak jakby była czymś stabilnym i stałym, a zamiast tego zapytać, „jaki typ działania tworzy i odtwarza instytucję?”. Musimy przejść z perspektywy rzeczownikowej na perspektywę czasownikową. Naszym zadaniem jest zatem przejście od instytucji i tego, co ukonstytuowane, do instytucjonalizacji i tego, co konstytuujące. W ten sposób moglibyśmy odsłonić pozornie paradoksalną dwoistość instytucji: jej bycie jednocześnie rzeczą i określoną formą *praxis*. Z punktu widzenia alternatywnych instytucji edukacyjnych to właśnie komponent *praxis* jest najważniejszy. Jak sugerują autorzy *Common, praxis* „jest samodzielnym odtwarzaniem danego przedmiotu działania poprzez autotransformację, której podlega agent w trakcie samego wykonywania danej aktywności”<sup>41</sup>; podkreślają więc procesualność, która nieustannie otwiera instytucjonalną powłokę i sama jest przez nią otwierana. *Praxis* przechodząca w instytucję dokonuje się w niej i dzięki niej jest cykliczną, wzajemną relacją autotransformacji, zachodzącą pomiędzy aktorami i ich aktami a samą instytucją.

Zgodnie z proponowaną przeze mnie interpretacją polityczno-ekonomiczną to, co wspólne, nie może być ograniczone do zbioru zasobów materialnych lub niematerialnych.

Zgodnie z proponowaną przeze mnie interpretacją polityczno-ekonomiczną to, co wspólne, nie może być ograniczone do zbioru zasobów materialnych lub niematerialnych. Co więcej, obejmuje ono proces, podmiot i zestaw reguł, które je spajają. Można zatem powiedzieć, że to, co wspólne, ma nieodłączną tendencję do stawania się instytucją, ale instytucją innego typu. Jest to wizja, która została nakreślona w powyższych akapitach: wizja instytucji, w której impuls konstytuujący nie zostaje pochwycony i dezaktywowany, ale zostaje przyspieszony i zyskuje potencjał do dalszej ekspansji. Co więcej, taki wrodzony pęd ku formie instytucjonalnej odbiega zasadniczo od dwóch dominujących w zachodniej nowoczesności modalności instytucjonalnych: formy państwowej i formy rynkowej. Ta pierwsza jest zjawiskiem najbardziej sztywnym i stabilnym, w którym władza przybiera formę suwerenną i ukonstytuowaną, podczas gdy ta druga podważa konstytutywne siły samostanowienia poprzez bardziej rozproszoną i sieciową formę totalności. Instytucja, która byłaby w stanie gościć i wzmacniać nieustanną *praxis* zbiorowej autotransformacji, jest odpowiednim miejscem dla tego, co wspólne.

Łączenie tego, co wspólne, i *praxis* przechodzącej w instytucję pozwala położyć podstawy pod prężną formę instytucjonalną nowych uniwersytetów. To, co wspólne, winno znaleźć się u podstaw wolnych wszechnic. Podobnie jak instytucje dobra wspólnego wyłonić się mogą z toczących się walk

konstytuujących, które jak sugerują Hardt i Negri, „prowadzone są w obszarze tego, co wspólne, i które nie tylko wyrażają pilną potrzebę, ale także wytyczają drogę dla nowego procesu konstytuującego”<sup>42</sup>. Stawką w tego rodzaju walkach jest ustanowienie nowych kontekstów społecznych, w których „mogą rozwijać się bardziej równe, wspólne i trwałe relacje”<sup>43</sup>. Istotne jest jednak to, co dzieje się później. Gdy walki o to, co wspólne, osiągają fazę instytucjonalizacji. Innymi słowy, w jaki sposób można ustanowić formę instytucjonalną, w której impulsy składowe byłyby stymulowane i rozwijane dalej, a nie stapiały się w formie ukonstytuowanej? Podążając za rozumowaniem Dardota i Laval<sup>44</sup>, sugeruję, że wolna wszechnica jako instytucjonalizowanie tego, co wspólne, w sferze szkolnictwa wyższego tworząca przestrzeń dla regularnej *praxis* przechodzącej w instytucję, nie potrzebuje uprzednio istniejącego podmiotu ani wielkiego aktu konstytutywnego, aby zmotywować aktorów do autotransformacyjnej zmiany zarówno na rzecz samego uniwersytetu, jak i otaczającego go środowiska społeczno-ekonomicznego. Rozumiane w ten sposób wolne wszechnice mogą funkcjonować jako trwała forma, która aktywizuje swoje podmioty i siebie do dalszej emancypacyjnej autotransformacji.

