

LESZEK SOSNOWSKI*

(Uniwersytet Jagielloński)

Od idei do mitu. Uwagi o współczesnym uniwersytecie

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia uwagi na temat idei uniwersytetu i mitu uniwersytetu w kulturze europejskiej. Wyobrażenia dotyczące uniwersytetu przeszłości są idealizacją jego form historycznych, które rzadko, jeśli w ogóle, występowały w rzeczywistości. Z kolei uniwersytet współczesny zmienia się i dostosowuje do obecnych przemian społecznych, co oznacza jego urynkowienie. W związku z tym wyrażane są obawy o jego zdolność przenoszenia tradycji, formułowane są ponadto zarzuty jego sprzeniewierania się posłannictwu kulturowemu.

SŁOWA KLUCZOWE

idea/misja uniwersytetu, tradycja, humanizm, współczesność, prawa rynku

Różne epoki w kulturze europejskiej miały różne ideały edukacyjne i wychowawcze. Patrząc na nie z dzisiejszej perspektywy, wiedząc to, co wiemy dzisiaj o historii wychowania, jego filozofii i praktyce, można zadać pytanie, dlaczego w kulturze europejskiej nie wypracowano takiego systemu edukacyjno-wychowawczego, który nie rodziłby tylu emocji i dyskusji w każdej epoce. Dlaczego każda niemal generacja wyrażała i wyraża głównie krytykę stanu zastanego, w czym na pierwszy ogień idzie oczywiście instytucja uniwersytetu, nie formułując, lub bardzo niewiele, rozwiązań pozytywnych? Pytań o podobnym charakterze można sformułować znacznie więcej. Generalnie rzecz ujmując, jest sprawą zaskakującą, że – mimo wielowiekowego wysiłku krytyczno-twórczego – nie wypracowano

* Instytut Filozofii, UJ
e-mail autora: leszek.sosnowski@uj.edu.pl

dotąd akceptowanego powszechnie systemu edukacji, choć wychowanie/kształcenie jest warunkiem istnienia kultury w sensie jej podtrzymania i kontynuacji.

PSYCHAGOGIA *PERENNIS*

Wszyscy wielcy twórcy zachodniej kultury zajmowali się problemami edukacyjnymi i wychowawczymi. Swoją uwagę poświęcali tym zagadnieniom najczęściej przy jakiejś okazji, jednak owa okazjonalność nie oznaczała przypadkowości. Zagadnienia te należały do szerszego kontekstu problemów szczegółowych, dyskutowanych przez wieki, jak prawda, dzielność, wiedza, mniemanie, wola, pragnienie, zmiana, człowiek, natura, państwo, bóg. Przemyslenia i analizy poświęcone tym problemom przekraczały granice dyscyplin, łącząc – nierzadko wbrew intencjom twórców – sofistykę z retoryką i logiką, psychologię z metafizyką, etykę z polityką, teologię z ekonomią.

Ten zróżnicowany kontekst rozważań nie może dziwić, jeśli przedmiotem refleksji stawały się szczegółowe problemy filozoficzne, jak cel wychowania, sposoby do niego prowadzące, natura i technika nauczania, kształcenie ukierunkowane, np. rzemieślnika, polityka czy filozofa. Stawiane w odniesieniu do tych problemów pytania i formułowane odpowiedzi z samej istoty musiały uwzględniać szerszy kontekst hipotez dotyczących natury człowieka, jego przyrodzonych lub nabywanych zdolności czy umiejętności, natury i charakteru zdobywanej wiedzy, wreszcie sposobów jej językowego lub symbolicznego wyrażania. Zależnie od pytań o naturę człowieka zmieniały się udzielane odpowiedzi, a w końcu również charakter samego wychowania i kształcenia. Istotną bowiem rolę w tych poszukiwaniach odgrywała koncentracja badacza na stronie cielesnej bądź umysłowo-duchowej człowieka – ucznia.

W taki właśnie całościowy i kontekstowy sposób ujmują zagadnienia edukacji tacy filozofowie, jak Platon w *Państwie*, Arystoteles w *Polityce*, św. Augustyn w *Wyznaniach* i *Doctrina Chrystiana*, Thomas More w *Utopii*, Franciszek Bacon w *Nowej Atlantydzie* czy w *The Advancement of Learning*, Adam Smith w *Bogactwie narodów*, czy wreszcie Wilhelm G. F. Hegel w *Filozofii prawa*. Przedstawione przez tych autorów koncepcje i pomysły były częstokroć nowe, jednak nie nowatorskie. Bliższe tej drugiej ocenie, ze względu na praktykę wychowawczą, były koncepcje i praktyki twórców od wczesnego renesansu poczynając, jak Vittorino da Feltre, włoski humanista i pedagog¹, Pier Paolo Vergerio, autor

