

# Piotr Górski

## Edukacja, idea uniwersytetu, ewaluacja

Wychowanie tkwi w centrum zainteresowania każdego społeczeństwa i wiąże się nierozdzielnie z władzą, leży zatem u podstaw każdego programu politycznego, choćby nawet nieświadomionego, jak w przypadku społeczeństw tradycyjnych, a bardzo wyraźnie w projektach utopijnych, co można zaobserwować od *Państwa* Platona po eksperyment komunistyczny czy także państwa demokratyczne. Z tego powodu system edukacyjny staje się nie tylko ważnym narzędziem w rękach struktur politycznych, ale ma przemożny wpływ na sferę kultury. Chciałbym skupić się na aspekcie kulturowym czy, jak ktoś woli, cywilizacyjnym dzisiejszej edukacji w krajach Zachodu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na uniwersytet, instytucję, która jest wytworem właśnie kultury europejskiej i zrodziła się z cech dla niej specyficznych. Zastanowię się w tym kontekście nad miejscem i rolą ewaluacji w systemie kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja, uniwersytet, edukacja liberalna, ewaluacja.

### Edukacja

Jak powiada amerykański filozof Michael Walzer: „[...] edukacja wyraża to, co jest może najgłębszym z naszych pragnień: mieć ciąg dalszy, iść dalej, trwać wbrew czasowi. Edukacja to swego rodzaju program społecznego przetrwania” (Walzer 2007, s. 303). Dotyczy ona zatem wszystkich społeczeństw niezależnie od czasów i miejsca, w których żyły, jak i wielkości oraz stopnia zróżnicowania – Sumerów i Amerykanów, Majów i Tybetańczyków, Chińczyków i Abazyńczyków, Brytyjczyków i Wodaabe. W podobnym duchu wypowiada się Hannah Arendt: „[...] ludzie rodząc się, przychodząc na świat, który w ten sposób ciągle się odnawia. Wychowanie jest dziedziną, w której decydujemy, czy dostatecznie kochamy świat, by przyjąć zań odpowiedzialność, a tym samym uchronić go przed zniszczeniem [...]. Decydujemy tu również, czy kochamy nasze dzieci na tyle, by nie wypędzać ich z naszego świata i nie zdawać na własne siły – by nie wytrącać im z rąk szansy przedsięwzięcia czegoś nowego, czegoś przez nas nieprzewidzianego, lecz przygotować je zawnazsu na zadania odnowy wspólnego świata” (Arendt 2011, s. 236). Ze słów myślicielki wynika, iż kultura, czyli „nasz świat”, jest głównym przedmiotem kształcenia, a rolą dorosłych jest utrzymanie przy życiu oraz rozwój dziecka, a także „ciągłość świata”. Nie mogą jednak zapominać, że „nowi przybysze” mogą zagrozić także światu.

Należy jednak wyodrębnić dwa sposoby przekazywania treści wychowania – odtwarzanie bezpośrednio i pośrednio. Z edukacją bezpośrednią mamy do czynienia wtedy, gdy dotyczy wielu, a pośrednią, gdy objęta jest nią wąska grupa. Bardzo często rozróżnienie to dotyczyło tych, którzy uczęszczali do szkoły, która wytwarzała elitę (np. intelektualną) i tych, co pobierali wykształcenie tradycyjne – przystosowanie do życia w obrębie danej wspólnoty. W momencie, kiedy pojawił się powszechny system kształcenia, sytuacja ta uległa zmianie i podział dotyczy tych, którzy są objęci systemem szkolnictwa podstawowego oraz tych, którzy podejmują wyzwanie stawiane im przez szkoły specjalistyczne.

„Szkoły wypełniają przestrzeń pośrednią między rodziną a społeczeństwem i wypełniają również ów pośredni czas między dzieciństwem i dorosłością” (Walzer 2007, s. 305). Choć szkoła to miejsce, w którym dziecko jest wprowadzane w świat, to ona sama nie jest światem, lecz „instytucją, którą umieszczamy pomiędzy prywatną sferą domu i światem, aby umożliwić przejście od rodziny do świata” (Arendt 2011, s. 228). Tak więc powszechny przymus szkolny jako rytuał „przejścia”, który musi odbyć każde dziecko, stwarza napięcie między rodziną a państwem, między tym, co prywatne, a tym, co publiczne. Nieobecność któregoś z tych dwóch elementów powodowałaby nierównowagę i zagrożenia dla egalitarnych społeczeństw. Z jednej strony nieobecność państwa powodowałaby poddanie się rodzinie, a w konsekwencji hierarchii społecznej, z drugiej strony, wraz ze zniknięciem rodzin, dzieci przeszłyby w pełni pod kontrolę państwa. Oczywiście zjawiska te są stopniowalne.

Kolejny problem, który został wspomniany, stanowi relacja między dzieciństwem a dorosłością. Jest ona nieuchronnie przejściowa. Dzieciństwo jest przygotowaniem do dorosłości, dlatego więź między dorosłym a dzieckiem polega m.in. na nauczaniu i uczeniu się. W naturalny sposób musi więc panować tu stosunek podrzędności, z tego powodu edukacja nie może się obyć bez autorytetu. W rodzinie ten status zazwyczaj spełniają rodzice, w szkole zaś nauczyciele. H. Arendt twierdzi: „kwalifikacje nauczyciela polegają na wiedzy o świecie i zdolności do instruowania o nim innych, ale jego autorytet opiera się na przyjęciu przezeń odpowiedzialności za ten świat” (Arendt 2011, s. 229). Zatem źródło autorytetu należy szukać w podejmowaniu odpowiedzialności, a nie w umiejętnościach. Sprzyja temu także sytuacja, w której nauczyciel wie więcej i potrafi więcej niż uczeń. Za ważną okoliczność w fakcie owej „nierówności” nauczyciela i ucznia M. Walzer uznaje to, iż „autorytet nauczycieli jest koniecznym warunkiem równości uczniów” (Walzer 2007, s. 314). Z kolei Arendt dostrzega poważne niebezpieczeństwo w sytuacji, w której dorośli, w tym nauczyciele, tracą autorytet: „wyemancypowanie się od autorytetu dorosłych nie przynosi [...] dziecku wolności, a podporządkowuje je o wiele bardziej groźnemu i prawdziwie despotycznemu autorytetowi, to znaczy tyranii większości” (Arendt 2011, s. 220). Nie można jednak zapominać, że autorytet dorosłych w edukacji jest tylko tymczasowy i kończy się wraz z wejściem dziecka w dorosłość, co oznacza różny moment w zależności od kultury, cywilizacji czy czasów.

