

Zbyszko Melosik*

WOLNOŚĆ AKADEMICKA. KONTEKSTY I REKONSTRUKCJE

Problem wolności akademickiej stanowi klucz do zrozumienia zarówno istoty, jak i funkcjonowania zachodniego uniwersytetu. Tak pisze o tym L. Menand: „Pojęcie wolności akademickiej znajduje się w sercu politycznej i akademickiej walki o przyszłość uniwersytetu. Wolność akademicka nie jest rodzajem »premier« dla pracowników systemu, luksusem filozoficznym. Uniwersytety mogłyby funkcjonować bez niej równie efektywnie i na pewno znacznie wydajniej. Stanowi ona pojęcie fundamentalne, uprawomocniające całe przedsięwzięcie” (Menand 1996, s. 4). I choć – jak piszą Kaplan i Schrecker – „istnieje niewielka zgoda odnośnie do znaczenia, jakie posiada pojęcie wolności akademicka, jednak istnieje zgoda w kwestii tego, że istnieje coś, co warto chronić” (Tight 1988, s. 114).

Większość amerykańskich definicji wolności akademickiej odwołuje się do opublikowanego w roku 1940 przez Amerykańskie Stowarzyszenie Profesorów Uniwersyteckich (The American Association of University Professors) „Oświadczenia na temat zasad dotyczących wolności akademickiej i tenure” („Statement on Principles on Academic Freedom and Tenure”). W dokumencie tym kładzie się nacisk na wolność w zakresie badań naukowych i upowszechniania ich wyników oraz wolność w sferze nauczania. Wynika z niego wiele – przedstawionych poniżej – implikacji.

Po pierwsze, naukowcy i nauczyciele akademicy mają prawo do wyboru własnego przedmiotu badań, jak również do prezentowania ich wyników, bez poczucia zagrożenia, iż zostaną „instytucjonalnie ukarani” za polityczne, religijne lub ideologiczne „tendencje”, które mogą być widoczne w tych badaniach, przy czym warunkiem jest tu gotowość do poddania się „obiektywnej profesjonalnej ewaluacji ze strony równych im rangą naukowców”.

* Prof. dr hab. **Zbyszko Melosik** – dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, członek Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wykładowca na uniwersytetach amerykańskich (stypendysta Fulbrighta i wizytujący profesor – University of Virginia, Charlottesville). Zajmuje się kulturą popularną, ze szczególnym uwzględnieniem kultury amerykańskiej, oraz współczesnymi systemami edukacyjnymi. Autor wielu książek dotyczących tożsamości współczesnej młodzieży, kultury popularnej, społecznych funkcji edukacji oraz szkolnictwa amerykańskiego.

Po drugie, naukowcy i nauczyciele akademicy mają prawo do nauczania bez poczucia zagrożenia, że zostaną „instytucjonalnie ukarani” za polityczne, religijne lub ideologiczne tendencje, które uwidaczniają się w ich działalności dydaktycznej – jeśli „wypełniają swoje obowiązki w sposób satysfakcjonujący racjonalne cele edukacyjne”.

Po trzecie, naukowcy i nauczyciele akademicy mają – jak każdy obywatel – prawo do swobodnych wypowiedzi na tematy publiczne, jak również prawo do działalności w organizacjach politycznych bez poczucia zagrożenia, iż zostaną „instytucjonalnie ukarani” – jeśli tylko „potrafią dokonać rozróżnienia między bezkrytycznym zaangażowaniem się, a prowadzonymi przez siebie badaniami”.

Po czwarte, naukowcy i nauczyciele akademicy mają prawo do wyrażania swoich opinii na temat polityki edukacyjnej i instytucjonalnych priorytetów szkół, w których pracują bez poczucia zagrożenia, iż zostaną „instytucjonalnie ukarani” – przy założeniu, iż „szanują swoich kolegów i chronią swoją szkołę przed pomówieniami, które godzą w jej dobre imię w społeczeństwie” (Byrne 1997, s. 6).

Można więc za Richardem T. de George stwierdzić, iż „głównym celem wolności akademickiej jest zapobieżenie możliwości zwolnienia z pracy nauczycieli i badaczy akademickich z powodu treści ich wykładów bądź treści ich tekstów [nawet], w przypadku jeśli administratorzy instytucji, w których pracują, względnie grupy osób znajdujące się poza tą instytucją uważają te treści za niemożliwe do zaakceptowania” (George, 1997, s. 10). Innymi słowy zadaniem wolności akademickiej jest zapewnienie, aby każdy naukowiec i nauczyciel akademicki był oceniany jedynie w oparciu o „kryteria jakości jego badań lub nauczania, a nie poprzez żadne inne” oraz miał prawo do wyrażania niepopularnych poglądów, jak również „krytykowania ortodoksji” (Scott 1996, s. 64, 66). Z drugiej strony wolność akademicka stanowi sposób potwierdzenia niezależności uniwersytetu w jego relacjach z „niekompetentną zewnętrzną władzą” (Dworkin 1996, s. 169). Tak o tym pisze R. de George: „To właśnie autonomia uniwersytetu [...] we właściwy sposób zdeterminowała to, czym uniwersytet jest dzisiaj [...] i powinna zdeterminować to, czym będzie w przyszłości. Ci, którzy są na zewnątrz uniwersytetu – społeczeństwo, prawnicy, zarządy – mogą mieć swoje własne poglądy, idee i wizje, które powinny być brane pod uwagę. Jednak nie kierują się oni wiedzą o uniwersytecie uzyskaną z jego wnętrza lub z jednej z dyscyplin naukowych, stąd nie mają oni epistemicznego autorytetu, która może stanowić podstawę projektowania uniwersytetu” (George 1997, s. 10). Inny autor pisze, iż wolność akademicka stanowi formę „obrony społeczności uniwersyteckiej” w trzech sferach: wolności słowa i wypowiedzi, profesjonalnej autonomii oraz kolegialnej samorządności (Haskell 1996, s. 54). Podobnie problem ten ujmuje R. Dworkin, uznając (w kontekście amerykańskim), że wolność akademicka „uniezależnia uniwersytety, koledże i inne instytucje edukacji wyższej od instytucji politycznych, takich jak ciała ustawodawcze i sądy oraz od czynników ekonomicznych, takich jak wielkie korporacje. Oczywiście, legislatury stanowe mają