## **W miejsce konkluzji. Dlaczego w polskim systemie szkolnictwa potrzeba nam wolnych wszechnic?**

Dlaczego potrzebne nam są dzisiaj w Polsce wolne wszechnice ukierunkowane na dobro wspólne? Powodów, które wydają się dostatecznie jasne, wskazałbym cztery (raz jeszcze podkreślając, że można tę listę istotnie rozszerzyć).

Po pierwsze, w obliczu postępującego rozwoju kampanii nienawiści wobec różnych grup i mniejszości potrzebujemy dziś instytucji inkluzywnych, instytucji, które otworzą się na współtworzenie wiedzy wraz z tymi, których państwo wypycha na margines. By przeciwstawić się zachodzącym na naszych oczach procesom przepisywania historii, piętnowania różnych orientacji seksualnych, marginalizowania grup etnicznych i narodowych, potrzebujemy instytucji tworzących wiedzę i edukujących w duchu inkluzji. Nie zapominając przy tym, że we współczesnej Polsce grupą najbardziej wykluczoną, pozbawioną głosu i jakiegokolwiek reprezentacji są zwykli pracownicy i pracownice. Pozbawieni związków zawodowych, wykluczeni z historii, w której odpowiedzialni byli za wszystkie tryumfy i zwycięstwa. Wreszcie pracownicy-migranci: Ukraińcy, Białorusini, Gruzini, którzy mieszkają obok Polaków i, choć mają dostęp do instytucji wyższego kształcenia, pozbawieni są możliwości tworzenia wiedzy o sobie tu i teraz. Potrzebujemy włączających instytucji, a tylko inkluzywne instytucje dobra wspólnego są w stanie ująć różnorodność epistemologiczną wszystkich wspomnianych wykluczonych.

Po drugie, potrzebujemy tworzenia stosunków opartych na solidarności. Nie tylko tej najbliższej, lokalnej, podkreślającej wspólność interesów pracujących i uczących się razem twórców naszych uniwersytetów, solidarności z najbliższym otoczeniem, nakazującym włączanie się w toczące się wokół uniwersytetów walki lokalne. Również solidarności wykraczającej poza granice lokalne, miejskie i narodowe, a stawiającej wolną wszechnicę jako instytucję dobra wspólnego w awangardzie zmian mających na celu ustanowienie nowego porządku na planecie. Solidarność praktykowana przez uniwersytet jako instytucję dobra wspólnego jest nie tylko drogowskazem moralnym, praktycznym, ale również epistemicznym – wymaga tworzenia wiedzy, która ukazuje warunki tej solidarności jako możliwe i pożądane. Solidarność uniwersytetu jako instytucji dobra wspólnego to również dzielenie się posiadanymi zasobami i włączanie w swój obręb wszystkich tych, którzy potrzebują pomocy.

Instytucje dobra wspólnego mają za zadanie stworzyć warunki dla zaistnienia rzeczywiście demokratycznych sposobów współzrządzenia uczelnią.