Ze względu na dalszą część wywodu należy zadać pytanie, skąd się wziął pomysł obowiązkowego kształcenia podstawowego? Do momentu ustanowienia przymusu edukacyjnego, do szkół były posyłane dzieci z rodzin, które odznaczały się bogactwem, ambicją i poziomem kultury, słowem, pochodzące z elity danego społeczeństwa. Walzer uznaje, że było to szkodliwe z dwóch powodów: „po pierwsze dlatego, że edukacja leży w interesie wspólnoty jako całości, po drugie dlatego że, jak zakładamy, leży ona również w interesie samych dzieci, choć one może jeszcze tego nie rozumieją” (Walzer 2007, s. 328). Jak

się zdaje, takie właśnie myślenie legło u podstaw wprowadzenia obowiązku szkolnego. Narosło jednak wiele mitów dotyczących kształcenia, które albo zostały już całkowicie podważone, albo nadal są kwestią dyskusyjną i trudno weryfikowalną. Warto w tym miejscu przypomnieć rozważania Thomasa S. Eliota, który w eseju *Ku definicji kultury* podnosił m.in. pewne problemy z zakresu edukacji i choć minęło już przeszło 60 lat od ich napisania, nie straciły one na aktualności. Należy w pełni zgodzić się z noblistą, że założenia Williama Godwina o wykształceniu czyniącym ludzi szczęśliwymi oraz pragnieniu wszystkich ludzi do bycia wykształconymi są nieprawdziwe. W pierwszym przypadku decyduje pewna współmierność wykształcenia i oczekiwań oraz możliwości, która zachwiana może czynić ludzi nieszczęśliwymi, w drugim – obecność w danym społeczeństwie środowisk, w których wiedza nie jest cenioną wartością. Należy uznać za kwestię nierozstrzygalną, czy z punktu widzenia społeczeństwa jest lepiej, gdy system kształcenia na poziomie wyższym został zorganizowany na zasadzie pełnej równości szans, czy jednak ma opierać się na „ostrej” selekcji. Za jednym i drugim rozwiązaniem przemawiają dość silne argumenty, lecz o ile pełne otwarcie, rozumiane jako swobodny wybór przez każdego wymarzonego kierunku lub zgodnego z jego uzdolnieniami, jest praktycznie niewykonalne, a do tego nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie społeczne konsekwencje takie rozwiązanie by nam przyniosło, to powrót do ograniczenia możliwości kształcenia na poziomie wyższym dla określonych grup społecznych, pozbawienia ludzi uzdolnionych, ale nie wywodzących się z tych środowisk, możliwości podejmowania studiów przez nich jest niepożądany. Trzeba jednak przyznać za Thomasem S. Eliotem, że trudno obalić lub potwierdzić sytuację, w której wskutek błędów lub zamknięcia systemu nieodkryci zostali ukryci geniusze, ponieważ podobnie jak w przypadku pełnego otwarcia nie wiadomo, jakie przyniosłoby to skutki dla społeczeństwa – dobre czy złe, pożądane czy nie.

Szczególnie interesujące dla tych rozważań okazuje się poruszony przez T.S. Eliota problem celu kształcenia. Odrzuciliśmy już uproszczoną wersję edukacji jako źródła szczęścia, co nie przeczy temu, że niektórzy spośród wykształconych będą jednak z jej powodu szczęśliwi. Zdaniem noblisty również problematyczne jest uznanie kształcenia jako przekaznika kultury. Zastrzega więc, że to, co można przekazać w procesie edukacji, pewne umiejętności i interpretacje są tylko fragmentem kultury, że występują w niej także elementy nieuświadomione, a może są one nawet najważniejszym jej elementem. Dostrzega także niebezpieczeństwo, jakie niesie dla kultury edukacja. Podkreśla on: „Kultura rzeczywista ukierunkowuje działania tych, którzy manipulują tym, co *nazywają* kulturą”, i dalej „im większy zakres odpowiedzialności edukacja sobie przypisuje, tym bardziej zdradza kulturę”, by wreszcie stwierdzić, iż „bez względu na to, czy edukacja potrafi rozwinąć i udoskonalić kulturę, czy też nie, z pewnością może ją zafałszować i zdegenerować” (Eliot 2007, s. 225). Dziać się tak może, jego zdaniem, chociażby pod wpływem umasowienia, które prowadzi do obniżenia standardów oraz porzucenia przedmiotów, które „przekazują zasadnicze punkty naszej kultury, która może być przekazana w toku kształcenia” (Eliot 2007, s. 226).

Jednak za najbardziej roztropne podejście do kwestii celu kształcenia Eliot uważa poglądy Cyrila E.M. Joad, które wymienia za nim: „1. umożliwienie chłopcu czy dziewczynie zarabiania na własne utrzymanie [...]; 2. Nabycie przez nich takich umiejętności, by mogli odgrywać swoją rolę jako obywatele w ustroju demokratycznym; 3. umożliwienie im rozwijania wszystkich ukrytych możliwości oraz zdolności, które leżą w ich naturze, by dzięki temu mogli cieszyć się dobrym życiem” (Eliot 2007, s. 213). Jak zauważa, należy

je rozpatrywać łącznie, może się okazywać w pewnych przypadkach, że są one ze sobą sprzeczne, np. rozwijanie zdolności i zarabianie na własne utrzymanie. Najważniejsze, jak się zdaje, występujące także u innych przytaczanych przez Eliota autorów, jest wychowanie do demokracji, a ściślej do środowiska, w którym przyjdzie młodemu człowiekowi żyć. W przeciwnym razie mamy do czynienia nie z kształceniem czy edukacją w ścisłym tego słowa znaczeniu, lecz propagandą. Takie podejście jest zgodne z twierdzeniem Arendt, że „edukacja musi być konserwatywna” (Arendt 2011, s. 232), choć wywodziła to ona z innych przesłanek.

Stanowisko, według którego kształcenie musi być dostosowane do środowiska czy też ustroju, w którym ono się odbywa, jest znane od starożytności. Taką myśl wyrażał Arystoteles, który w *Polityce* pisał: „obywatele muszą być odpowiednio do każdego ustroju wychowani” (Arystoteles 2008, s. 214). Tą drogą poszedł także komunitarianin Walzer, który uznaje, iż „przestrzeń edukacji jest szczególnym środowiskiem o określonej strukturze normatywnej” (Walzer 2007, s. 306), zatem powinna być obowiązująca dla wszystkich i dotyczyć przede wszystkim wartości związanych z demokracją i funkcjonowaniem w sferze publicznej. W przypadku Stanów Zjednoczonych jest to kwestia bardzo ważna, w szczególności na wczesnym etapie kształcenia. Widoczne jest to w licznych debatach na temat dostępu do szkół oraz treści programu. „Równość prosta staje się całkiem nieodpowiednia, skoro tylko osiągnie się wspólny cel i uczniowie opanują rdzeń programowy. Począwszy od tej chwili, edukację trzeba dostosować do zainteresowań i zdolności poszczególnych uczniów” – uważa amerykański filozof (Walzer 2007, s. 317). Zaznacza jednak, że „nie chodzi o zacieranie różnic, lecz o pewne ich uszeregowanie, tak aby uczniowie nauczyli się najpierw być obywatelami, a dopiero potem – pracownikami, kierownikami, handlowcami, specjalistami i uczonymi bądź artystami” (Walzer 2007, s. 312).

W tym momencie pojawia się kwestia oświeconego obywatela, temat pasjonujący i ważny, jednak wykraczający poza zakres tych rozważań. Z tego, co przedstawiają tak różni światopoglądowo myśliciele, jak Eliot i Walzer, a także oddaleni czasowo, jak Stagiryta i Arendt, można wywnioskować, iż niezbędny jest pewien minimalny poziom wykształcenia przyszłych obywateli do świata, w którym przyjdzie im żyć, a za niemiecko-amerykańską uczonej można dodać, że także go zmieniać, próbować poprawiać. Warto przypomnieć tu jeszcze dwie uwagi, które poczynił laureat literackiej Nagrody Nobla: „wysoka średnia ogólnego wykształcenia nie jest, być może, tak konieczna społeczeństwu obywatelskiemu, jak szacunek dla wiedzy” oraz „edukacja powinna przyczyniać się do zachowania klas i ułatwiać wybór elit” (Eliot 2007, s. 216–217). Wydaje się, że opinie te wynikały z obawy przed społeczeństwem, które byłoby rządzone przez elity wyłonione poprzez egzaminy oraz testy stworzone przez psychologów, co przyczyniało się – zdaniem Eliota – do obniżenia poziomu kształcenia, a więc i jakości rządzących.