prawo decydowania, czy ustanowić uniwersytet stanowy [...]. Jednak, od momentu kiedy politycy ustanowili taką instytucję, określili jej charakter akademicki i budżet i zatrudnili jej urzędników, nie mogą oni dyktować, w jaki sposób zatrudnieni powinni interpretować swoje role lub kto powinien nauczać, co powinno być nauczane i w jaki sposób” (Dworkin 1996, s. 183). Podobne stanowisko, eksponujące autonomię uniwersytetu, zajmuje polski teoretyk J. Brzeziński, który pisze: „jeżeli dokonamy rekonstrukcji podstawowych wymiarów organizujących swoistą przestrzeń wartości, w której ulokowany jest uniwersytet [...], to wymiar autonomii vs zależność jest owym podstawowym wymiarem” (Brzeziński, 1994, s. 25). J. Brzeziński wyróżnia cztery podstawowe wartości określające uniwersytet (wszystkie one łączą się z wolnością akademicką): 1) autonomię (postrzeganą w trojakim sensie – swobody dysponowania środkami finansowymi, wolności prowadzenia badań naukowych i nauczania oraz „poszanowania indywidualnego systemu wartości, własnego »ja« poszczególnych członków społeczności uniwersyteckiej”); 2) różnorodność (traktowaną zarówno w kontekście „poszanowania pluralizmu teoretycznego i metodologicznego”, jak i akceptacji dla „wielości orientacji światopoglądowych, wielości poglądów politycznych, wielokulturowości”); 3) kompletność badania i nauczania; 4) prawda (wartość odnosząca się do „doskonalenia warsztatu badawczego, rozwijania świadomości metodologicznej w celu znajdowania prawdy”) (Brzeziński 1997, s. 211-218).

Z kolei Malcolm Tigh, podkreślając, iż wolność akademicka odnosi się do wszystkich form aktywności, w które angażują się akademicy (nauczania/uczenia się, badań i wiedzy, publikowania oraz administrowania) wyróżnia cztery poziomy jej funkcjonowania. Pierwszy z nich – poziom jednostki – dotyczy standardów postępowania i etyki, które odnoszą się do każdego poszczególnego naukowca i nauczyciela akademickiego. Jego istotą jest wolność w zakresie poszukiwania i zrozumienia prawdy, pogłębiania przedmiotu swoich zainteresowań, twórczego poszukiwania różnych możliwości rozwiązania problemów, komunikowania wyników innym osobom. Poziom ten odnosi się także do sposobu, w jaki jednostka odnosi się do wolności innych. Drugi poziom – profesjonalny – zawiera w sobie ideę „demokratycznych metod działania”, przy czym sferze edukacji wyższej (gdzie dominuje idea mistrz-uczeń) główną rolę odgrywa pojęcie „grupy równych rangą” (peer group). W tym kontekście demokracja polega na poddaniu się ich szacowaniu. Trzeci poziom – instytucjonalny – konstytuowany jest przez pojęcie uniwersytetu, który stanowi płaszczyznę praktykowania osobistych i profesjonalnych wartości i wolności. Wreszcie poziom czwarty, społeczny, odwołuje się do powszechnego przekonania, iż „edukacja wyższa – jako szczególny układ praktyk – jest korzystna dla społeczeństwa; tak więc w interesie społeczeństwa jest kreowanie jak najlepszych warunków dla jej rozwoju” (w tym również – zapewnienia wolności) (Tigh 1988, s. 116-117).

Wolność akademicka, jak to łatwo można było dostrzec w powyższej narracji nie jest wolnością bez ograniczeń; tym bardziej nie ma ona prowadzić do „anarchii”. Robert Solomon i Jon Solomon, eksponując dwa aspekty wolności akademickiej – wolność od zewnętrznych ingerencji lub ograniczeń oraz zdolność do samoograniczenia – wskazują na następujące (przykładowe) przypadki, w których, z takich lub innych, bardziej lub mniej uzasadnionych powodów, wolność ta może być kwestionowana (R. Solomon, J. Solomon 1993, s. 239-240).

Warto te przypadki przedyskutować. Oto można bez problemu wyobrazić sobie sytuację, kiedy to prawo państwowe (lub decyzja podjęta na poziomie uniwersytetu) zabrania nauczania „teorii X”. Może to być na przykład zakaz nauczania teorii Darwina lub (jak to miało miejsce w państwach socjalistycznych) zakaz prezentowania setek zachodnich koncepcji z zakresu zachodniej myśli filozoficznej, socjologicznej czy ekonomicznej; może to być też jednak zakaz wykładania teorii „o wyższości rasy białej nad innymi rasami” (już choćby na tych przykładach widać, że wolność akademicka stanowi – w nieodwołalny sposób – nasyconą ideologią konstrukcję społeczną, bowiem to historyczne „tu i teraz” determinuje, które teorie i koncepcje są uznawane za postępowe i godne upowszechnienia).

Kolejny przykład, w którym można założyć ograniczanie wolności akademickiej, dotyczy sytuacji, w której profesor świadomie przekazuje studentom nieprawdziwe informacje – jest to sytuacja oczywista, bowiem narusza podstawową zasadę nauczania i podstawowe akademickie normy etyczne. Bardziej skomplikowane wydają się być dwa następne przypadki. Oto w pierwszym z nich – nie nadążający za postępem wiedzy – profesor przekazuje studentom wiedzę przestarzałą i nieadekwatną. O ile przy tym dotyczy to profesora medycyny, przekazującego – jako obowiązującą – wiedzę na temat sposobu operowania, która była adekwatna dwadzieścia lat temu lub upowszechnia metody leczenia farmaceutykami starej generacji, to względnie łatwo można zaakceptować „zewnętrzną ingerencję”. Trudniej natomiast o taką akceptację na przykład w naukach społecznych, gdzie „nadążanie za postępem wiedzy” jest kategorią płynną, a tradycja (i historia myśli) ma duży wpływ na współczesne idee. Oczywiście można spotkać profesora, który będzie twierdził, że po „genialnym teoretyku Y” (żyjącym na przykład w latach trzydziestych XX wieku) nic w socjologii, psychologii czy pedagogice już się nie zdarzyło, ale i w tym przypadku zmuszanie go do zmiany treści wykładów jest wysoce nieprawdopodobne. Ponadto powstaje zasadnicze pytanie: kto i w oparciu o jakie kryteria ma definiować „postęp wiedzy”? Z kolei w drugim przypadku „profesor w znaczący sposób upraszcza wiedzę i idee”. Każdy nauczyciel akademicki spotkał w swojej karierze akademickiej takich studentów (lub nawet ich grupy), którzy nie potrafili zrozumieć wykładu bądź jego części, a „znaczące uproszczenie” było warunkiem wstępnym sukcesu w zakresie przekazu i percepcji. Poza tym i tutaj powstaje pytanie: kto ma decydować, kiedy „zaczyna się znaczące uproszczenie”?