¹ Vittorino da Feltre (1378–1446), nieznanym dzisiaj poza wąskim gronem pedagogów nauczyciel i pedagog, który wiele nowych i oryginalnych idei wychowawczych realizował na co dzień w swojej szkole w Mantui.

pierwszego traktatu pedagogicznego, ponadto Thomas More, prekursor utopijnego socjalizmu, wreszcie Erazm z Rotterdamu, twórca nowoczesnego programu szkoły średniej, i w końcu Michał Montaigne, najbardziej samodzielny i nowatorski w owym czasie. Warto tu wspomnieć o polskich twórcach, których znaczenie ograniczone było do obszarów polskich, co jednak nie umniejsza ich wagi. Pierwszymi byli humaniści okresu odrodzenia, Erazm Gliczner, autor pierwszego w Polsce traktatu o wychowaniu (*Książka o wychowaniu dzieci*), Szymon Marycjusz, autor książki *O szkołach, czyli akademiach*, Andrzej Frycz Modrzewski z dziełem *O naprawie Rzeczpospolitej*, następnie dobrze znani – Mikołaj Rej czy Łukasz Górnicki.

Te ważne dla kultury europejskiej dzieła świadczą o tym, że wychowanie, kształcenie, generalnie edukacja, są ściśle związane z filozofią. Jeśli tak, to znaczy, że sama pedagogika jest *de facto* filozofią wychowania. Potwierdzenie tego można znaleźć u Platona – pierwszego z wielkich – który na pytanie, na czym polega dobro wychowania, pisze, że odpowiedź jest łatwa, gdyż wychowanie czyni ludzi dobrymi, a tacy ludzie działają właściwie i szlachetnie². To przekonanie o wprost proporcjonalnej zależności wychowania i dobra stało się trwałym elementem kultury europejskiej, pojawiającym się w wypowiedziach filozofów kolejnych wieków. Pogląd Platona stał się opinią podzielaną powszechnie, choć nie należy sądzić, że był to efekt jego autorytetu. Pogląd ten był na nowo weryfikowany empirycznie w każdej epoce, stąd też pojawiał się wielokrotnie w dziełach kolejnych pokoleń.

W czasach nowożytnych do tych tradycyjnie poruszanych zagadnień dołączył problem uniwersytetu i generalnie kształcenia wyższego. Zajmowane postawy mogą zaskakiwać jednorodnością, gdyż teraźniejszość zyskuje najczęściej jedynie opinie krytyczne, przeszłość jest idealizowana, przyszłość rodzi zaś pesymistyczne lęki. Największe emocje budzi zazwyczaj problem autonomii uniwersytetu czy, generalnie, szkoły wyższej. Uniwersytet w swojej historii podlegał różnym typom zależności zewnętrznej – mógł to być kościół, król lub książę, czy szerzej państwo w swojej organizacji monarchistycznej, totalitarnej lub demokratycznej. Do rzadkości należały i należą uniwersytety w pełni autonomiczne. Wynikało to z faktu, że choć filozofia pracy naukowej i rozwoju duchowego z samej swojej istoty była związana z ideą wolności, jednak praca ta posiadała również zawsze duże znaczenie społeczne. Efekty tej pracy oddziaływały kultu-

² Odpowiedni fragment w tłumaczeniu M. Maykowskiej brzmi następująco: „Jeżeli zaś zapytasz ogólnie, jaką wielką korzyść przyniesie państwu należyte wychowanie i wykształcenie młodzieży, to nietrudno będzie dopowiedzieć, że młodzi, gdy otrzymają takie wychowanie, wyrosną na dzielnych ludzi, a jako tacy wszystko czynić będą pięknie, a także wrogów zwyciężać w walce”, zob. Platon, *Prawa*, tłum. M. Maykowska, Warszawa 1960, s. 641 B-C.

rowo-społecznie, co w konsekwencji stanowiło zagrożenie dla rozmaitych form nacisku i podporządkowania.

Nierzadko podkreśla się fakt, że:

[...] uniwersytet jest dziełem średniowiecza, zrodzonym z jego sposobu widzenia Człowieka, Natury i Boga. Czymś równie szczególnym, równie oryginalnym w historii cywilizacji, jak na przykład śpiew gregoriański czy muzyka polifoniczna. Wszystkie cywilizacje mają swoją literaturę i swoje katedry, swoich świętych i swoje ewangelie. Wszystkie wiedzą, co jest święte i co pobożne. Wszystkie dawały dowody zmysłu twórczego w dziedzinie sztuki, myśli i duchowości. Lecz tylko jedna, europejska kultura średniowieczna stworzyła uniwersytety, od Bolonii po Kraków, od Paryża po Toledo, od Oxfordu po Uppsälę³.