## Idea uniwersytetu

Szczególne miejsce w przejściu między dzieciństwem a dorosłością zajmuje uniwersytet. Oddajmy głos brytyjskiemu filozofowi Michaelowi Oakeshottowi: „[student – P.G.] nie jest już dzieckiem, nie jest początkującym. Ma za sobą wykształcenie szkolne zdobyte gdzie indziej, pozwalające mu moralnie i intelektualnie zmierzyć się z samym sobą na

otwartym, neutralnym gruncie. Nie jest dzieckiem, jeszcze nie jest dorosłym – znajduje się w szczególnym, środkowym okresie życia, w którym wie o sobie i o świecie zdarzeń rozgrywających się przed jego oczami akurat tyle, by pragnąć wiedzieć więcej. Nie odkrył jeszcze swych prawdziwych pasji, ale też nie obawia się upływu czasu, wypadków, rywali. Nie jest on pierwszym, który po ukończeniu szkoły znalazł się na uniwersytecie, nie jest przybyszem z antypodów, który nie wie, czego oczekiwać i któremu na wstępie trzeba wszystko szczegółowo wytłumaczyć. A jeśli tradycja, z której się wywodzi, czegoś go nauczyła, to z pewnością tego, iż nie zdobędzie majątku wiedzy raz na zawsze przez kilka lat spędzonych na uniwersytecie. Można zatem sądzić, że jest przygotowany na to, co zastanie i zdolny wynieść z tego korzyść” (Oakeshott 1991, s. 152–153).

Czas spędzony na uniwersytecie jest więc ważnym momentem w życiu człowieka, który wybierze tę ścieżkę. Co on oznacza i jak można go odpowiednio wykorzystać? Tu znowu pomocny może okazać się pogląd M. Oakeshotta. Twierdzi on, że tylko na uniwersytecie mamy możliwość zdobycia wykształcenia w wyniku konwersacji z nauczycielem, a nie poprzez proste przekazanie wiedzy, oraz że nie pomylimy „wykształcenia ze szkoleniem zawodowym” ani innym, które ma przynieść korzyści indywidualne czy społeczne. Jest to z pewnością inne spojrzenie niż dziś dość powszechnie obowiązujące i wynika najprawdopodobniej z perspektywy, jaka jeszcze 60 lat temu dominowała, choć dostrzegano już wówczas symptomy zmiany klimatu, czego właśnie tacy myśliciele, jak Oakeshott czy Eliot się obawiali. Jest to też z pewnością wynik angielskiej tradycji. Także w tej ostatniej silnie zakorzenione jest (było?) traktowanie studiów jako „swoistego stanu zawieszenia” między młodością a dorosłością. Porzucenie młodzieńczych przekonań, ale nie na rzecz dojrzałych zobowiązań, tylko na rzecz zgłębiania tajemnicy w „otoczeniu całego dziedzictwa nauki, literatury i doświadczeń naszej cywilizacji; nie w samotności, lecz w towarzystwie bratnich dusz” (Oakeshott 1991, s. 154). Jednak właśnie z tego powodu jest to z konieczności etap tymczasowy, który musi się skończyć.

Czego możemy oczekiwać po zakończeniu tego okresu? Jako że jest to tak ważny moment w życiu, okres środkowy, musi pozostawić niezatarty ślad na przyszłość. Poza zdobyciem pewnej wiedzy, co może nie jest nawet najistotniejsze, gdyż w dzisiejszym świecie są inne liczne jej źródła, powinno się zdobyć „dyscyplinę umysłową”, nauczyć się myśleć i wyjść z „intelektualnego chuligaństwa”. Trudno oczekiwać, że otrzyma się podczas studiów zespół przekonań moralnych, ale z pewnością można sądzić, że poszerzy się sferę wrażliwości moralnej oraz spowoduje utrwalenie swoich wartości. Zdaniem Oakeshotta (1991, s. 155) właśnie w ten sposób możemy uczynić swoje życie „bardziej znaczącym” oraz „mamy okazję do podjęcia działania nowego i niepowtarzalnego” (s. 154).

Skoro padło już kilka słów o tym, kim jest student i na czym polega kształcenie podczas studiów, warto nawiązać jeszcze do przestrzeni, w którym się ono odbywa. Przejdźmy zatem do określenia, czym jest uniwersytet. Każda przestrzeń edukacji, o czym poucza nas Walzer, to „wspólnota nauczycieli i uczniów, w której nie ma miejsca na dystynkcje społeczne” (Walzer 2007, s. 310). Zatem idąc tym tropem, możemy powiedzieć, że „uniwersytet to zespół ludzi uprawiających pewien rodzaj działalności” oparty na „dążeniu do wiedzy” (Oakeshott 1991, s. 150). Co ważne, przedsięwzięcie to odbywa się w sposób zbiorowy, bez tego faktu nie mielibyśmy do czynienia z uniwersytetem, lecz ze zjawiskiem innym, choć równie cennym, jak samotny uczony, instytucja zajmująca się określoną dziedziną wiedzy czy po prostu szkołą. Oakeshott zaznacza, że to dążenie do wiedzy odbywa

się poprzez rozmowę, nie jest więc wyścigiem czy sporem, nie jest także dyskusją. Działalność uniwersytecką można więc porównać do niekończącej się rozmowy przeszłych, obecnych i przyszłych myślicieli i naukowców, ludzi, którzy mogą być od siebie odlegli ze względu zarówno na czas, jaki i miejsce. Oczywiście niektóre dziedziny chętniej i odważniej sięgają do mądrości przeszłości, tak się dzieje z naukami, które zajmują się życiem człowieka (wykluczając sferę biologicznego funkcjonowania organizmu), inne mniej chętnie, jak w przypadku nauk przyrodniczych, jednak swoje osiągnięcia zawdzięczają tej zbiorowej rozmowie. „Rozmowa odbywa się bez przewodniczącego, nie ma z góry określonego kierunku, nie pytamy »po co« jest i nie oceniamy jej doskonałości wedle jakości płynących z niej wniosków. Z rozmowy nie wynika żadna konkluzja, zawsze jej ciąg dalszy jest odkładany na przyszłość. [...] jej wartość stanowi to, co pozostaje po niej w umysłach uczestników” (Oakeshott 1991, s. 152). Biorąc pod uwagę wymienione wyżej powody, uniwersytet ma charakter eksterytorialny i nie można go redukować wyłącznie do określonego miejsca, budynku.

W podobny sposób, choć w nieco bardziej konfliktowy, przedstawia uniwersytet Alasdair MacIntyre. Jego zdaniem: „[...] uniwersytety są miejscami, w których wypracowuje się koncepcje i standardy racjonalnego uzasadniania, gdzie wciela się je w życie w formie konkretnych praktyk badawczych i gdzie racjonalnie się je ocenia – że zatem jedynie od uniwersytetu ogół społeczeństwa może nauczyć się tego, jak ma przeprowadzać swoje własne debaty, praktyczne czy teoretyczne, w sposób dający się racjonalnie obronić” (MacIntyre 2009, s. 272). Z racji tego, że jesteśmy spadkobiercami antagonistycznych i niewspółmiernych tradycji, twierdzi dalej: „współczesny uniwersytet może obronić to, co autentycznie czyni go uniwersytetem, jedynie przyznając owym konfliktom pierwsze miejsce zarówno w obrębie prowadzonych w jego murach badań, jak i w jego programie nauczania” (MacIntyre 2009, s. 281). Studentów należy wdrażać w naturę tego konfliktu.