Po trzecie, demokracja. W odróżnieniu od obecnych rządów na uczelniach, zarówno tych oligarchiczno-feudalnych, jak i menedżerskich, instytucje dobra wspólnego mają za zadanie stworzyć warunki dla zaistnienia rzeczywiście demokratycznych sposobów współzrządzenia uczelnią. Takich, które nie zakładałyby hierarchii między studentami, doktorantami czy różnymi rodzajami pracowników naukowych zatrudnionych w uczelniach. Demokratyczne zarządzanie miałoby objąć nie tylko formułowanie i ukierunkowywanie programów kształcenia, ale również programów badań. W tym kierunku należałoby zmierzać, porzucając smutne obrazy odizolowanych i zagubionych akademików, którzy przez długie lata zajmują się sami sobą. Praca na uczelni jako instytucji dobra wspólnego, podlegająca demokratycznej kontroli wspólnot przekraczających swoim zasięgiem mury uniwersytetów, pozwalałaby na skończenie z tego rodzaju praktykami. Wolne wszechnice mogą nie tylko włączać w produkcję wiedzy, ale również wypracowywać demokratyczne mechanizmy włączania w swoje procesy mieszkańców i wspólnoty. W ten sposób wszechnice zrywają z kapitalistycznym dogmatem specjalizacji wiedzy, zamykania jej w małych zatomizowanych obszarach. Demokratyzacja jako zasada przyświecająca instytucjom dobra wspólnego na wszystkich poziomach ich działalności nie tylko pozwala na przeobrażanie stosunków materialnych, stosunków władzy na uniwersytetach i stosunków z otoczeniem społecznym, ale ma również wpływ na przekształcenie epistemiczne.

Po czwarte, komunizm. Instytucja dobra wspólnego organizuje przejście poza ograniczenia systemu kapitalistycznego. W przypadku uniwersytetu jest to przejście poza ograniczenia kapitalistyczne narzucane w procesie produkcji

wiedzy i kształcenia. Komunizm, wspólność środków produkcji wiedzy, zasada: każdy według możliwości – każdemu według potrzeb, są regułami, którymi kieruje się na co dzień w swoich praktykach praca tak edukacyjna, jak i naukowa. Z tego powodu uniwersytety jako instytucje, w ramach których kapitalistyczne stosunki nie dorobiły się do tej pory długiej historii, mają uprzywilejowaną pozycję w rozwijaniu alternatywnych stosunków dla kapitalizmu w ogóle. Tego rodzaju sytuacja jest jeszcze wzmożona faktem, że realizacja założeń i wskaźników, na które ukierunkowuje się instytucja dobra wspólnego, otwiera uniwersytet na jego zewnątrz i pozwala wraz z nim mierzyć się z kolejnymi problemami generowanymi przez ten system.

Niezależnie od tego, jak będzie wyglądała praktyka uniwersytecka, i od tego, na ile realistyczne jest oczekiwanie wyłonienia się wolnych wszechnic, które będą funkcjonować równoległe do całego systemu, ukierunkowanie wolnych wszechnic na te cztery zasady, które przyświecają instytucjom dobra wspólnego, może przynieść korzyści tak w polu ich alternatywnego przekształcania, jak i zmian w otaczającym je środowisku.

## **Bibliografia**

**Antonowicz Dominik, Kulczycki Emanuel, Budzanowska Anna**, *Breaking the Deadlock of Mistrust? A Participative Model of the Structural Reforms of Higher Education System in Poland*. Higher Education Quarterly 2020, nr 4 (74), s. 391–409.

**Antonowicz Dominik**, *Rady powiernicze w szkolnictwie wyższym*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2018 nr 1 (51), s. 45–68.

**Bakirezer Güven, Keskin Derya, Yesilyurt Adem**, *In pursuit of an alternative academy: The case of Kocaeli Academy for Solidarity*. TripleC 2018 nr 1 (16): 234–240.

**Bousquet Marc, Drago, Markisa**, *The Occupation Cookbook: Or the Model of the Occupation of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb*. Autonomedia: New York 2009.

**Brankovic Jelena, Ringel Leopold, Werron Tobias**, *How rankings produce competition: The case of global university rankings*, Zeitschrift für Soziologie 2018 nr 4(47), s. 270–288.

**Brunsson Nils, Sahlin-Andersson Kerstin**, *Constructing organizations: The example of public sector reform*, Organization studies 2000 nr 4(21), s. 721–746.

**Carrera Paola, Solorzano Ferrnando**, red. *The University-Commune. The Centrality of Community Action in the Management Model and Practices of Universities*. ABYA YALA UPS: Quito 2019.