Takie ujęcie tła powstania uniwersytetu ma w sobie moc historii, ta jednak zaciera fakty, powodując idealizowanie wszystkich jej elementów. Takie idealizujące podejście do historii jest spojrzeniem „zamrażającym” przeszłość. Jeśli można to rozumieć w odniesieniu do chorału gregoriańskiego, to trudno mieć identyczne podejście do uniwersytetu jako funkcjonującej instytucji w określonych warunkach czasu współczesnego.

Z postawy idealizacyjnej wyłania się idea uniwersytetu, która zostaje wyeksponowana na kartach opracowań historycznych lub w muzeum uniwersyteckim. Inaczej jest z misją uniwersytetu, która jest realizowana na co dzień, co oznacza, że od tej codzienności jest na wiele sposobów zależna. Jaka to misja i czy zmieniła się od średniowiecza? W swoim zasadniczym przesłaniu zaskakuje trwałością, choć jej codzienny wymiar z pewnością uległ zmianom. Zewsząd słyszy się głosy tęskniące za jakimś stanem idealnym, jednak powrót do takiej formy nie wydaje się ani możliwy, ani potrzebny. Zmieniające się warunki zewnętrzne, w których osadzony jest uniwersytet, są niezależne od życzeń jego pracowników i zwolenników („wyznawców”).

Zasadnicza rozbieżność między ideą a misją jest dobrze widoczna w ujęciu historycznym uniwersytetu, i to również od jego początku w okresie średniowiecza. Czytając dzisiaj bullę papieża Urbana VI, należałoby zgodzić się z jego poglądami, że misja uniwersytetu polega na „przepędzaniu chmur ignorancji”, na „stawianiu czynów i dzieł w świetle prawdy”, na użyteczności „spółnotowej i postronnej”, na „przysparzaniu ludziom szczęśliwości” wreszcie⁴. Znając jed-

³ L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, tłum. H. Lubicz-Trawkowska, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 7.

⁴ *Ibidem*, s. 8.

nak historię Europy XIII i następnych wieków w aspekcie relacji kościoła, państwa i uniwersytetów, trudno przyjąć za dobrą monetę westchnienia za przeszłością czy wręcz nawoływanie do powrotu do źródeł. Z tym tylko okresem wiążą się takie fakty, jak umieszczenie dzieł św. Tomasza na indeksie, emigracja studentów i wykładowców z Paryża do Oxfordu czy podobny wyjazd Rogera Bacona. Na nic przydawały się gwarancje i przywileje nadawane powstającym uniwersytetom wówczas i później – z najważniejszym, jakim była autonomia prawna i naukowa, jeżeli uniwersytet przez całą swoją historię na wiele sposobów podlegał władzy świeckiej i kościelnej. W rzadkich okresach i w niewielu konkretnych przypadkach uniwersytet zyskiwał faktyczną, a nie jedynie deklaracyjną niezależność.

ELITARNOŚĆ *VERSUS* POWSZECHNOŚĆ

Przemiany społeczno-ekonomiczne w świecie zachodnim, takie jak przyrost naturalny, prawne gwarancje powszechnego dostępu do edukacji, konkurencyjne wymagania rynku pracy, doprowadziły również do zmian w formach kształcenia na wszystkich jego poziomach. Innym tego efektem było umasowienie studiów wyższych, co przełożyło się na obniżenie jakości świadczonych przez te studia usług. To ważne różnice, co odnotował również współczesny język. Nauka na poziomie uniwersyteckim przestała łączyć się z misją i posłannictwem związanym z przekazywaniem wiedzy i kultywowaniem tradycji, a zaczęła oznaczać świadczenie usług edukacyjnych, w których cały proces kształcenia został rozbity na trzy elementy: wiedzę, umiejętności i kompetencje. Można sadzić, że ten podział ma podstawy w historii europejskiej kultury, a dokładniej w historii filozofii starożytnej. Obecnie nacisk położono głównie na wykształcenie techniczno-specjalistyczne.