Znacznie mniej problematyczne są kolejne, podawane przez Roberta i Jona Salomonów przypadki, w których kwestionowanie wolności akademickiej zdaje się być uzasadnione: oto profesor staje się członkiem Ku-Klux-Klanu i wygłasza rasistowskie przemówienia, głosi ideę supremacji białej lub czarnej rasy, propaguje poglądy stricte seksistowskie (podobnie ujmuje to C.R. Sunstein: „wypowiedzi powinny być oceniane pod względem ich jakości w stosunku do przyjętych standardów; nie wolno głosić poglądów popierających rasizm czy faszyzm” (Sunstein 1996, s. 160)). Robert i Jon Solomonowie komplikują jednak i tę sytuację, zadając pytanie: a co jeśli profesor powstrzymuje się od prezentowania swoich kontrowersyjnych opinii w kontaktach ze studentami, ale wygłasza je poza uczelnią? Czy uniwersytet powinien mieć prawo do jakiegokolwiek ingerencji?

Zewnętrzna ingerencja jest też łatwa do uzasadnienia w sytuacji, kiedy profesor upokarza studentów lub wypowiada się o nich w sposób obraźliwy. Ostatni przypadek jest jednak bardziej skomplikowany: oto profesor pomija istotny komponent wiedzy w zakresie swojej dyscypliny, bowiem jest mu on ideologicznie bądź etycznie „niewygodny” (cytowani autorzy podają tu przykład zignorowania problematyki samobójstwa w trakcie wykładu zatytułowanego „Współczesne problemy moralne”, a to z uwagi na fakt, iż dwóch studentów uniwersytetu popełniło samobójstwo w ostatnim okresie; można tu podać też inne przykłady: pomijanie problemu aborcji czy istnienia Boga).

Dyskutując problem wolności akademickiej celowe wydaje się przytoczenie poglądów na jej temat znanego socjologa T. Parsonsa, bowiem stanowią one znakomitą egzemplifikację, dominującego w krajach zachodnich, liberalnego podejścia do tej kwestii. Dla T. Parsonsa „wolność akademicka oznacza prawo do prowadzenia badań zorientowanych na uzyskanie wiedzy oraz jej upowszechnianie przy minimalnych odgórnie narzuconych ograniczeniach. Obejmuje ona też prawo do wyrażania i wspierania ekstremalnych poglądów”. Wolność akademicka zawiera w sobie więc wolność uczenia się i nauczania, wolność prowadzenia badań i komunikacji w zakresie swobodnego rozpowszechniania ich wyników i dostępu do wiedzy, włącza też „prawo do uczestnictwa w odpowiednich sposobach interakcji społecznej z innymi uczestnikami systemu akademickiego i ze znaczącymi odbiorcami poza tym systemem” (Parsons, Platt 1975, s. 153-154). Najogólniejszym celem wolności akademickiej jest przy tym maksymalizacja możliwości w sferze pełnej realizacji potencjału intelektualnego jednostki, przy jednoczesnym założeniu, że „reguły gry akademickiej” zyskują pełną akceptację ze strony jej uczestników („społecznie akceptowane poszukiwanie wartości i celów musi być zinstytucjonalizowane w strukturze układu solidarnej kolektywności, dla której te wartości są najważniejsze i wobec których uczestnicy są lojalni”) (Parsons, Platt 1975, s. 153, 157). Dla T. Parsonsa nie ulega żadnej wątpliwości, że wolność akademicka stanowi społeczny przywilej sektora uniwersyteckiego, „jest funkcją odmiennego autonomicznego statusu systemu akademickiego”, przy czym „odejście od tego modelu w kierunku

czy to orientacji rynkowej, czy modelu biurokratycznego mogłoby być szkodliwe dla [pełnionych przez uniwersytety] funkcji akademickich”. Wolność akademicka stanowi więc antytezę biurokratycznego podporządkowania. Jednym z jej aspektów jest przy tym – jak to ujmuje T. Parsons – „strukturalne zdefiniowanie przez poza-instytucjonalne układy odniesienia [...] zorganizowane w szczególności wokół dyscyplin. Te formy identyfikacji nie mogą być kontrolowane przez centralną administrację [...] uniwersytetu” (Parsons, Platt 1975, s. 128-129, 364). Mówiąc inaczej: przedstawiciele poszczególnych dyscyplin organizują się w społeczności uczonych, których funkcjonowanie opiera się na mniej lub bardziej (nie)formalnych kontaktach, wymianie doświadczeń i spotkaniach. Wyznaczają one ramy tej społeczności i potwierdzają niezależność od jakiegokolwiek władzy. I tak socjologowie tworzą społeczność socjologów, biologowie – biologów, prawnicy – prawników itd. Takie grupy odniesienia dbają również – poprzez systemy referencji i recenzji – o standardy akademickie (w zakresie działalności badawczej).

Dla T. Parsonsa jest oczywiste, że wolność akademicka w żadnym przypadku nie może prowadzić do „anarchii akademickiej”. Pisze on bowiem: „jeśli wolność ma stać się generalną zasadą [funkcjonowania] społeczności [akademickiej] to muszą zostać stworzone proceduralne regulacje w interesie dobrych obyczajów i intelektualnej integralności. Prowadzą one do pewnych ograniczeń w zakresie wolności działania politycznego w ramach społeczności akademickiej, jak również (nawet) do ograniczenia pewnych sposobów ekspresji”. Celem takich ograniczeń jest zachowanie wolności wszystkich grup funkcjonujących w społeczności akademickiej (w szczególności różnorodnych mniejszości) oraz niedopuszczenie do osłabienia pozycji uniwersytetu w całym społeczeństwie (Parsons, Platt 1975, s. 293).