Na uniwersytet składają się „trzy kategorie osób: uczony, uczony będący również nauczycielem oraz ci, którzy przyszli po naukę – studenci” (Oakeshott 1991, s. 151). Tworzą oni konglomerat, każdy z nich pełni pewną określoną funkcję, zajmuje określone miejsce w tym układzie, który nazywamy uniwersytetem i dla którego każdy z tych członów jest niezbędny. Naukowcy i nauczyciele nawzajem się uzupełniają, niwelują swoje niedoskonałości. Każdy z nich zaciąga dług wobec innych, bez których nie mógłby się obejść, bez kontaktu i rozmowy z nimi prawdopodobnie nie doszedłby do takiego poziomu, nie byłby tu, gdzie jest. O studentach i ich położeniu zostało już co nieco powiedziane.

Skoro zostało pokrótce określone, czym jest uniwersytet, możemy przejść do problematyki kształcenia i podejmowanych podczas niego treści. Zacznę nietypowo jak na tę kwestię, od zgodzenia się z hiszpańskim filozofem José Ortegą y Gasset, że wiedza jest wartościowa i godna pożądania, dlatego powinien być do niej powszechny dostęp. Jednak, jak zaznaczał Oakeshott, „uniwersytet nie jest fabryką do produkowania uczonych, a jego ideałem nie jest świat zaludniony wyłącznie uczonymi” (Oakeshott 1991, s. 153), a już na pewno nie zawodowcami, przed którymi ostrzegwał J. Ortega y Gasset. Autor *Bunt mas* obawiał się konsekwencji, jakie może przynieść „barbarzyństwo specjalizacji”. To właśnie ta tendencja, jego zdaniem, przyczyniła się do zjawiska ludzi „mądro-głupich”, czyli wykształconych w jednym kierunku, a zarazem ignorantów w pozostałych, a roszcujących sobie prawo do mądrości. Co ciekawe, podobną obserwację poczynił Eliot, który twierdził, że ludzie na poły wykształceni są fenomenem współczesności, ale wywodził to przeko-

nanie z przyjęcia przez jemu współczesnych błędnego założenia, że istnieje jedna miara w zakresie kształcenia. Dopetniając twierdzenie Oakeshotta, hiszpański filozof zauważa, iż prawdziwe powołanie do nauki jest rzadkością, poza tym „społeczeństwo potrzebuje [...] ograniczonej liczby naukowców” (Ortega y Gasset 2002, s. 184), a zbyt duża ich liczba nie byłaby korzystna. W tej ostatniej myśli widzimy podobieństwo z Eliotem, który w zbliżony sposób rozważał kwestię nieodkrytego geniusza.

Ogólnie rzecz ujmując, edukacja wyższa jest złożona z części zawodowej, gdzie kształci się np. lekarzy, prawników, ekonomistów, nauczycieli czy urzędników cywilnych, oraz badawczej, takiej jak biochemia, filologia. Są to dwa całkowicie różne światy, jeden jest uwikłany w „praktyczne zawody”, drugi w naukowe zajęcia (zob. Ortega y Gasset 2002, s. 183–184), jednak znajdują się na uniwersytecie, ponieważ są „uznanymi kierunkami studiów”. Oczywiście powyższa kategoria wprowadzona przez Oakeshotta jest bardzo nieostra, nie odpowiada wprost, które kierunki powinny lub mogą być „uznanymi”, choć trzeba zastrzec, że nawet kierunki zawodowe nie znalazły się na uniwersytecie, ponieważ mogą być przydatne do wykonywania zawodu. Dlatego też co jakiś czas mogą się pojawiać nowe, niektóre być może zanikać, jednak pewien kanon pozostanie, choć mogą być chwilowe problemy, np. niskie zainteresowanie adeptów. Jedno jest też pewne, nie każdy zawód zostanie uznany za godny uniwersytetu, niektóre znajdą inne miejsce, w których będą nauczane, np. akademie czy szkoły wyższe.

Skoro uniwersytet nie może kształcić dużej liczby naukowców, a w społeczeństwie ograniczone jest zapotrzebowanie na ludzi parających się zawodami wymagającymi studiów, zatem powinien skupić się na edukacji liberalnej. Koncepcja ta ma szerokie zaplecze intelektualne i dość długą tradycję. Wśród jej zwolenników znajdują się John Henry Newman, Leo Strauss, jego uczeń Allen Bloom, Alasdair MacIntyre czy wspomniani już wielokrotnie Eliot, Oakeshott czy Ortega y Gasset, by wymienić tylko kilku najbardziej znanych. Jak widać, ma ona szczególnie dużą siłę oddziaływania w myśli anglosaskiej, stąd też jej wzorem stało się kształcenie dżentelmena, tak też określił je w połowie XIX wieku John Newman. Nieco bardziej precyzyjnie sformułował to ponad sto lat później Strauss, który stwierdził, że „edukacja liberalna jest kształceniem w kulturze lub ku kulturze. Końcowym efektem takiej edukacji jest zaś człowiek kulturalny” (Strauss 2007, s. 19). Kulturę należy tu rozumieć zgodnie z definicją rumuńskiego filozofa Constantina Noiki, „jako byt dyskretny, niedookreślony, [który – P.G.] rozbudza, nie naucza” (za: Liiceanu 2001, s. 144). W ten sposób staje się ona przejawem tego, co najcenniejsze w człowieku, wydobywa jego człowieczeństwo i powoduje, że może je w pełniejszym stopniu wykorzystać. Inni powiedzą, że w ten sposób może skorzystać z tego, co mu się należy z racji bycia człowiekiem. Tą drogą poszedł M. Walzer, który ze stwierdzenia, że „aby studiować »ludzki sposób życia«, nikt nie musi wykazać się żadnymi kwalifikacjami”, wywodził powszechne prawo do studiowania, a nie wyłącznie dla nielicznych (Walzer 2007, s. 321).

Nie da się jednak pominąć, że w myśli jego propagatorów ten model kształcenia ma charakter elitarystyczny i to nie tylko opisowo, ale i normatywnie. Nawet jeżeli uznać, że faktycznie niewielu śmiałków w każdym czasie będzie chętnych poddać się edukacji liberalnej, to wyrażają oni aprobatę dla stworzenia społeczeństwa arystokratycznego w pełnym tego słowa znaczeniu. Idąc za Leo Straussem, który powiada, że „[...] edukacja liberalna, która polega na ciągłej rozmowie z największymi umysłami, jest ćwiczeniem się w najwyższej formie skromności – nie stając się jednak unізonością. Jednak jest to jed-

nocześnie ćwiczenie się w śmiałości: żąda ona od nas bowiem całkowitego zerwania ze zgietkiem, pośpiechem, bezmyślnością i tandetą rodem z *Vanity Fair*, w której pławią się zarówno intelektualiści, jak i ich wrogowie. Wykształcenie liberalne żąda od nas śmiałości, która jest wynikiem skłonności do krytycznego podejścia do powszechnie podzielanych poglądów i traktowania ich tak, jakby były najbardziej dziwne i skrajne” (Strauss 2007, s. 19–20), trudno nie odnieść wrażenia, że jest to zajęcie dla nielicznych. Wszakże znakomita większość społeczeństwa uznałaby takie podejście za niepotrzebne, nieprzydatne, oderwane od rzeczywistości, w najlepszym przypadku za filozofowanie. I w tym ostatnim nie pomylili by się bardzo, ponieważ Strauss uważał, że edukacja liberalna powinna zwrócić się właśnie w tę stronę, a dokładniej w stronę filozofii klasycznej. Jednak idąc tym tropem myślenia, dochodzimy do wniosku, że przez uniwersytet, pomimo powszechnego prawa dostępu, przeszłaby niewielka część społeczeństwa – ci, którzy podjęliby się „studiów zawodowych”, ci predysponowani do bycia naukowcami oraz ci, którzy podjęli trud kształtowania siebie na wzór liberalny, ku zdobyciu mądrości lub jej poszukiwaniu. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że nie jest pożądane społeczeństwo, w którym większość stanowią filozofowie.