**Clark Burton**, *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago University Press: Chicago 1977.

**Dardot Pierre, Laval Christian**, *Common: On Revolution in the 21st Century*. Bloomsbury Publishing: London 2019.

**Erdem Esra, Akin Kamuran**, *Emergent repertoires of resistance and commoning in higher education: The Solidarity Academies Movement in Turkey*. *South Atlantic Quarterly* 2019 1(118), s. 154–64.

**Finkin Matthew W., Post Robert C.**, *For the common good: Principles of American academic freedom*. Yale University Press: Yale 2011.

**Guerrero Juan Pablo Salgado, Juncosa Jose Enrique**, “Bases for the Organization of the University – Common Good” W *The University as a Common Pool Resource. A set of resources, moral and cultural values from the Academic Community of Universidad Politecnica Salesiana*. ABYA YALA: Quito 2019, s. 43–75.

**Hall Richard**, *The alienated academic: The struggle for autonomy inside the university*. Palgrave MacMillan: Basingstoke 2018.

**Hardt, Michael, Negri Antonio**, *Commonwealth*. Harvard University Press: Boston 2009.

**Hardt Michael, Negri Antonio**, *Declaration*, Argo-Navis: Allen, TX 2012.

**Janik Mateusz**, *Lęk przed monizmem: Potworność, parapolityka i nowożytny źródła filozofii porównawczej*, *Praktyka Teoretyczna* 2020, nr 3(37), s. 45–78.

**Marginson Simon**, *Higher education and the common good*. Melbourne University Press, Melbourne 2016.

**Marks Karol**, *Zarys krytyki ekonomii politycznej*, przeł. Zygmunt Wyrozembski. Książka i Wiedza, Warszawa 1986.

**Moll Łukasz**, *Komunalny zwrot późnego Marksa i komonizm dóbr wspólnych*. *Studia Socjologiczne* 2018 nr 4(235), s. 45–74.

**Ostrom Elinor**, *Dysponowanie wspólnymi zasobami*, przeł. Zofia Wiankowska-Ładyka, Wolters-Kluwers, Warszawa 2013.

**Peters Michael**, *Open education and the open science economy*, *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 2009 nr 2 (108): s. 203–225.

**Poniatowska Izabela**, *Zamknięcie Szkoły Głównej a rozwój samokształcenia na ziemiach polskich. Wybrane problem*. *Kwartalnik Pedagogiczny* 2017 nr 3(245): s. 75–85.

**Posada Alejandro, Chen George**, *Inequality in knowledge production: The integration of academic infrastructure by big publishers*. ELPUB 2018.

**Preston John**, *Artificial Intelligence in the Capitalist University: Academic Labour, Commodification, and Value*. Routledge, London 2022.

**Pusey Andrew**, *Towards a university of the common: Reimagining the university in order to abolish it with the Really Open University*. *Open Library of Humanities* 2017 nr 3(2), s. 1–27.

**Ratajczak Mikołaj**, *Forma życia i dobro wspólne. Geneza i aktualność współczesnej włoskiej filozofii politycznej*. IBL PAN, Warszawa 2020.

**Roggero Gigi**, *Pięć tez o dobru wspólnym*, *Praktyka Teoretyczna* 2011 nr 4, s. 69–83.

**Roxa Torgny, Martensoon Katerina**, *Higher education commons – a framework for comparison of midlevel units in higher education organizations*, *European Journal of Higher Education* 2014 nr 4(4), s. 303–316

**Schildermans Hans**, *Experiments in Decolonizing the University: Towards an Ecology of Study*. Bloomsbury Publishing, London 2021.

**Szadkowski Krystian**, *Poza uniwersytet-fabrykę. Warunki funkcjonowania „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów”*

w *szkolnictwie wyższym*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2015 nr 1(45), s. 235–267.

**Szadkowski Krystian**, *To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2019 nr 1–2 (53–54), s. 359–381.

**Szadkowski Krystian**, *The public good and higher education in Poland*, Compare: A Journal of Comparative and International Education 2021. DOI: 10.1080/03057925.2021.1987194

**Szadkowski Krystian, Krzeski Jakub**, *The common good and academic freedom in Poland* Higher Education Quarterly 2021. DOI: 10.1111/hequ.12349

**Szadkowski Krystian, Krzeski Jakub**, *Political ontologies of the future university: Individual, public, common* Philosophy and Theory in Higher Education 2019 nr 1(3), s. 29–49.