Innego bardzo interesującego kontekstu dla analizy wolności akademickiej dotyczy – podjęty przez T. Parsonsa – problem nierównego dostępu do niej. Dystrybucja wolności akademickiej nie jest „równa” (podobne stanowisko zajmuje L. Menand, stwierdzając: „kiedy ideał wolności akademickiej spotyka się z rzeczywistością praktyki instytucjonalnej, w sposób nieunikniony występuje zjawisko nierównej dystrybucji wolności” (Menand 1996, s. 7). Amerykański socjolog pisze o tym w sposób następujący: „Wolność akademicka, podobnie jak instytucja, w której znajduje swoje społeczne zakorzenienie, jest ustratyfikowana. Jeżeli [jak to ma miejsce w sektorze akademickim] wysoko wartościuje się osiągnięcia, to – w zintegrowanym systemie – muszą być one nagradzane w większym stopniu [...] Stąd, jeśli wolność akademicka może być pomyślana jako forma zdefiniowania poziomów możliwości dla efektywnego wykonywania funkcji akademickich, to ci, którzy wypełniają ją na wyższym poziomie niż inni, posiadają większe możliwości” (Parsons, Platt 1975, s. 154).

Przełożenie tego nieco zawilego sformułowania na prostszy język prowadzi do wniosku, że profesorowie cieszą się większą wolnością akademicką (albo raczej: mają

większe możliwości w zakresie korzystania z niej) niż młodzi asystenci. Jest to teza kontrowersyjna, jednak odwołująca się do realiów. Jest ona logiczna w świetle przekonania T. Parsonsa, że u podstaw wolności akademickiej (i funkcjonowania całego systemu akademickiego) leży „zinstytucjonalizowany indywidualizm”, który polega na równości możliwości w sferze osiągnięć i sprawiedliwej ewaluacji wyników działalności akademickiej i który prowadzi do zróżnicowanych rezultatów (w obliczu „standardu akademickiej doskonałości”) i odmiennych „nagród” (Parsons, Platt 1975, s. 157).

Obok wspomnianych już ograniczeń wolności akademickiej T. Parsons eksponuje jeszcze jedno i to niezwykle ważne. Stanowi ono wyraz „samoograniczenia” i dotyczy powszechnej akademickiej akceptacji „proceduralnych norm w zakresie prowadzenia dyskursu intelektualnego”. Wolność akademicka nie oznacza, że możliwe jest prowadzenie „*jakichkolwiek badań*” i upowszechnianie „*jakichkolwiek wyników*”. Wolność akademicka zawiera w sobie ideę dbałości o standardy i poziom, czego wyrazem są surowe procedury recenzenckie, zarówno w sferze promocji akademickiej, jak i przyjmowania tekstów do druku (Parsons, Platt 1975, s. 156). Tak więc „instytucjonalny składnik [wolności akademickiej] dotyczy presji wywieranej na członków i części systemu, tak aby dostosowały się one do pewnych kryteriów i standardów, a także presji wzmacnianych przez skomplikowany system nagród i – w niektórych przypadkach – działań o charakterze negatywnym” (Parsons, Platt 1975, s. 123-124).

Wolność akademicka zawiera w sobie – w koncepcji T. Parsonsa – nie tylko przywileje, lecz także głęboką odpowiedzialność. Jeśli bowiem wolność akademicka przynosi „uwolnienie od presji, które działają w innych układach organizacyjnych”, to należy założyć, że beneficjanci takiego układu (np. profesorowie) będą „wypełniali funkcje, których się od nich oczekuje bez szczegółowej kontroli”, lub takich – działających w innych sektorach społecznych mechanizmów „wymuszania” – jak na przykład współzawodnictwo na rynku, biurokratyczne nakazy lub demokratyczne u podstaw szacowanie przez jasno zdefiniowanego wyborcę (rosnącą orientację uniwersytetu na rynek i biurokratyzację jego działalności uznaje T. Parsons za główne źródła zagrożenia dla wolności akademickiej) (Parsons, Platt 1975, s. 123). Warto zwrócić uwagę, że takie samo podejście eksponuje L. Menand, reprezentant zupełnie odmiennej opcji epistemologicznej (postmodernizmu), który uznaje, że wolność akademicka, „jak każde pojęcie idealne – jeśli ma właściwie i wydajnie działać w praktyce – wymaga świadomego zawieszenia nieufności” (wobec tych, których dotyczy) (Menand 1996, s. 6).

Wolność akademicka wiąże się jednak nie tylko z działalnością każdego poszczególnego naukowca. Kategoria ta dotyczy również uniwersytetu jako takiego, jego autonomii i swoistego, unikatowego, przywileju „oddzielenia” (czy „wydzielenia”) od reszty społeczeństwa (George 1997, s. 12)¹. (I to właśnie spotyka się z krytyką niektórych

¹ Tradycja europejska w zakresie interpretacji autonomii uniwersytetu opisana jest przez J. Brzezińskiego (1997), *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” nr 1-2, tom specjalny,

obserwatorów, którzy piszą: „Wolność akademicka odnosi się do niczego innego, jak tylko do fundamentalnej wolności wypowiedzi, do której prawo posiada każdy obywatel. Każdy Amerykanin ma zagwarantowane prawo wolności wypowiedzi przez Konstytucję i eksponowanie akademickiej wolności wypowiedzi tworzy jedynie jeszcze jeden sztuczny podział między uniwersytetem a szerszą społecznością, jeszcze jedną przyczynę resentymentu (R. Solomon, J. Solomon 1993, s. 242).

Zakłada się przy tym, że uniwersytet jest instytucją samoregulującą się, która – dla właściwego (profesjonalnego i etycznego) funkcjonowania nie potrzebuje ingerencji z zewnątrz. Istnieje (lub przynajmniej istniało w przeszłości) przekonanie, że członkowie społeczności uniwersyteckiej działają w oparciu o racjonalne zasady, w imię dobra społecznego, celem poszukiwania prawdy i wiedzy. Oto profesor działa w sferze, w której „standardy i praktyki są [...] ustanowione i pogłębiane przez jej uczestników”, wolność akademicka „ustanawia obszar ochrony i samoregulacji działania akademickiego”. „Społeczeństwo zgadza się, że badania, które nie muszą odpowiadać pewnym standardom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej lub ortodoksji religijnej są dobrem pożądanym i zgadza się, aby to sami profesorowie decydowali, jakie badania zasługują na to, aby je podjąć” (Menand 1996, s. 6-7).