Zdaniem Straussa poprzez kształcenie liberalne można wpływać bezpośrednio na sferę polityczną i publiczną. „Liberalne wykształcenie jest drabiną, po której próbujemy wspiąć się od demokracji masowej ku temu, co demokracja oznaczała pierwotnie. Wykształcenie liberalne jest koniecznym wysiłkiem stworzenia arystokracji demokratycznego społeczeństwa masowego” (Strauss 1998, s. 258–259). Filozof dodaje, że jest ona niezbędna do zaistnienia odpowiedzialności. Powracamy tu ponownie do problemu oświeconego obywatela – tematu, który nie mieści się zasadniczo w tych rozważaniach, a jednak jest ważnym ich tłem, oraz do relacji łączących demokrację i edukację. Wyrasta to nam na jeden z głównych motywów, w kontekście których należy rozpatrywać edukację, w tym kształcenie uniwersyteckie.

Nietrudno dostrzec, że dziś ideał edukacji liberalnej powszechnie nie jest wysoko ceniony, także odchodzimy od niego instytucjonalnie. Dla wielu myślicieli odejście od tego modelu spowodowało, że pogrążyliśmy się w chaosie. Pisał o tym m.in. w *Umyśle zamkniętym* Allen Bloom. Przedstawienia prób wyjścia z tej sytuacji podejmował się także Alasdair MacIntyre. Stworzył on program powrotu na właściwe tory kształcenia uniwersyteckiego, uwzględniając także zmiany, jakie już zaszły. Apelował: „[...] musi on [program – P.G.] zaopatrywać studenta nie tyle w przypadkową zbieraninę problemów i przedmiotów, którą powinien on przestudiować, ile raczej w materiał inteligentnie ułożony i uporządkowany. Program taki musi zapewnić studentom kontakt z najwybitniejszymi egzemplifikacjami tego, co powiedziano, napisano, z wielkimi czynami i innymi dokonaniem kultur przeszłości, których wydziedziczonymi spadkobiercami jesteśmy pod innymi względami. Program musi tym samym wzbudzić w studiujących poczucie związku z owymi tradycjami kultury przeszłości, tak by mogli oni zrozumieć w kontekście tego związku to, co sami mówią, piszą, robią” (MacIntyre 2009, s. 278). Jednak nie widać, by próbowano podążać w tym kierunku. Raczej wybraliśmy inną drogę i na razie wszystko wskazuje, że będziemy nią dalej kroczyć. Możemy więc mówić o dokonaniu się ważnego przełomu kulturowego czy cywilizacyjnego, który polega, najogólniej rzecz ujmując, na przejściu od kształtowania człowieka w stronę próby nauczania wiedzy praktycznej, czego w pełni dokonać się nie da, gdyż opiera się ona na myśleniu praktycznym, które może być zapośredniczone tylko



poprzez indywidualne doświadczenie jednostki, jej inteligencję, intuicję, dobry smak, talent i inne trudno uchwytny czynniki.

Podsumujmy krótko tę część rozważań. Uniwersytet jako szczególne miejsce w kulturze nie ma żadnego celu, lecz jest pewną ludzką działalnością, a to, co nazywamy jego misją, to tylko zespół umiejętności i starań przyczyniających się do właściwego postępowania. Za Ortega y Gassetem można powiedzieć, że instytucjonalizuje on intelekt, a działalność jemu właściwa, czyli nauka, to intelekt zawarty w formie (zob. Ortega y Gasset 2002, s. 186). Jest więc „siedzibą nauki, miejscem, gdzie przechowuje się i poszerza jej tradycję i gdzie zgromadzono aparaturę konieczną do jej uprawiania” (Oakeshott 1991, s. 151). Hiszpański filozof dodaje, że charakterystyczny dla niego jest niekończący się ferment, można dodać, iż jest on możliwy dzięki rozmowie bądź sporowi, a jego zanik prowadzi do „skostniałego szkolnictwa”. Właśnie dzięki tej właściwości powinien promować to, co sprzyja pogłębianiu i poszerzaniu, a nie temu, co zawęża i przyczynia się do efektywności. Z tego powodu właściwym wzorem kształcenia jest edukacja liberalna, jednak „nie możemy oczekiwać, że wykształcenie liberalne stanie się kiedyś wykształceniem powszechnym. Pozostanie ono zawsze obowiązkiem i przywilejem mniejszości” (Strauss 1998, s. 276). Zresztą umasowienie przyczyniałoby się do zaniku relacji mistrz – uczeń opartej na autorytecie i niemożliwe stałoby się przekazywanie wiedzy, jakie możliwe jest najpełniej podczas bezpośredniej rozmowy, a poprzestano by na przekazywaniu gotowej instrukcji, przepisu, uchodzących błędnie za umiejętności praktyczne i przygotowanie do zawodu. Ważne jest zatem, by nie mylić idei uniwersytetu z wyższym wykształceniem czy przygotowaniem zawodowym.

## Ewaluacja

Dotychczasowy wywód był niezbędny, by podjąć kwestię ewaluacji w wymiarze edukacyjnym oraz uniwersyteckim. Chcąc uczciwie intelektualnie rozpatrywać ten problem, nie można stracić z oczu przedstawionego kontekstu. Zatem pierwsze pytanie, które przychodzi do głowy, brzmi: czy zaprezentowana wizja kształcenia daje się pogodzić z tym, co dziś nazywamy ewaluacją? Innymi słowy, czy logika kształcenia jest zgodna z logiką ewaluacji? Czy za pomocą tej drugiej da się przedstawić tę pierwszą? Żeby odpowiedzieć na te pytania, musimy powiedzieć parę słów o samej ewaluacji, o tym, czym jest, do czego może być stosowana i w czym bywa przydatna, w szczególności w odniesieniu do systemu nauki i szkolnictwa wyższego.