W drugiej połowie dwudziestego wieku zmieniła się społeczna pozycja szkoły wyższej, do czego przyczyniły się głębokie zmiany kulturowo-cywilizacyjne. W ich rezultacie uniwersytetom i szkołom wyższym wyznaczono nową rolę, opartą na innych niż dotychczas wartościach edukacyjnych. Jeżeli idea wychowania nie budzi wątpliwości i zastrzeżeń, to już jej realizacja prowokuje do namysłu i dyskusji. Nikt nie podważa empirycznego faktu, jakim jest konieczność kształcenia człowieka od najmłodszych lat. Nikt nie neguje plastyczności jego umysłu, który zdolny jest poddać się wielu, w tym również skrajnym, sposobom modelowania. Pojęcie kształcenia jest pojęciem o szerokim zakresie, w którym mieszczą się zarówno formy indywidualne, jak również instytucjonalne. Te pierwsze nierzadko zyskiwały formę limitowaną, co również często łączono z elitarnością.

cią, podczas gdy te drugie prowadziły do upowszechnienia nauczania i możliwości powszechnego zdobywania wiedzy. Przełomem rewolucyjnym była idea uniwersytetu otwartego, oznaczająca pełną otwartość i dostępność nauczania. Jednak bez względu na to, czy realizowany był pierwszy, czy drugi typ nauczania, w każdym przypadku wiązał się z nim przymus egzekwowany na podstawie ostrej dyscypliny, jakiemu podlegały grupy uczniów i studentów na wszystkich poziomach nauczania. Przymus prowadził do różnych form buntu – od skrajnej postaci bezpośredniej walki (Francja 1968, USA 1969) do łagodnej formy działań artystycznych. Warto wspomnieć o tej drugiej, jako mniej znanej.

Wyrazem buntu były artystyczne „wyczyny” młodzieży, która dawała wyraz swojemu myśleniu na temat edukacji. W 1964 roku we Francji została skomponowana piosenka, która w sposób jeszcze umiarkowanie prowokujący podważała potrzebę istnienia szkoły. France Gall śpiewała „Kto miał ten szalony pomysł, by pewnego dnia wynaleźć szkołę? [...] By zostawić nam w życiu tylko czwartki i niedziele?”⁵. Piętnaście lat później w utworze *Another Brick in the Wall* zespołu Pink Floyd została przedstawiona szkoła, której opresyjny system, wynaturzony aż po surrealistyczny charakter, „przemiała” uczniów w przemysłowej maszynie do edukowania. Przesłanie ideowe słów piosenki jest czytelne i zostaje spointowane śpiewem chóru londyńskiej Islington Green School: „Nie potrzebujemy wykształcenia / Ani kontroli myśli / Ani sarkazmu w klasie / Nauczyciele zostawcie dzieci same”⁶.

Dzieci nie można zostawić samych, to jasne, niemniej funkcja wychowawcza choć pozostała, to jej forma uległa daleko idącym zmianom. W dwudziestym wieku funkcje uniwersytetu zostały rozszerzone; do dwóch wcześniejszych tradycyjnych ról – selekcji i kształcenia elit oraz prowadzenia badań naukowych – doszła rola nowa, trzecia – kształcenie masowe. Ten nowy element funkcjonalny ma pochodzenie amerykańskie i jest, zdaniem wielu badaczy, pragmatycznym podejściem do miejsca i funkcji uniwersytetu, wyznaczającym punkt

⁵ “Qui a eu cette idée folle / Un jour d’inventer l’école? [...] De nous laisser dans la vie / Que les dimanches, les jeudis?”. Twórcami piosenki byli: Robert Gall – słowa, Georges Liferman – muzyka. Zob. M. H. Kowalewicz, *Idea univertitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010, s. 14.

⁶ „We don’t need no education / We don’t need no thought control / No dark sarcasm in the classroom / Teachers leave them kids alone”. Siła oddziaływania utworu jest odczuwalna i dzisiaj. Nie dziwi więc fakt, że singiel *Another Brick in the Wall* oraz album *The Wall* zostały zakazane w Republice Południowej Afryki w 1980 r. po tym, jak piosenka ta została przyjęta przez uczniów protestujących przeciwko rasowym nierównościom w szkolnictwie kraju.

zwrotny w historii tej instytucji⁷. W istocie to nowe podejście było wyrazem głębszych zmian w postrzeganiu miejsca uniwersytetu w demokratycznym społeczeństwie. Amerykańskiej elastyczności tej instytucji Europejczycy przeciwstawiali tradycjonalizm ze sztywnymi regułami. Umasowienie kształcenia jako wynik pragmatyzmu nie przeszkodziło, by system amerykański zachował miejsca kształcenia elitarnego. Jednak ruch nadany przez amerykanizację kształcenia uniwersyteckiego stał się faktem, choć świadomość tego przyszła nie od razu. Amerykanizacja – co należy mocno podkreślić – jest tu równoznaczna z globalizacją tego sposobu kształcenia.