Warto w tym miejscu podjąć próbę głębszego przeanalizowania relacji wolności akademickiej do – jak to ujmuje T. Parsons – „standardu akademickiej doskonałości”. Dobrym punktem wyjścia może tu być następująca wypowiedź R. Dworkina: „Uniwersytety nie powinny zatrudniać naukowców (nawet jeśli są bardzo zdolni lub elokwentni), zaangażowanych na rzecz idei, które zdaniem ich kolegów są w oczywisty sposób błędne lub trywialne, względnie nie mają żadnego znaczenia intelektualnego. Jest właściwe, gdy katedra biologii nie zatrudnia kreacjonisty, katedra historii osoby, która zaprzecza Holocaustowi, a ekonomii, kogoś, kto poświęca swoją karierę jedynie takiej szczególnej ekonomice, jaką jest rynek kart baseballowych. Finanse akademickie są ograniczone i nie powinny być przeznaczane na tych, którzy poświęcają czas jedynie na rzecz – już w punkcie wyjścia – fałszywych argumentacji lub badają to, co tak naprawdę nikogo nie interesuje” (choć ten sam autor dodaje: „oczywiście zdajemy sobie sprawę, że teoria lub program, które obecnie są odrzucane jako nieprawdziwe lub trywialne, mogą przekształcić się w coś prawdziwego i kluczowego”) (Dworkin 1996, s. 186). „Liberalny uniwersytet nie narzuca ortodoksji w sposobach myślenia. Istnieje jednak kryterium, wobec którego należy się odnieść: szacunek dla standardów prawdy, adekwatności, faktów, rozumu i teorii. Nie wszystko i nie każdy głos zasługuje na to, aby być na uniwersytecie” (R. Dworkin podaje tu przykłady akademickiego otwarcia na nowe nurty i trendy; zaakceptowanie na uniwersytetach teorii krytycznej, feminizmu

red. J. Brzeziński, Z. Kwieciński, s. 211-218. Tam też przedstawione są, odnoszące się do tej autonomii, założenia „Deklaracji erfurckiej w sprawie autonomii wyższych uczelni” oraz – ogłoszonej w Bolonii – Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich”.

i postmodernizmu stanowi praktyczny przykład funkcjonowania wolności akademickiej, natomiast włączenie alchemii i astrologii jest niemożliwe – z tego powodów, iż nie mają one z nauką nic wspólnego) (Dworkin 1996, s. 187).

Podobne stanowisko zajmuje R.T. De George, który podkreślając, że „wolność akademicka jest doktryną nie do utrzymania, jeśli znajduje zastosowanie jedynie do wspierania tych, którzy posiadają poglądy ortodoksyjne lub politycznie poprawne” (jakkolwiek by ich nie definiować), dodaje przy tym zaraz: „jednak nie wszystkie poglądy powinny mieć równorzędne prawo do bycia głoszonymi; ktoś, kto twierdzi, że ziemia jest płaska, może być wysłuchany tylko w przypadku, jeśli posiada dobre argumenty [...]”. Tak więc upowszechniane być mogą tylko takie poglądy, które „odwołują się do wiedzy w danej dyscyplinie”, ignorować należy z kolei takie wypowiedzi, które „dowodzą ignorancji” (George 1997, s. 93-94). W rezultacie każdy naukowiec płaci swoją „cenę” za posiadaną przez siebie wolność akademicką, a jest nią „stałe wystawianie się na krytykę”, dotyczącą poziomu, który reprezentuje zarówno w sferze badawczej, jak i dydaktycznej. Wolność akademicka jest więc nieodłącznie związana z akademickim profesjonalizmem (Haskell 1996, s. 47, 53). Nie oznacza ona „wolności totalnej”; dotyczy niezależności od czynników zewnętrznych. Akademicy muszą natomiast dostosować się do wielu „reguł wewnętrznych”, związanych między innymi ze wspomnianymi już „standardami akademickimi” (Williams 1999, s. 4).

Warto w tym miejscu podać – za R. Dworkinem – jedną z egzemplifikacji problemów odmiennego interpretowania wolności akademickiej, w kontekście „standardów wiedzy”. Oto Michael Levin był profesorem z tenure w jednym koledżów w Nowym Jorku. W trzech miejscach swoich tekstów zamieścił on zdania, które sprawiły, że został on oskarżony o rasizm. W pierwszym tekście zadał następujące pytanie: „czy dyskryminacja niewinnych białych stanowi możliwą do przyjęcia cenę za zapewnienie pracy czarnym?”. Sugerował też w nim, że to z grupy Afroamerykanów wywodzą się „mordercy białych właścicieli sklepów”. W innym tekście napisał: „istnieją zasadne podstawy, aby twierdzić, że [...] przeciętny czarny jest znacząco mniej inteligentny niż przeciętny biały”. W kolejnym, odnoszącym się do wyników badań wskazujących na znikomą liczbę Afroamerykanów zajmujących się filozofią potwierdził tezę o mniejszej ich inteligencji oraz uznał, że w związku z tym ich brak zainteresowania tą dziedziną jest logiczny. Na podstawie tych fragmentów rektor i dziekan, jak również pewna liczba profesorów i studentów oskarżyła go o rasizm. Kilkakrotnie studenci przerywali jego wykłady, palono listy protestacyjne przed drzwiami jego gabinetu, grożono mu także śmiercią. Dziekan koledżu (wbrew stanowisku kierownika katedry filozofii) ustanowił – alternatywny wobec zajęć M. Levina – kurs filozofii i uzasadnił to w sposób następujący: „Profesor Levin zaprezentował kontrowersyjne poglądy na takie kwestie, jak rasa, feminizm i homoseksualizm. [...] Biorąc pod uwagę prawa i poczucie wrażliwości osób, które mogą być nimi dotknięte i pragnąc urzeczywistnić zasadę wolności wyboru wśród

studentów [...] zdecydowałem się stworzyć kurs alternatywny [...]”. Z kolei prezydent koledżu poprosił Senat o powołanie komisji do sprawy zbadania sprawy Levina. Gdy przewodniczący Senatu odmówił, prezydent powołał własną komisję. Jej celem było zbadanie, czy M. Levin naruszył zasadę wolności akademickiej i czy „przekroczył zasady zachowania członka społeczności akademickiej” (co stanowi formułę dotyczącą zwolnienia profesora posiadającego tenure). Z kolei profesor M. Levin stwierdził, że działania władz koledżu naruszyły jego wolność akademicką i negatywnie wpłynęły na możliwości prowadzenia przez niego wykładów, badań i upowszechniania ich wyników. Skierował sprawę do sądu, który przyznał mu rację. Takie samo stanowisko zajął sąd podczas rozprawy odwoławczej. Stwierdzono, że dyscyplinarne procedury wszczęte przeciwko M. Levinowi łamią jego prawo do wolności wypowiedzi i stanowią w ten sposób wykroczenie przeciwko konstytucji Stanów Zjednoczonych. Jednocześnie koledżowi zakazano tworzenia alternatywnych kursów filozofii. R. Dworkin skomentował to wydarzenie w sposób następujący: „W całej tej sprawie ciekawe było to, że nikt nie polemizował z Levinem w sprawie różnicy w ilorazie inteligencji między białymi i czarnymi, nikt nie używał argumentów merytorycznych. Nie zdarzyło się też, aby Levin w inny sposób traktował studentów białych i czarnych. Po prostu postawiono mu zarzut rasizmu” (Dworkin 1996, s. 97-99).