„Przez ocenę (ewaluację) należy rozumieć proces zbierania, analizowania, interpretowania oraz przekazywania informacji na temat skuteczności programów o charakterze społecznym, którego celem jest poprawa sytuacji społecznej” (Kierzkowski 2002, s. 11). Podobnie duży nacisk na skuteczność kładą inni autorzy, tacy jak Michael Quinn Patton oraz Steven Tyler (zob. Kierzkowski 2002, s. 11–12). Należy odróżnić ewaluację instytucji od ewaluacji programów, a tych ostatnich mamy dziś dużo – ich ilość zawdzięczamy w dużej mierze m.in. Unii Europejskiej. W przypadku instytucji społecznych ewaluacja nie jest niczym nowym (choć pojęcie powstało w latach trzydziestych XX wieku), lecz dopiero po drugiej wojnie światowej z taką intensywnością zaczęto ją stosować w działalności społecznej i gospodarczej, a w przypadku szkolnictwa wyższego w Europie miało to miejsce na początku lat osiemdziesiątych (zob. Nowakowska-Siuta 2005, s. 154). Jednak

tego typu działalność była podejmowana także w XIX wieku, a egzemplifikacją tego jest osoba Alexisa de Tocqueville'a. Dość dobrze znany jest fakt, że ten francuski arystokrata i polityk wraz z towarzyszem Gustave'em de Beaumontem wybrał się do Ameryki w celu stworzenia raportu na temat istniejącego tam systemu penitencjarnego. Jak się później okazało, A. Tocqueville na podstawie tej podróży napisał *O demokracji w Ameryce*, co przyniosło mu zasłużoną sławę i pozycję m.in. w dzisiejszej socjologii i politologii, choć przez blisko sto lat do okresu po drugiej wojnie światowej był myślicielem zapomnianym, a G. de Beaumont napisał prawie w całości książkę o więziennictwie, co było celem ich podróży, która jednak pozostała praktycznie nieznana. Z punktu widzenia interesującego nas tu problemu bardziej znaczący jest związek francuskiego arystokraty z angielską ustawą o pomocy dla ubogich (*the Poor Law*).

W 1833 roku, kiedy Tocqueville odwiedził Anglię po raz pierwszy, został zaproszony przez Lorda Radnora na posiedzenie sądu, podczas którego odbywały się rozprawy na podstawie *the Poor Law*. W tym czasie Nassasua Senior wraz z komisją królewską miał sporządzić raport na temat tych ustaw. Ostatecznie na podstawie raportu została napisana nowa ustawa o pomocy dla ubogich (*the New Poor Law*). W 1835 roku w Królewskim Towarzystwie Naukowym w Cherbourgu Tocqueville przedstawił swój *Raport o pauperyzmie*, w którym mocno skrytykował publiczną pomoc społeczną z wyjątkiem tej dla dzieci, osób starszych i niedołączonych oraz w przypadku nagłych kataklizmów. Opowiadał się za dobroczynnością prywatną, tłumacząc, że pierwsza przyczynia się do nieodpowiedzialnych i niemoralnych zachowań, a także prowadzi do nadużyć, druga zaś nie ma tak negatywnego skutku, zachęca do podejmowania odpowiednich działań oraz w szczególnych sytuacjach pozwala budować zdrowe więzi społeczne (zob. Himmelfarb 2009, s. 69–70). Można powiedzieć, że jest to przykład tego, co moglibyśmy w języku fachowym nazwać ewaluacją wewnętrzną i zewnętrzną. Oczywiście pewnie niejednemu badaczowi czytającemu dziś *Raport o pauperyzmie* przeszłyby ciarki, a włosy stanęły dęba, gdyż zwróciłby uwagę na przypadkowość i wybiórczość materiału oraz jednostronność źródeł. Jednak nie może to dziwić, kiedy weźmie się pod uwagę, idąc śladem Raymonda Arona, że Tocqueville'a można uznać za twórcę tej szkoły socjologicznej, w której szczególną rolę przypisuje się elementowi politycznemu, a więc instytucjom oraz decyzjom, które na nie wpływają (zob. Dobek 2005, s. 194–195). Dostrzeżenie źle funkcjonującej instytucji, przynoszącej straty nie tylko materialne dla władz publicznych, ale także, a może przede wszystkim, negatywne zmiany moralne w jednostkach, jak i społeczeństwie, w stopniu zauważalnym przede wszystkim przez miejscowe władze, jest wystarczającym dowodem, że przyjęte rozwiązanie jest błędne i że należałoby się z niego wycofać. Można powiedzieć, że Tocqueville przyjął za cel nie tyle skuteczność rozwiązania, co istnienie pożądanych warunków społecznych, a w ostateczności to jest właśnie perspektywa decyzji politycznych.

Przyjmując perspektywę Tocqueville'owską, która opiera się na założeniu, że zmiana kulturowa dokonuje się pod wpływem instytucji oraz związanych z nimi decyzji politycznych, postaramy się przyjrzeć systemowi edukacji, szczególnie na poziomie uniwersyteckim. Jak zostało powiedziane wcześniej, edukacja oraz uniwersytet to pewne obszary działania ludzi nieukierunkowane na jasno ustalony cel, lecz pewna społeczna praktyka poruszająca się w pewnych warunkach i zarazem je tworząca. Kształcenie, któremu poddane jest dziecko, ma wprowadzić człowieka w zastany świat i przystosować go do podjęcia ewentualnych zmian, okres studiów z kolei ma wzbogacać życie człowieka m.in. poprzez

edukację liberalną, a zinstytucjonalizowana nauka nie ma kierunku, odbywa się bowiem poprzez rozmowę badaczy, uczonych i nauczycieli, którzy wiedzą, w jaki sposób postępować. Wspominani przeze mnie filozofowie zgodnie twierdzą, że stawianie konkretnych celów jest niezwykle niebezpieczne dla tych instytucji, a ze względu na ich wagę w społeczeństwie także dla niego samego. Zatem wyznaczanie dążeń przez polityków, w sposób szczególny, a przez ewaluatorów pośrednio poprzez uznanie ich celów za rzeczywiste, przyczynia się do niepożądanych zmian w tych instytucjach, niezgodnych z ich logiką, a także do przeobrażeń w sferze kulturowej. Ta ostatnia najbardziej mnie tu interesuje.

Jak rzecz wygląda w przypadku kształcenia dzieci? „Wspólnota ma w edukacji dzieci, podobnie w istocie jak one same, pewien swoisty interes, którego ani przedsiębiorcy, ani rodzice adekwatnie nie reprezentują. Otóż interes ten musi być przedmiotem debaty publicznej i musi być publicznie sprecyzowany” – zauważa Michael Walzer (2007, s. 335). Wynika stąd, że ów interes może być różny w zależności od wspólnoty. Dajmy na to, że ustalilibyśmy wskaźniki, za pomocą których można by zmierzyć i zbadać stopień zgodności założeń z rzeczywistością, stawiałoby to jednak pytanie o możliwość podejścia komparatystycznego. Właśnie taka myśl przyświeca Programowi Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment – PISA*). Nie zapominajmy więc, że badanie to sprawdza jedynie takie umiejętności, jak czytanie i interpretacja, rozumowanie w naukach przyrodniczych czy matematykę. Nie można więc traktować go jako oceny systemu edukacji i analizować na jego podstawie jej jakości i wartości, dlatego w ograniczonym stopniu powinno wpływać na decyzje Ministerstwa Edukacji. Zamiast tego większą uwagę powinno się zwracać na głosy środowiska nauczycielskiego i rodzicielskiego, czyli tych, którzy powinni stanowić autorytet podczas kształcenia i którzy są odpowiedzialni za wychowanie dzieci oraz przygotowanie i wprowadzenie ich w świat. Traktowanie więc celów i wyników PISA jako głównych zadań oraz punktu odniesienia systemu edukacyjnego jest błędem.