**Szadkowski Krystian, Krzeski, Jakub**, *The future is always-already now: Institutent praxis and the activist university*, Policy Futures in Education 2021 nr 19(5), s. 554–567.

**Śpiewak Paweł**, *W stronę dobra wspólnego*, Aletheia, Warszawa 1998.

**Terlecki Ryszard**, *Uniwersytet latający i towarzystwo kursów naukowych 1977–1981*. Kraków-Rzeszów 2000.

**Tutkal Serhat**, *Academia and authoritarian neoliberalism in Turkey: the embodied consequences of the ‘peace petition’* Journal of Education Policy 2021 DOI: 10.1080/02680939.2021.1990414

**Walczak Bogdan**, *Z dziejów nazewnictwa szkół wyższych w języku polskim (akademia, uniwersytet, wszechnica)*, Język. Religia. Tożsamość 2018 nr 1(17), s. 7–22.

**Williamson Ben, Hogan Anna**, *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech & University Reform*. Education International, Brussels 2021.

**Wright Susan, Greenwood David, Boden Rebeca**. *Report on a field visit to Mondragón University: a cooperative experience/experiment*,

Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences 2011 nr 4(3), s. 38–56.

**Zawadzki Michał**, *Między neoliberalizmem a feudalizmem. Godność młodych naukowców w kontekście transformacji polskiego uniwersytetu*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2017 nr 1(49), s. 133–154.

1. B. Walczak, *Z dziejów nazewnictwa szkół wyższych w języku polskim (akademia, uniwersytet, wszechnica)*, Język. Religia. Tożsamość 2018 nr 1(17), s. 7–22.
2. Było tak między innymi ze względu na długi okres funkcjonowania alternatywnej edukacji w warunkach braku polskiej władzy państwowej czy później, socjalistycznego państwa represjonującego oddolną działalność edukacyjną. Por. I. Poniatowska, *Zamknięcie Szkoły Głównej a rozwój samokształcenia na ziemiach polskich. Wybrane problemy*. Kwartalnik Pedagogiczny 2017 nr 3(245): s. 75–85 oraz R. Terlecki, *Uniwersytet latający i towarzystwo kursów naukowych 1977 1981*. Kraków-Rzeszów 2000.
3. Por. T. Roxa, K. Martensoon, *Higher education commons – a framework for comparison of midlevel units in higher education organizations*, European Journal of Higher Education 2014 nr 4(4), s. 303–316; S. Wright, D. Greenwood, R. Boden. *Report on a field visit to Mondragón University: a cooperative experience/experiment*, Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences 2011 nr 4(3), s. 38–56; J. P. S. Guerrero, J. E. Juncosa, “Bases for the Organization of the University – Common Good” W *The University as a Common Pool Resource. A set of resources, moral and cultural values from the Academic Community of Universidad Politecnica Salesiana*. ABYA YALA: Quito 2019, s. 43–75.
4. N. Brunsson, K. Sahlin-Andersson, *Constructing organizations: The example of public sector reform*, Organization studies 2000 nr 4(21), s. 721–746.
5. D. Antonowicz, *Rady powiernicze w szkolnictwie wyższym*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2018 nr 1 (51), s. 45–68.
6. M. Zawadzki, *Między neoliberalizmem a feudalizmem. Godność młodych naukowców w kontekście transformacji polskiego uniwersytetu*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2017 nr 1(49), s. 133–154.
7. B. Clark, *Academic Power in Italy: Bureaucracy and Oligarchy in a National University System*. Chicago University Press: Chicago 1977.
8. D. Antonowicz, E. Kulczycki, A. Budzanowska, *Breaking the Deadlock of Mistrust? A Participative Model of the Structural Reforms of Higher Education System in Poland*. Higher Education Quarterly 2020, nr 4 (74), s. 391–409.