Można powiedzieć, komentując ten fakt nieco ironicznie, że w ten sposób koło historii zatoczyło krąg i edukacja, teraz zamerykanizowana, wróciła do Europy. Kiedy więc z niej wyszła i w jakich okolicznościach? W XVI wieku starły się na kontynencie europejskim dwie opcje religijno-kulturowe, a także dwa sposoby myślenia o edukacji. Pierwszy, wyrażany przez myślenie katolickiego renesansu, ze swoimi korzeniami tkwiącymi w średniowieczu, ograniczał edukację do jednostek wybranych, co wówczas oznaczało lepiej urodzonych. To elitarystyczne podejście do uniwersytetu i kształcenia w ogóle zdominowało europejskie myślenie na temat edukacji po czasy współczesne. Drugi nurt wiązał się z reformacją i stanowił zaprzeczenie wcześniejszego. Szkoły stały wówczas otworem dla wszystkich dzieci, których rodzice przynależeli do danej wspólnoty kościelnej. Rewolucyjne na owe czasy idee reformacji napotkały twarde opór kontrreformacji, stąd naturalny był ruch wyprowadzenia owych wspólnot do nowej, obiecanej ziemi w Ameryce Północnej. Na bazie tych właśnie idei tworzony był w dziewiętnastym wieku amerykański system kształcenia publicznego. Zgodnie z nim każdy obywatel miał prawo do wykształcenia, ale co ważniejsze – prawo to było faktycznie respektowane. Funkcjonujące wówczas szkoły prywatne i publiczne zapewniały możliwość pobierania nauki wszystkim, choć sam wybór uzależniony był od statusu majątkowego.

Nie można pominąć ważnego dla sprawy faktu, który okazał się znaczący dla wykreowania amerykańskiego podejścia do wykształcenia uniwersyteckiego. Chodzi tu o dwóch filozofów wychowania, których teorie mocno wpłynęły na ten model i zdaniem krytyków go zdeformowały – Williama Jamesa i Johna Deweya. Pragmatyczna teoria wiedzy pierwszego podkreślała znaczenie praktycznego działania jako kryterium dla gromadzonej wiedzy. Symbolem tego podejścia stało się przejawione i nadużywane wyrażenie Jamesa „truth’s cash

⁷ Zob. P. Watson, *Ideas. A History of Thought and Invention, from Fire to Freud*, New York–London–Toronto–Sydney 2006, s. 687–702; za: M. H. Kowalewicz, *Idea univertitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie...*, op. cit., s. 14.

value”⁸. Instrumentalizm drugiego, stanowiący mocniejszą postać pragmatyzmu, głosił z kolei, że idee są narzędziami, które kierują działaniami. Ważność pierwszych zależy od sukcesu drugich. Warto tu odnotować pogląd dotyczący obu amerykańskich filozofów w kontekście praktycznej oceny tych systemów. Amerykański teoretyk i krytyk edukacji zaliczył obie teorie do siedmiu historycznych „szkodliwych fal teorii wychowania”. W jego ocenie wszystkie nurty błędów edukacyjnych są widoczne we współczesnej klasie. Cały ten zestaw siedmiu negatywnych idei działa na szkodę rozumu, cnoty i rozwoju kultury człowieka⁹.

EDUKACJA *HAND MADE* I „PRZEMYSŁOWA”

Współczesny uniwersytet w coraz większym stopniu przypomina wielkie przedsiębiorstwo, którego celem zasadniczym jest zarządzanie badaniami naukowymi i kształceniem studentów różnych poziomów. Zadania tak rozumianego uniwersytetu zostały rozszerzone w ostatnim czasie o „produkcję” rezultatów tego zarządzania. Sytuacja nie jest jednak tak oczywista i jednoznaczna. Ten współczesny uniwersytet jest rozdarty między przeszłością i przyszłością, między ideą a mitem uniwersytetu. Ten konflikt idei i mitu przekłada się na filozofię współczesnego kształcenia uniwersyteckiego i ma swoje bardzo wymierne kształty finansowe. Zmniejszające się rokrocznie dofinansowanie działania uczelni jest wyrazem między innymi braku akceptacji dla idei *universitas*, a więc kształcenia ogólnego i humanistycznego. Jest to stały nacisk na zmianę profilu uniwersytetu z humanistycznego na specjalistyczny i techniczny. Zakres wolności badań i kształcenia nominalnie nie ulega zmianie, jednak realnie podlega stałemu ograniczaniu. To z konieczności pociąga za sobą spłylenie poznania, gdzie wartość

⁸ W. James, *Pragmatyzm*, [w:] *Writings 1902–1910*, New York 1987, s. 200. Odpowiedni fragment z wykładu szóstego brzmi następująco: “Pragmatism, on the other hand, asks its usual question. “Grant an idea or belief to be true,” it says, “what concrete difference will its being true make in anyone’s actual life? How will the truth be realized? What experiences will be different from those which would obtain if the belief were false? What, in short, is the truth’s cash-value in experiential terms?”. W innym miejscu tego dzieła James stwierdza, że “the true is only the expedient in our way of thinking”, *ibidem*, s. 222.