Wolność akademicka nie jest kategorią akceptowaną powszechnie i bezkrytycznie (jak pisze L. Menand: pojęcie wolności akademickiej zawsze było problematyczne, ono jest nieodłącznie problematyczne” (Menand 1996, s. 6). Występuje wokół niej wiele kontrowersji, z których warto kilka przytoczyć.

Najważniejsza z nich dotyczy zagadnienia „politycznej poprawności” (*political correctness*), odnoszącego się do – typowego dla współczesnych Stanów Zjednoczonych – zjawiska unikania jakichkolwiek krytycznych wypowiedzi na temat mniejszości seksualnych, etnicznych, rasowych oraz kobiet. Druga – łącząca się z wolnością akademicką – dotyczy kwestii problematyzowania (a nawet kwestionowania) kategorii wolności samej w sobie. Wszystkie definicje wolności akademickiej wychodzą z oświeceniowo-modernistycznego założenia, że istnieje wolność absolutna/ uniwersalna, „wolność jako taka”, która wymyka się lokalnym historycznym uwarunkowaniom (danym „tu i teraz”). Współcześnie coraz częściej rezygnuje się z takiej koncepcji wolności; zastępowana jest ona przez podejście wywodzące się ze społecznego konstrukttywizmu. Jak pisze Z. Bauman „zobaczymy, że wolność istnieje tylko jako relacja społeczna, że zamiast być własnością, osobistym dobrem, jest ona właściwością przysługującą różnicy między ludźmi, że ma ona sens tylko jako przeciwieństwo innego stanu, przeszłego lub przyszłego...” (Bauman 1995, s. 13).

Przyjęcie takiego podejścia do wolności powoduje wiele konsekwencji. Wolność (również i akademicka) jest zawsze w stosunku do kogoś lub czegoś. Nie ma wolności jako takiej, „abstrakcyjnej”. Stanowi ona zawsze społeczną konstrukcję. Wolność zawsze

zdobywa się w konkretnych warunkach. Niekiedy, to co uznawane jest za wolność w jednych okolicznościach, w innych stanowi esencję niewoli. W perspektywie społecznego konstruktywizmu „wolność jest więc zawsze wobec różnicy”. Jesteśmy bardziej lub mniej wolni w stosunku do kogoś lub czegoś. Można tu podać kilka oczywistych przykładów – z zupełnie innej – niż Akademia – sfery rzeczywistości. Oto piękna kobieta czuje się wyzwolona przez swoje piękno. Z perspektywy krytyka kultury, przejawiany przez nią nawyk wykorzystywania różnorodnych kosmetyków do codziennego upiększania swojego ciała może stanowić wyraz podporządkowania tożsamości kobiecej dominującym trendom kulturowym i „męskiemu oku”. Jednak bez wątplenia, z perspektywy tej kobiety, pragnącej uosabiać obowiązujące normy piękna, uniemożliwienie jej tego typu zabiegów stanowiłoby formę zniewolenia. Kiedyś – w okresie popularności zespołu The Beatles oraz rozwoju ruchu hipisowskiego – długie włosy stanowiły wyraz demonstrowania przez młodzież swojej wolności lub przynajmniej wyraz jej poszukiwania. Później, alternatywne ruchy młodzieżowe uznały – za przejaw artykułowania swojej wolności – całkowite golenie głowy. W obu tych przypadkach mieliśmy do czynienia ze społecznie skonstruowaną „różnicą” jako formą wolności od konformizmu, od obowiązujących form „dobrego smaku” (poprzez stworzenie niezależnego, obowiązującego w ramach podgrupy „reżimu prawdy”). Z drugiej strony, inne grupy (dorośli, moralści itd.) uznawały zarówno długie włosy, jak i golenie głowy za przejaw zniewolenia młodzieży, podporządkowania się ortodoksyjnym normom grupy. Również i angielski dżentelmen, którego zmuszono by do ogolenia głowy, względnie zapuszczenia bardzo długich włosów, czułby się z pewnością zniewolony².

Tak więc, pojęcie wolności i jego płaszczyzny przekształcają się w czasie i przestrzeni. Istnieje wiele różnorodnych i sprzecznych ze sobą form wolności. To, co dla jednego człowieka lub grupy jest w danym kontekście wyzwalające, dla innych ludzi i w innym kontekście może być zniewalające. W perspektywie społecznego konstruktywizmu problem dostępu do wolności jest bardzo skomplikowany. Można uznać, że to ludzie sami będą decydować o kształcie swojej wolności. Wówczas decydujące jest ich własne poczucie wolności. Problem powstaje wtedy, gdy poszczególne grupy (lub jednostki) wybiorą taką formę wolności, która jest destruktywna wobec innych ludzi (na przykład wolność do propagowania i praktykowania rasizmu). Z drugiej strony, jeśli nie ludzie, to kto ma decydować o tym, co jest wolnością? Jaki metanarrator i co ma stanowić punkt wyjścia czy źródło? Tak czy inaczej, w każdym społeczeństwie toczy się walka o społecznie skonstruowany ideał wolności i obowiązujące formy wolności. Wytwarza się wiedzę na temat tego, co jest wolnością, a co nie jest. Niektóre formy tej wiedzy stają się dominujące i determinują specyfikę ludzkiego i działania. Tak więc nawet wolność jest zawsze przesycona władzą (definiowania tego, co jest wolnością).

2 Por. rozważania na temat społecznych konstrukcji wolności, w: Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań-Toruń 1996, s. 294-296.