9. K. Szadkowski, *The public good and higher education in Poland*, Compare: A Journal of Comparative and International Education 2021. DOI: 10.1080/03057925.2021.1987194
10. K. Szadkowski, J. Krzeski, The common good and academic freedom in Poland *Higher Education Quarterly* 2021. DOI: 10.1111/hequ.12349
11. K. Szadkowski, *The public good and higher education in Poland*, Compare: A Journal of Comparative and International Education 2021. DOI: 10.1080/03057925.2021.1987194
12. R. Hall, *The alienated academic: The struggle for autonomy inside the university*. Palgrave MacMillan: Basingstoke 2018.
13. J. Preston, *Artificial Intelligence in the Capitalist University: Academic Labour, Commodification, and Value*. Routledge, London 2022.
14. A. Posada, G. Chen, *Inequality in knowledge production: The integration of academic infrastructure by big publishers*. ELPUB 2018.
15. J. Brankovic, L. Ringel, T. Werron, *How rankings produce competition: The case of global university rankings*, Zeitschrift für Soziologie 2018 nr 4(47), s. 270–288.
16. K. Szadkowski, *Poza uniwersytet-fabrykę. Warunki funkcjonowania „transnarodowego stowarzyszenia kapitałów” w szkolnictwie wyższym*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2015 nr 1(45), s. 235–267.
17. B. Williamson, A. Hogan, *Pandemic Privatisation in Higher Education: Edtech & University Reform*. Education International, Brussels 2021.
18. P. Śpiewak, *W stronę dobra wspólnego*, Aletheia, Warszawa 1998.
19. M. Hardt, A. Negri, *Declaration*, Argo-Navis: Allen, TX 2012.
20. Por. np. Ł. Moll, *Komunalny zwrot późnego Marksa i komonizm dóbr wspólnych*. Studia Socjologiczne 2018 nr 4(235), s. 45–74; M. Janik, *Lęk przed monizmem: Potworność, parapolityka i nowożytne źródła filozofii porównawczej*, Praktyka Teoretyczna 2020, nr 3(37), s. 45–78; M. Ratajczak, *Forma życia i dobro wspólne. Geneza i aktualność współczesnej włoskiej filozofii politycznej*. IBL PAN, Warszawa 2020.
21. K. Marks, *Zarys krytyki ekonomii politycznej*, przeł. Zygmunt Wyrozembski. Książka i Wiedza, Warszawa 1986.
22. W szczególach poniższy zwięzły podział omawiam w: Szadkowski Krystian, *To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe 2019 nr 1-2 (53–54), s. 364–373). Czytelnicy znajdą tam rozpatrzenie tych trzech kategorii w odniesieniu do szczęściu różnych poziomów: ontologii, polityki, stosunków własności, zasad ustroju akademickiego, korzyści płynących z funkcjonowania systemu oraz sposobów jego finansowania. Rozumienie różnic wynikających z odmiennych założeń ontologicznych, przyjmowanych w odniesieniu do każdego z tych pojęć, jest moim zdaniem kwestią fundamentalną dla tworzenia stabilnych alternatyw dla kapitalistycznego szkolnictwa wyższego.