⁹ Zob. F. Hutchison, *The crisis in education*, „Renew America”, 17.05.2006, [online], <http://www.renewamerica.com/analyses/060517hutchison.htm> [27.11.2014]. Pozostałe szkodliwe teorie w historii wychowania to J.J. Rousseau filozofia edukacji (1762), progresywna teoria wychowania (koniec wieku XIX), „miękki postmodernizm” (pierwsza poł. XX w.), determinizm, strukturalizm i „twardy postmodernizm” (1950–1970) oraz multikulturalizm (czasy obecne).

prawdy zostaje zastąpiona wartością użytkową tegoż poznania. Jako naturalne pojawia się tu pytanie, czy wskazywana zmiana jest przyczyną, czy też skutkiem kryzysu. I po drugie, przyjmując fakt kryzysu, czy uniwersytet wyjdzie z tego przekształcony i wzmocniony, czy też będzie odwrotnie, a więc będą to proponowane zmiany bez idei wiodącej, przypadkowe i zaradcze, co osłabi jeszcze bardziej instytucję uniwersytetu, czyniąc z niego jedną z form, choć nieistotną już, współczesnego systemu edukacyjnego¹⁰.

Ten rys współczesnych przemian dostrzegają filozofowie europejscy. Kształcenie na poziomie wyższym poddawane jest obecnie naciskom interesowności, wynikającym ze zmiany wartościowania miejsca i funkcji uniwersytetu. W jakimś zakresie jest to zrozumiałe i akceptowalne. Bezinteresowność dociekań teoretycznych, połączona z najwyższymi standardami moralnymi traci obecnie na znaczeniu, zastępowana oczekiwaniami utylitarnymi. Ten charakter zachodzących obecnie zmian precyzyjnie wyraził Hans-Georg Gadamer, pisząc, że świat uniwersytetu jako *res publica literaria* podlega coraz większym naciskom zewnętrznym, co prowadzi do jego zawężenia. Ale Gadamer dostrzega też szansę dla uniwersytetu, którą jest *universitas scholarum* – instytucja wciąż niezależna od upodobań zewnętrznych, „dzięki byciu na uboczu jako jeszcze wolna, gdy wyrosła z zainteresowania teoretycznego, bez pytania *cum bono* (komu się to podoba)”¹¹. Do takiego nurtu przynależą też poglądy polskich humanistów: Kazimierza Twardowskiego czy Władysława Stróżewskiego. Ich słowa są dobrym uzupełnieniem cytatu Gadamera, zwracają bowiem uwagę na dwa uzupełniające się aspekty idei uniwersytetu. Twardowski stwierdził, że „zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia”¹². Natomiast Stróżewski dodał ważny argument na rzecz istnienia tradycyjnego uniwersytetu jako instytucji wychowującej ku najwyższym wartościom moralnym. Racje są tu oczywiste, jedną bowiem z najważniejszych jest niedoskonałość człowieka. Ale też z jego dynamicznej struk-

¹⁰ Warto tu odnotować pogląd, który reprezentuje np. N. Müller-Hahn, *Die Zukunft der Universität*, [w:] *Was ist eine Universität? Schaglichter auf eine ruinierte Institution*, bearb. U. Haß, N. Müller-Schöll, Bielefeld 2009, s. 31. Autor, odnotowując poważny kryzys uniwersytetu, zauważa jednak, że kryzysy w historii idei uniwersytetu miały charakter pobudzający rozwój, a nie go blokujący – za: M. H. Kowalewicz, *Idea univertitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie...*, op. cit., s. 32.

¹¹ H. G. Gadamer, *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś jutro*, tłum. P. Sosnowska, [w:] idem, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Warszawa 2008, s. 254.

¹² K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, [w:] idem, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Warszawa 1992, s. 462.

tury wynika możliwość poprawiania siebie, zmierzania ku lepszemu, po prostu stawiania się lepszym człowiekiem, w czym pomocny był uniwersytet¹³.