W jaki sposób powyższe rozważania odnieść można do problemu wolności akademickiej? Po pierwsze należy uświadomić sobie, że obowiązujące jej pojęcie stanowi wytwór społeczny, o kształt którego trwają nieustanne walki i negocjacje. Zdaniem L. Menanda błędne jest leżące u podstaw debaty nad wolnością akademicką założenie, które implikuje, że: „Istnieje pewna powszechnie akceptowana, taka koncepcja wolności akademickiej, która jest filozoficznie spójna [...] Żadna taka koncepcja nie istnieje [...] Wolność jest społecznie inżynierowaną przestrzenią”, jednocześnie przy tym „jeśli wolności są społecznie skonstruowane i społecznie utrzymywane, ich granice muszą być nieustannie patrolowane [...]” (Menand 1996, s. 3, 5). Trudno więc nie zauważyć, że przyjęcie konstruktywistycznej koncepcji wolności akademickiej zmusza do podjęcia problemu definiowania jej zakresu. W konsekwencji, trudno nie zauważyć, iż w praktyce akademickiej „zapewnienie jednym wolności akademickiej jest równoznaczne z odmawianiem jej innym”, przy czym w ramach każdej dyscypliny nauki istnieją mechanizmy organizacji wiedzy i uprawomocniania tych, którzy ją wytwarzają. Z drugiej strony tworzy się wyraźne normatywne standardy, które – w przypadku jeśli są traktowane jedynie jako tymczasowe – mogą spełniać ważne „funkcje mediujące”, jednak w przypadku, gdy przekształcają się w dogmatyczne reguły, wówczas stają się „instrumentem karania” (Dworkin 1996, s. 169-170) (dodam od siebie – tych, których poglądy, metody naukowe czy sposób wykładania nie mieszczą się w ramach aktualnie panującej ortodoksji).

W takim kontekście celowa byłaby swoista dekonstrukcja obowiązującego na Zachodzie modelu uniwersytetu i odpowiedź na pytanie o stosunki władzy, które są w nim zawarte. W takim ujęciu wolność akademicka przestaje już być wartością samą w sobie – jest zmienna i podatna na różnorodne interpretacje i różnorodne wersje „społecznego praktykowania”. To w oczywisty sposób osłabia jej „moc” i „autorytet”.

Kolejna kontrowersja, która zdominowała w ostatniej dekadzie debatę na temat wolności akademickiej, związana jest z „wyzwaniem postmodernistycznym”. Podkreśla się w tym kontekście, że jeden z fundamentów wolności akademickiej dotyczy zapewnienia profesorom nieograniczonych możliwości w zakresie odkrywania „uniwersalnej prawdy” i „prawdziwej wiedzy”. Zwolennicy postmodernizmu, podkreślając, że prawda i wiedza stanowią – zależną od miejsca i czasu – konstrukcję społeczną, zdają się odbierać wolności akademickiej to uzasadnienie. Badania naukowe (szczególnie w naukach społecznych i humanistycznych) przestają być postrzegane jako neutralne i obiektywne, uważa się, że są przesycone subiektywizmem (i zależne od biografii naukowca); często oskarża się je o „upolitycznienie”. Krytycy postmodernizmu stawiają w tym kontekście dramatyczne pytanie, które – jak są o tym przekonani – stanowi bezpośrednią konsekwencję założeń postmodernistycznych: po co wolność akademicka? Przynosi przecież ona tylko jeszcze większy chaos w sferze wiedzy i prawdy, umożliwiając „produkcję” coraz to ich nowych, sprzecznych ze sobą form (podkreśla się też, że w przypadku, gdy

uznamy koncepcje postmodernistyczne za słuszne, wówczas każda forma wiedza, nawet najbardziej „polityczna” i subiektywna, jest uprawomocniona) (Menand 1996, s. 12).

W podobny kierunku idą (bynajmniej nie krytyczne wobec postmodernizmu) rozważania L. Menanda, R. de Georga i R. Dworkina. Ten pierwszy podkreśla, iż istotą współczesnej debaty nad temat wolności akademickiej w Stanach Zjednoczonych są problemy dotyczące wielokulturowości i postmodernizmu, które przez wielu krytyków postrzegane są jako główne zagrożenie dla tej wolności, a to z uwagi na fakt, iż wysuwają „postulaty” sprzeczne z całą tradycją akademicką. Oto bowiem wprowadzają one do debaty relatywizm epistemologiczny – założenie, że żadne oceny i wartości nigdy nie mogą być obiektywne bądź uniwersalne, a takie ideały, jak „bezstronność”, „rozum”, „prawda” są niemożliwymi do utrzymania abstrakcjami, które powinny być porzucone na rzecz bardziej relacyjnych i historycznych kategorii, takich jak: „perspektywa”, „zrozumienie”, „interpretacja” (Menand 1996, s. 4; 5).

Z kolei R. de George stwierdza, że zdaniem krytyków postmodernizmu „jeśli nie ma prawdziwej lub rzeczywistej wiedzy do odkrycia, to uniwersytet nie stanowi miejsca jej poszukiwania lecz miejsce akademickich walk o narzucenie określonych poglądów”. „Czym w takim razie jest wolność akademicka?” – pyta cytowany autor, „co usprawiedliwia – prowadzone kosztem społecznym walki akademickie i co ma z tego społeczeństwo?” „Jeśli społeczeństwo nie korzysta z przyrostu wiedzy, to wówczas nie ma powodu dla akceptacji instytucji wolności akademickiej i tego wszystkiego, co ona zawiera: autonomii, wolności w zakresie badań i nauczania, samorządności i wolności uczenia się. Jeżeli istotą jest tutaj władza, to władzę mają ci, którzy finansują instytucję i to oni mogą ją zmusić do przyjęcia określonego sposobu funkcjonowania. Taka reakcja wydaje się być jasna w przypadku treści kursów dotyczących zachodniej cywilizacji. Jeśli nie można w tym zakresie zalecić studentom książek, które są lepsze od innych, to dlaczego zostawić decyzję w tym zakresie członkom rad wydziałów? Jeśli nie posiadają oni wiedzy i jeśli ich opinie zawierają po prostu te, a nie inne uprzedzenia, to dlaczego mają posiadać wolność kreowania listy lektur lub programów?” (George 1996, s. 87-88).