Podobnie jak zewnętrzna ewaluacja PISA, tak samo wewnętrzna ewaluacja oparta na wynikach kolejnych testów nie może być brana za zasadniczy cel kształcenia. Oczywiście należy zwracać uwagę na wyniki zarówno w jednym, jak i drugim przypadku, w szczególności gdy poziom w tak podstawowych kwestiach, jak umiejętność czytania ze zrozumieniem czy matematyka jest na bardzo niskim poziomie w porównaniu z innymi krajami albo gdy wyniki egzaminów w stosunku do innych placówek są znacząco odbiegające. W takich przypadkach należy się niepokoić i podejmować odpowiednie działania zmierzające do rozwiązania tych problemów. Lecz pamiętajmy, edukacja to nie wyścig między państwami czy szkołami, lecz zasadnicza instytucja danego społeczeństwa. Dlatego należy uważnie jej się przyglądać i nasłuchiwać głosów z pola jej działalności, niekoniecznie za pomocą metod pozytywistycznych, tym bardziej że podejmowane rozwiązania nie mogą mieć charakteru administracyjnego, dlatego że ze swej istoty są to decyzje polityczne. Może warto więc wrócić do Tocqueville’owskich metod (w przypadku instytucji społecznych) i nie skupiać się na pozytywnych aspektach, a raczej dokładnie przyglądać się zjawiskom niepożądanym i nadużyciom.

Jeśli spojrzymy na ewaluację na uniwersytecie, to rzecz jeszcze bardziej się komplikuje. Już samo rozumienie tego sformułowania może być dwojakie. Po pierwsze, jako działalność, która jest podejmowana w celu mierzenia efektywności i skuteczności kształcenia, badań oraz przyznawania akredytacji. Po drugie, jako przedmiot wykładany w ra-

mach programu nauczania, powiedzmy ogólnie, socjologii. W tym przypadku mamy do czynienia z próbą wykładania czegoś, co opiera się na myśleniu praktycznym, które łączy wiedzę z doświadczeniem, intuicją, dobrym smakiem itd. Myślenie tego typu potrzebne jest dobrym kucharzom czy ogrodnikom. Ewaluatora porównałbym właśnie z takimi zawodami, w odróżnieniu od profesji opartych na myśleniu technicznym, charakterystycznym np. dla inżynierów dróg, w przypadku których, upraszczając, całą wiedzę można nabyć z podręcznika. Biorąc pod uwagę, że socjolog być może coraz częściej będzie kojarzony z ewaluacją, która powoli staje się powszechnym elementem dzisiejszej rzeczywistości, nauka tego przedmiotu zmierza w kierunku kształcenia zawodowego, a jak już wspomniano, nie jest to zasadnicze zadanie uniwersytetu, a taką możliwość mają jedynie nieliczne dziedziny. Może ewaluacja taką się stanie, można też się zastanawiać, czy takiej roli powinny podjąć się ewentualnie szkoły wyższe, wyższe szkoły zawodowe, szkolenia zawodowe itp. Ze względu na szczególne cechy, jakimi musi charakteryzować się ewaluator, można się zastanawiać, czy powinien być to przedmiot obowiązkowy, nawet wśród wyselekcjonowanej już grupy socjologów.

Jest to jednak problem mniej ważny i interesujący niż poruszona pierwsza kwestia, dotycząca ewaluacji samego uniwersytetu w różnych jego wymiarach. Jednym z nich jest akredytacja – w Polsce instytucjami powołanymi do tego są Polska Komisja Akredytacyjna oraz Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna. Mają one dbać m.in. o jakość i poziom kształcenia, dysponując przy tym istotnymi instrumentami wpływania na kształt uniwersytetu tak pod względem programowym, kadrowym, jak instytucjonalnym. Nie ma wątpliwości, że ewaluacja prac badawczych prowadzonych na uniwersytecie jest ważna, jednak, nawiązując do Ortegi y Gasset, dotyczy to ograniczonej części działalności uniwersytetu, choć stanowiącej istotny jego element i wyróżnik spośród innych instytucji edukacyjnych, o czym pouczają nas Karl Jaspers czy hiszpański filozof. Z tego, co zostało zaprezentowane na temat idei uniwersytetu, wymiar kształcenia zajmuje w niej szczególne miejsce, dotyczy bowiem młodych ludzi na skraju dorosłości, w ważnym momencie ich życia oraz, w szczególności w dobie powszechnego dostępu do studiów, znacznej liczby kolejnych roczników. Kwestia relacji mistrz – uczeń (autorytetu z niej płynącego) oraz problem edukacji liberalnej, której powinna być poddana zasadnicza część adeptów, są jednak niezwykle trudno uchwytnie. Nieco łatwiej jest dostrzec kontakty oraz więzi między uczonymi (to, co jest cechą istotową uniwersytetu), które sprzyjają kształceniu. Dziś jednak bardzo często badającuczonych-nauczycieli, większą uwagę zwraca się na ich karierę niż aspekt dydaktyczny, który w przedstawionej wizji uniwersytetu stanowi naczelny element, ponieważ to właśnie on jest przewodnikiem studentów.

Rozważając problem ewaluacji na uniwersytecie, nie wolno zapominać o przejściu, jakie dokonało się na początku wieku od metod ilościowych ku uwzględnianiu coraz częściej metod jakościowych, co niewątpliwie w większym stopniu sprzyja poprawie jakości. Niestety nadal wykorzystuje się ewaluację głównie ze względu na aspekt finansowy, w nauce bardzo ważny, ale z punktu widzenia idei uniwersytetu – trzeciorzędny. Sprzyja ona także, na poziomie państw oraz samych uniwersytetów, konkurencji i przedsiębiorczości, co może mieć zarówno dobre, jak i złe strony. Postępujemy, jak się do tego odnoszą obrońcy idei uniwersytetu. Leo Strauss powiada: „Tworzenie odpowiedniego rodzaju instytucji oraz dbanie o ich funkcjonowanie zaczęło być traktowane jako coś ważniejszego niż kształtowanie charakteru przez liberalną edukację” (Strauss 1998, s. 272). Trudno się dziś w Polsce

z amerykańskim filozofem nie zgodzić, a przypomnijmy, że problem ten poruszał w latach pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i odnosił do sytuacji na amerykańskich uniwersytetach. Wtórował mu Oakeshott, który z perspektywy brytyjskiej pisał, że uniwersytet musi unikać patronatu świata, który uważa, że to, co nie służy jego celom, jest błędne (por. Oakeshott 1991, s. 155). Być może najcenniejszą uwagę dla ewaluatora poczynił jednak José Ortega y Gasset, który apeluje: „uniwersytet należy badać nie jak ciało, lecz jak ducha” (Ortega y Gasset 2002, s. 186).