Wyrażana przez wielu badaczy różnych dziedzin troska o autonomię badawczą uniwersytetu traci obecnie na ważności, co oznacza, że przestaje być rozumianą i docenianą wewnętrzną funkcją dociekań, ukierunkowaną na samoistną i własną wartość ich przedmiotu. Zwraca na to z kolei uwagę inny polski filozof Leszek Kołakowski w swoim znanym eseju *Po co uniwersytet*¹⁴. Można sądzić, że taka postawa odnosi się zarówno do przedmiotu w sensie rzeczowym, jak i w sensie osobowym, gdyż pierwszą realizują uczeni-badacze, drugą natomiast uczeni-dydaktycy. Do tych ostatnich można odnieść nieco paradoksalną i prowokacyjną uwagę Rogera Scrutona, że „prawdziwi nauczyciele nie dostarczają wiedzy jako korzyści dla uczniów, lecz traktują uczniów jako korzyść dla wiedzy”¹⁵.

Realizacja tych idei (bezinteresowność poznania, zwrócenie ku wartościom najwyższym) powodowała, że uniwersytet był w istocie jednostką zwróconą w przeszłość, swoimi korzeniami tkwiącą w filozofii Platona. Oferował on swoje usługi niewielkiej liczbie ludzi, stąd można mówić o jego elitarności. W tych okolicznościach zostały wypracowane określone metody pracy dydaktyczno-badawczej, które obecnie określa się jako tradycyjne. Przede wszystkim jest to zindywidualizowana relacja współpracy, którą stosował Sokrates, Platon cenił za bezpośredni kontakt duszy z duszą, a którą w nowożytnych czasach zwykło się określać jako relację mistrz–uczeń. Ten typ relacji w połączeniu z realizacją przez nauczycieli najwyższych standardów moralnych i zawodowych stanowił wyróżnik tożsamościowy uniwersytetu.

Od kilkudziesięciu lat trwa i pogłębia się proces przekształcania uniwersytetu w wyższą szkołę zawodową:

[...] w takim klimacie proporcjonalnie do stopnia instrumentalizacji praktyki akademickiej zachodzić będzie proces kurczenia się przestrzeni wolności, „wypłukiwanej” w imię wskaźników ekonomicznego rozwoju i zastępowanej koniecznością ciasnego współgrania nauki i badań z kryterium budżetowym i gospodarczym danego kraju¹⁶.

¹³ W. Stróżewski, *O stawianiu się człowiekiem (Kilka myśli niedokończonych)*, [w:] idem, *Logos, wartość, miłość*, Znak, Kraków 2013, s. 276–282.

¹⁴ L. Kołakowski, *Po co uniwersytet*, [w:] idem, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2009, s. 261.

¹⁵ R. Scruton, *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2010, s. 46.

¹⁶ K. Wrońska, *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010, s. 75.

Prawda przestaje być wartością wiodącą, schodząc na dalszy plan wartości nieużytkowych. A te wartości wyznaczają, mniej lub bardziej dosadnie, różne podmioty zewnętrzne, polityczne, społeczne, ekonomiczne. Wynikają z tego żądania do wprowadzenia rynkowego modelu uniwersytetu, a więc poddania go prawom handlowym. W rezultacie ich nacisku za wcześniejszym umasowieniem następuje obecnie komercjalizacja studiowania. W zamyśle działania uniwersytetu nic właściwie się nie zmienia, nadal obowiązują w nim dwa kierunki aktywności wewnętrznej: kształcenie studentów i badania naukowe prowadzone przez pracowników. Zmienia się jednak forma weryfikacji wyników tego działania. Oba przypadki aktywności, dawniej regulowane wewnętrznym osądem, obecnie są związane wieloma nićmi ze światem zewnętrznym, który wystawia ocenę bezpośrednio uniwersytetowi, choć pośrednio również pracownikowi. W efekcie końcowym owa ocena przekłada się na rankingowanie uczelni, ocenę nauko-wo-dydaktyczną wykładowców, przyznawanie grantów czy stypendiów.