Wreszcie R. Dworkin pisze, że tradycyjna linia obrony wolności akademickiej opierała się na przekonaniu, iż „naukowcy muszą mieć wolność, jeżeli mają oni odkrywać obiektywną prawdę”. „W konwencjonalnych próbach usprawiedliwienia wolności akademickiej postrzega się ją jako instrumentalną w odkrywaniu prawdy. Twierdzi się, że system niezależnych instytucji akademickich i niezależnych grup naukowców daje największe możliwości w zakresie kolektywnego dochodzenia do prawdy w wielu dziedzinach – od nauk przyrodniczych poprzez sztukę do polityki. Deklaruje się, że istnieje większa szansa odkrycia, co jest prawdą, jeśli zaniechana będzie jakakolwiek zewnętrzna kontrola nad pracownikami akademickimi i ich instytucjami”. R. Dworkin podkreśla jednak, że „obecnie możliwość istnienia obiektywnej prawdy jest sama

w sobie kwestionowana przez oddziały relatywistów, subiektywistów, neopragmatystów, postmodernistów i podobnych im krytyków” (Dworkin 1996, s. 183, 185). Jaki jest więc sens wolności akademickiej?

Jestem przekonany, że w związku z „wyzwaniem postmodernistycznym” kategoria wolności akademickiej ma tym większy sens. Rezygnacja z idei uniwersalnej i absolutnej prawdy oraz wiedzy nie oznacza rezygnacji z poszukiwania jakiegokolwiek prawdy i wiedzy, oznacza po prostu jedynie, że przestajemy podejmować próby narzucenia innym naszej własnej „wersji” prawdy i wiedzy – jako uniwersalnych i „obowiązujących”. W kontekście problemu wolności akademickiej można stwierdzić, że dzięki tej właśnie wolności istnieje możliwość współistnienia różnych form wiedzy i różnych form prawdy, które wynikają z odmiennych „miejsz” i „czasów”, odmiennych biografii naukowych i założeń teoretycznych. Są to – z mojej perspektywy – „wiedze” i „prawdy” wartościowe i społecznie użyteczne. Powrót do idei „absolutnej prawdy”, którą uniwersytet ma odkrywać, jest bez sensu. Istota wolności akademickiej pozostała w nowych warunkach niezmienną: jej zadaniem jest tworzenie warunków dla swobodnego dochodzenia do prawdy – już nie absolutnej i niemożliwej do zakwestionowania, lecz „skromnej”, niekiedy „własnej”, zawsze pluralistycznej. Wolność akademicka polegałaby w tym kontekście również i na stwarzaniu młodym ludziom możliwości wyboru spośród wielu sposobów dochodzenia do wiedzy (powinni być „wystawiani” na całą paletę koncepcji, teorii i podejść).

W podobnym duchu idą rozważania L. Menanda, który stwierdza: „Uniwersytet rzeczywiście ma wewnętrzne problemy, które zagrażają przyszłości wolności akademickiej, jednak postmodernizm i wielokulturowość, jakkolwiek by tych pojęć nie definiować, nie są wśród nich [...]”. L. Menand pisze z pełnym przekonaniem „postmodernizm nie stanowi zagrożenia dla wolności akademickiej”, tym bardziej że „jak znakomicie o tym wie każdy naukowiec z nauk humanistycznych w podejściu postmodernistycznym istnieje cały zestaw niekwestionowanych założeń, metodologiczna ortodoksja i kanoniczne teksty”. Jeśli by przy tym przedstawiciele postmodernizmu nie pisali dzieł „interesujących lub użytecznych”, a jedynie – wykorzystując do maksimum wolność akademicką – teksty, które wprowadzałyby chaos do Akademii, wówczas (jak ujmuje to L. Menand) „cały ruch powinien – jeśli maszyna wolności akademickiej działałaby właściwie – upaść pod własnym ciężarem” (Menand 1996, s. 5, 13-14). Należy więc zaakceptować fakt, iż „wolność akademicka istnieje w przestrzeni etycznej, która wyraża napięcie między ideałem autonomicznego poszukiwania zrozumienia rzeczywistości a specyficznymi (historycznymi, instytucjonalnymi i politycznymi) czynnikami, które ograniczają takie poszukiwania”; należy również przyjąć, iż poszukiwanie prawdy zawiera w sobie niebezpieczeństwo – jak to ujmuje R. Dworkin – „konsolidacji wokół określonej partykularnej prawdy (włączając w to ideę prawdy samej w sobie)” (Dworkin 1996, s. 177).

LITERATURA

- BAUMAN Z. (1995), *Wolność*, „Znak”, Kraków.
- BRZEZIŃSKI J. (1994), *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Poznań-Toruń.
- (1997), *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe”, nr 1-2.
- BYRNE J.P. (1997), *Academic Freedom Without Tenure?*, bez miejsca wydania.
- DWORKIN R. (1996), *We Need a New Interpretation of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- GEORGE R.T. DE (1997), *Academic Freedom and Tenure. Ethical Issues*, New York-Boulder-Oxford.
- HASKELL T.L. (1996), *Justifying the Rights of Academic Freedom in the Era of „Power/Knowledge”*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- MEŁOSIK Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań-Toruń.
- MENAND L. (1996), *The Limits of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, Chicago-London.
- PARSONS T., PLATT G.M. (1997), *The American University*, Harvard.
- SCOTT J.W. (1996), *Academic Freedom as an Ethical Practice*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- SOLOMON R., SOLOMON J. (1993), *Up the University. Re-Creating Higher Education in America*, Massachusetts.
- SUNSTEIN C.R. (1996), *Academic Freedom and Law: Liberalism, Speech Codes, and Related Problems*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. R. Menand, Chicago-London.
- TIGHT M. (1988), *So, What is Academic Freedom*, [w:] *Academic Freedom and Responsibility*, red. M. Tight, Stratford.
- WILLIAMS J. (1999), *The Other Talk of Tenure*, „College Literature”, Fall, v. 26, nr 3.

Zbyszko Melosik

ACADEMIC FREEDOM.
CONTEXTS AND RECONSTRUCTIONS

Summary

The understanding of academic freedom is the key to analyse both the essence as well as the functioning of the western university. Scientists and publicists, on one hand point out that the idea of academic freedom lies in the heart of political and academic struggle for the future of the university, on the other hand they agree that this freedom needs to be protected. In this article I attempt to answer numerous questions concerning the essence of the university including: What is freedom and what are its forms in the view of the commercialization of the market of educational services and research?