Edukacja oraz uniwersytet to instytucje, które nie są nastawione na efektywność, ta bowiem jest uzależniona od wyznaczonego, konkretnego, łatwo uchwytnego celu. Właściwość ta jest też przynależna ewaluacji, zatem logika tych instytucji jest sprzeczna z logiką badań ewaluacyjnych. Oczywiście można podejmować ewaluację elementów systemów edukacyjnego czy uniwersyteckiego, należy jednak pamiętać, że nie badamy wtedy istoty rzeczy. Nie możemy popełniać błędu brania tego, co mierzalne za cel, a szczególnie w przypadku interesujących nas tu działalności ludzkich. Rację ma Małgorzata Dąbrowa-Szeffler, która zauważa, że „oceny podejmowane w polityce naukowej nie mają w pełni cech właściwej ewaluacji, ze względu na niewymierność celów i efektów” (Dąbrowa-Szeffler 2003, s. 56). Nie mają i nie mogą mieć, tym bardziej jeśli chcemy zachować instytucję uniwersytetu, nie sprzeniewierzając się jego idei. W przeciwnym razie utracimy coś niezwykle istotnego, co stało się jednym z ważniejszych elementów kultury europejskiej, cywilizacji Zachodu. „Jego głównym zajęciem jest dążenie do wiedzy, a braku tego dążenia na uniwersytecie nic nadrobić nie może. [...] Ma on się troszczyć o taką edukację, która wynika z realizacji dążenia do wiedzy. Uniwersytet przestaje istnieć, gdy jego nauka przeradza się w to, co nazywa się teraz badaniami naukowymi; gdy jego nauki stają się kursami zawodowymi [...]” (Oakeshott 1991, s. 155). Choć zostało to ostro wyrażone, to w dużej mierze należy zgodzić się z brytyjskim filozofem.

Trudno przypuszczać, by idea uniwersytetu zniknęła z naszej kultury. Przetrwą ona, nawet jeżeli dzisiejsze uniwersytety przemienią się za sprawą prowadzonej polityki w wyższe szkoły zawodowe albo będą one jedynie miejscem prowadzenia badań naukowych. Nie zapominajmy, że uniwersytet to nie określony budynek czy nazwa, lecz konkretna działalność ludzi. W tym kontekście warto pytać, co się takiego stało, że ewaluacja, czyli sprawdzanie efektywności, stało się niezbędną? Poszukując odpowiedzi na to pytanie, być może należałoby zwrócić wzrok w stronę wzrostu liczby studentów, może w stronę zwiększenia się roli rynku i wiary w nieograniczony wzrost gospodarczy, a może należałoby upatrywać przyczyn zupełnie gdzie indziej. Kwestia ta wykracza poza zakres niniejszych rozważań, choć jest być może zasadnicza dla zrozumienia dzisiejszej kultury i cywilizacji. Także wprowadzenie oceny jakości w edukacji w taki sposób, w jaki się to dzisiaj robi, jest pełnym *novum*. W każdej kulturze, niezależnie od miejsca i czasów, ta instytucja występuje i jest obiektem szczególnej troski. Tak też jest i w naszym przypadku, lecz wyraża się ona w dziwny sposób, poprzez zacieranie albo niezrozumienie, o czym może świadczyć branie wskaźników za cele albo – co jest już całkowitym pomyleniem – za istotę. Być może jednak za takim podejściem stoi pewna obietnica, ale w tym momencie poszukiwanie jej nie jest moim zadaniem.

## Podsumowanie

Przyjrzelśmy się trzem działalnościami ludzi edukacji, uniwersytetowi oraz ewaluacji i pokazaliśmy ich założenia, logikę oraz „cel”. Edukacja jest obowiązkiem nakładanym na każde społeczeństwo, uniwersytet jest miejscem zdobywania i rozpowszechniania wiedzy, z kolei ewaluacja ma służyć poprawianiu efektywności, wydajności i jakości. O ile dwie pierwsze instytucje nie są z góry nastawione na konkretny cel, lecz tworzą jedynie pewne warunki, to ostatnia ma służyć wyznaczonemu zadaniu. Powoduje to, że te dwa podejścia nie przystają do siebie i w szczególności przenoszenie celów z ewaluacji na pole edukacji i uniwersytetu oraz branie ich za im właściwe jest niebezpieczne dla tych instytucji. Możemy bowiem w ten sposób tracić coś, co nie jest mierzalne i łatwo dostrzegalne, jak może dziać się w przypadku uniwersytetu, lub możemy nie wprowadzać odpowiednio w życie dzieci, co może mieć miejsce w edukacji. Chcąc poprawiać i ulepszać, przyjmując błędne założenia, możemy mieć do czynienia z „efektem odwrócenia”, o którym w przypadku uniwersytetów pisał Raymond Boudon (zob. Boudon 2008), i zamiast osiągać pożądane efekty – niszczyć i degradować. W tym kontekście można się zastanawiać, czy sama obecność ewaluacji jest wskaźnikiem nie tyle kryzysu instytucji, co raczej kultury czy cywilizacji? Czy odpowiedź, jaka została sporządzona w celu wyjścia ze słabości instytucji, nie stała się przyczyną kryzysu? Innymi słowy, czy lekarstwo nie stało się gorsze od „choroby”?

Trudno wierzyć w zmianę ogólnego trendu, dostrzec można tylko pewne miejsca, gdzie idea uniwersytetu jeszcze się utrzymuje, gdzie obowiązuje zasada *artes liberales* i wykształcenia liberalnego. Należy mieć nadzieję, że ewaluacje edukacji i uniwersytetu będą przeprowadzane roztropnie, a odpowiednie organy decyzyjne przynajmniej nie będą myliły tego, co ma być wskaźnikiem z celem. Niniejsze rozważania nie są głosem kaznodziei czy instruktora, a jedynie głosem w rozmowie, o której wspominał Michael Oakeshott.

## Literatura

### **Arendt H. 2011**

*Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.

### **Arystoteles 2008**

*Polityka*, słowo wstępne, komentarz, tłum. L. Piotrowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

### **Boudon R. 2008**

*Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, tłum. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.

### **Dąbrowa-Szefler M. 2003**

*System nauki i szkolnictwa wyższego. Funkcjonowanie i elementy zarządzania*, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

### **Dobek R. 2005**

*Raymond Aron – dialog z historią i polityką*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

**Eliot T.S. 2007**

*Ku definicji kultury*, w: T.S. Eliot: *Chrześcijaństwo, kultura, polityka*, tłum. P. Kimla, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Himmelfarb G. 2009**

*Kto się ośmieli i pozwoli ubogiemu umrzeć z głodu*, w: A. de Tocqueville: *Raport o pauperyzmie*, tłum. J. Strzelecka, W. Turopolski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 66–83.

**Kierzkowski T. 2002**

*Ocena (ewaluacja) programów i projektów o charakterze społeczno-gospodarczym w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej* ([https://www.ewaluacja.gov.pl/Dokumenty\\_ewaulacyjne/Documents/eksp\\_05.pdf](https://www.ewaluacja.gov.pl/Dokumenty_ewaulacyjne/Documents/eksp_05.pdf) [dostęp 22.05.2015]).

**Liiceanu G. 2001**

*Dziennik z Pältinişu*, tłum. I. Kania, Pogranicze, Sejny.

**MacIntyre A. 2009**

*Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych. Etyka, Genealogia i Tradycja*, tłum. M. Filipczuk, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

**Nowakowska-Siuta R. 2005**

*Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

**Oakeshott M. 1991**

*Idea uniwersytetu*, tłum. T. Stanek, „Res Publica”, nr 9–10.

**Ortega y Gasset J. 2002**

*Misja uniwersytetu*, tłum. H. Woźniakowski, „Pressje”, nr 1.

**Strauss L. 1998**

*Wykształcenie liberalne i odpowiedzialność*, w: L. Strauss: *Sokratejskie pytania. Eseje wybrane*, tłum. P. Maciejko, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa, s. 259–262.

**Strauss L. 2007**

*Czym jest edukacja liberalna?*, tłum. Ł. Dominiak, „Dialogi polityczne”, nr 7, marzec.

**Walzer M. 2007**

*Sfery sprawiedliwości. Obrona pluralizmu i równości*, tłum. M. Szczubińska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.