Uniwersytety, a także szkoły wyższe niezawodowe, działają współcześnie na przecięciu sprzecznych nacisków, wyrażających odmienne interesy. Z jednej strony jest to tradycja dzisiaj mocno już osłabiona, z jej wartościami kulturowanymi przez tysiąclecia. Uniwersytet ukształtowany przez idee tradycji można rozumieć jako cech naukowych rzemiosł różnych, uprawianych w wyspecjalizowanych warsztatach badawczych, dla których cechą wyróżniającą był kontakt duszy z duszą. To podejście można by określić zwrotem kształcenie *hand made*, by podkreślić staranność, oddanie, troskę, zaangażowanie, i bezinteresowność obu stron procesu wychowawczo-edukacyjnego, a więc nauczycieli i studentów. Z drugiej natomiast strony mamy do czynienia z aktualnymi ideologiami rynku, z ich wymaganiami szybkiej konsumpcji i natychmiastowego zysku¹⁷. W tym ujęciu uniwersytet traci charakter instytucji kulturotwórczej, a nabiera cech „uniwersytetu przemysłowego”¹⁸, w którym następuje produkcja dóbr edukacyjnych, takich jak kompetencje, absolwenci, dyplomy. Obecnie na uczelni wyższej „świadczy się usługi badawcze”, a nie kształci w aspekcie etycznym, obywatelskim i oczywiście poznawczo-badawczym. Wyraźnie mówi o tym Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym w punkcie 3: „Podstawowymi zadaniami uczelni

¹⁷ Hannah Arendt trafnie ujmuje obecny czas z punktu widzenia zachodzących w nim przemian, pisze bowiem, że „nasz wiek jest chyba pierwszym, w którym szybkość zmian stanu rzeczy przerosła tempo zmiany pokoleniowej”. Innym wyrazem tej szybkości przemian jest różnica czasu wytwarzania towaru i jego konsumpcji. Zob. H. Arendt, *Nieposłuszeństwo obywatelskie*, Warszawa 1999, s. 174.

¹⁸ R. Santiago, T. Carvalho, R. Relva, *Research and the Universities' Image*, “European Journal of Education” 2008, Vol. 43, No 4.

[...] są 3) prowadzenie badań naukowych i rozwojowych oraz świadczenie usług badawczych”¹⁹.

FROM AN IDEA TO A MYTH. THE REMARKS ON MODERN UNIVERSITY

This article comments on the university as an idea and as a myth in European culture. Ideas about the past of the university are the idealization of its historical forms. These forms however rarely, if ever, occurred in reality. The contemporaneous university adapts to the current social changes, which means its commercialization. Therefore, the concerns have been raised about its ability to carry the tradition. Moreover, accusations and criticism about its misappropriation of a cultural mission have also been formulated.

KEY WORDS

idea/mission of the University, tradition, humanism, contemporaneity, law of market

BIBLIOGRAFIA

1. Arendt H., *Nieposłuszeństwo obywatelskie*, Warszawa 1999.
2. Dziennik Ustaw z 2005 r. nr 164, poz. 1365.
3. Gadamer H. G., *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś jutro*, tłum. P. Sosnowska, [w:] idem, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Warszawa 2008.
4. Hutchison F., *A cure for the educational crisis: Learn from the extraordinary educational heritage of the West*, “Renew America”, 01.06.2006, [online], <http://www.renewamerica.com/analyses/060601hutchison.htm> [27.11.2014].
5. James W., *Pragmatyzm*, [w:] *Writings 1902–1910*, New York 1987.
6. Kołakowski L., *Po co uniwersytet*, [w:] idem, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Kraków 2009.
7. Kowalewicz M. H., *Idea univertitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010.
8. Moulin L., *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, tłum. H. Lubicz-Trawkowska, Gdańsk–Warszawa 2002.
9. Müller-Hahn N., *Die Zukunft der Universität*, [w:] *Was ist eine Universität? Schaglichter auf eine ruinierte Intitution*, bearb. U. Haß, N. Müller-Schöll, Bielefeld 2009.
10. Pink Floyd, *Another Brick in the Wall*.
11. Platon, *Prawa*, tłum. M. Maykowska, Warszawa 1960.
12. Santiago R., Carvalho T., Relva R., *Research and the Universities’ Image*, “European Journal of Education” 2008, Vol. 43, No 4.
13. Scruton R., *Kultura jest ważna. Wiara i uczucie w osaczonym świecie*, tłum. T. Bieroń, Poznań 2010.

¹⁹ Dziennik Ustaw z 2005 r. nr 164, poz. 1365.

14. Stróżewski W., *O stawaniu się człowiekiem (Kilka myśli niedokończonych)*, [w:] idem, *Logos, wartość, miłość*, Znak, Kraków 2013.
15. Twardowski K., *O dostojęństwie Uniwersytetu*, [w:] idem, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, Warszawa 1992.
16. Watson P., *Ideas. A History of Thought and Invention, from Fire to Freud*, New York–London–Toronto–Sydney 2006.
17. Wrońska K., *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością*, [w:] *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, red. D. Pauluk, Kraków 2010.