23. Zob. S. Marginson, *Higher education and the common good*. Melbourne University Press, Melbourne 2016; M. W. Finkin, R. C. Post, *For the common good: Principles of American academic freedom*. Yale University Press: Yale 2011.
24. M. A. Peters, Open education and the open science economy, *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 2009 nr 2 (108): s. 203–225. H. Schildermans, *Experiments in Decolonizing the University: Towards an Ecology of Study*. Bloomsbury Publishing, London 2021
25. E. Ostrom, *Dysponowanie wspólnymi zasobami*, przeł. Zofia Wiankowska-Ładyka, Wolters-Kluwers, Warszawa 2013.
26. K. Szadkowski, J. Krzeski, *Political ontologies of the future university: Individual, public, common*, *Philosophy and Theory in Higher Education* 2019 nr 1(3), s. 29–49.
27. K. Szadkowski, *To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2019 nr 1–2 (53–54), s. 359–381.
28. M. Hardt, A. Negri, *Commonwealth*. Harvard University Press: Boston 2009.
29. P. Dardot, Ch. Laval, *Common: On Revolution in the 21st Century*. Bloomsbury Publishing: London 2019.
30. G. Roggero, *Pięć tez o dobru wspólnym*, *Praktyka Teoretyczna* 2011 nr 4, s. 69–83; A. Pusey, *Towards a university of the common: Reimagining the university in order to abolish it with the Really Open University*. *Open Library of Humanities* 2017 nr 3(2), s. 1–27.
31. A. Pusey, *Towards a university of the common: Reimagining the university in order to abolish it with the Really Open University...* K. Szadkowski, *To, co wspólne w szkolnictwie wyższym – ujęcie analityczne*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2019 nr 1–2 (53–54), s. 359–381.
32. M. Bousquet, M. Drago, *The Occupation Cookbook: Or the Model of the Occupation of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb*. Autonomedia: New York 2009.
33. Por. G. Bakirezer, D. K. Demirer, A. Yesilyurt, *In pursuit of an alternative academy: The case of Kocaeli Academy for Solidarity*. *TripleC* 2018 nr 1 (16): 234–240. E. Erdem, K. Akin, *Emergent repertoires of resistance and commoning in higher education: The Solidarity Academies Movement in Turkey*. *South Atlantic Quarterly* 2019 1(118), s. 154–64.
34. P. Carrera, F. Solorzano, red. *The University-Commune. The Centrality of Community Action in the Management Model and Practices of Universities*. ABYA YALA UPS: Quito 2019.
35. J. P. S. Guerrero, J. E. Juncosa, “Bases for the Organization of the University – Common Good” W *The University as a Common Pool Resource. A set of resources, moral and cultural values from the Academic Community of Universidad Politecnica Salesiana*. ABYA YALA: Quito 2019, s. 43–75.

- 36.E. Ostrom, *Dysponowanie wspólnymi zasobami...*
- 37.P. Carrera, F. Solorzano, red. *The University-Commune. The Centrality of Community Action in the Management Model and Practices of Universities...*
- 38.G. Bakirezer, D. K. Demirer, A. Yesilyurt, *In pursuit of an alternative academy: The case of Kocaeli Academy for Solidarity*. TripleC 2018 nr 1 (16): 234–240; S. Tutkal, *Academia and authoritarian neoliberalism in Turkey: the embodied consequences of the 'peace petition'* Journal of Education Policy 2021 DOI: 10.1080/02680939.2021.1990414
- 39.Poniższa sekcja oparta jest na moim wkładzie we wspólne myślenie z Jakubem Krzeskim, które podsumowaliśmy w: Szadkowski Krystian, Krzeski, Jakub, *The future is always-already now: Institutent praxis and the activist university*, Policy Futures in Education 2021 nr 19(5), s. 554–567.
- 40.P. Dardot, Ch. Laval, *Common: On Revolution in the 21st Century...*
- 41.Tamże, s. 299
- 42.M. Hardt, A. Negri, *Declaration...*, s. 48.
- 43.Tamże, s. 48
- 44.P. Dardot, Ch. Laval, *Common: On Revolution in the 21st Century...*

## **Krystian Szadkowski**

### *Free universities and the common*

#### **Abstract**

The text conceptually elaborates and then links two phenomena. The abstract institutional form, which in the form of free universities (wolne wszechnice) manifested itself during the history of Polish autonomous educational institutions, is combined with the common good, or more precisely with a set of notions from the order of the common developed on the grounds of contemporary political philosophy and applied to the reflection on the transformation of universities. All this is done in order to root the reflection on alternatives to modern institutions in the reality (both historical and contemporary) of Polish higher education. The article consists of six parts, the first of which is the introduction. The second part discusses four main problems plaguing the Polish system of science and higher education, against which background the necessity of developing alternative forms of organizing higher education should be considered. In the third part, a conceptual dictionary of the common good order in its relation to higher education is discussed. In the fourth part, two examples of contemporary free universities, which successfully function in

Ecuador and Turkey, are presented. In the fifth part, the author focuses on their most important common feature - their ability to progressively institutionalize the common. The article concludes with a discussion of the four proposed values of alternative practices of institutionalizing higher education that free universities should pursue.

**Keywords:** alternatives, the common, academic capitalism, higher education, free universities