

Aleksander Kobylarek

Uniwersytet – zarys ewolucji idei podstawowej

Na przestrzeni dziejów ścierały się dwie podstawowe idee uniwersytetu. Najstarszą koncepcję uniwersytetu można dostrzec w Akademii Platońskiej, została ona później rozwinięta przez Wilhelma von Humboldta i przypomniana przez Allana Blooma. Uniwersytet jest tu postrzegany jako instytucja wielofunkcyjna, która łączy kształcenie z poszukiwaniem prawdy. Zgodnie z założeniami nowszej koncepcji powstały uniwersytety średniowieczne, uniwersytet napoleoński oraz idea uniwersytetu jako wyższej szkoły zawodowej. Istnieją również stanowiska pośrednie, dla których funkcja dydaktyczna stanowi punkt wyjścia, jednak sam proces dydaktyczny jest oparty na wartościach specyficznych, charakterystycznych dla starej koncepcji: na wiedzy ogólnej i teoretycznej.

Idee uniwersytetu zostały w pełni zakwestionowane w drugiej połowie XX w. Kryzys uniwersytetu jest częściowo pochodną niesprzyjającego klimatu kulturowego: wątplenia w wartość metody badań naukowych oraz w prawomocność wiedzy i nauki, a częściowo niekoherencji celów edukacji uniwersyteckiej: kształcenie inteligenta *versus* kształcenie pracownika, oraz złej organizacji uniwersytetu jako instytucji.

Chociaż nazwa „uniwersytet” funkcjonuje od późnego średniowiecza, to początków idei tego typu szkoły należy szukać w starożytności. Jej ucieleśnieniem stała się Akademia Platońska w początkach swej działalności – prototyp starożytnych szkół filozoficznych. Wprawdzie nie była to szkoła w naszym dzisiejszym rozumieniu, ale raczej rodzaj instytutu badawczego (por. Tatarkiewicz 1993, t. 1, s. 102), jednak funkcjonowanie późniejszego uniwersytetu jako szkoły stanowi kontynuację podstawowych zasad, na których opierała się Akademia. Należały do nich: poczucie wspólnoty, przekonanie o możliwości dotarcia do prawdy na drodze dociekań filozoficznych, metoda dyskursu.

Również uniwersytety „średniowieczne”¹ miały swoją specyfikę. Można stwierdzić, iż były nastawione bardziej na przekazywanie wiedzy (dzisiaj powiedzielibyśmy, że na kształcenie) niż na dociekanie prawdy, która była dana czy też objawiona. Uczeń nie był poszukiwaczem

¹ Z określeniem „średniowieczne” można polemizować. Takiego przymiotnika nie usprawiedliwia ani pochodzenie idei, ani cenzus czasowy, gdyż większość uniwersytetów powstała na przełomie średniowiecza i renesansu, a ich powstanie było związane raczej z nowymi prądami umysłowymi w Europie. W pewnym sensie można dopuszczać takie określenie ze względu na jego tradycję i uzus, należy jednak zawsze mieć na uwadze jego właściwe konotacje (por. szerzej Orth 2000, s. 39–40).

prawdy, lecz jej dysponentami. Teologia była najwyżej postawioną w hierarchii dziedziną poznania i to ona właśnie wyznaczała kierunek dociekań. Metoda dyskursu miała zastosowanie zaraz po metodzie scholastycznej, tzn. była dopuszczalna tylko jako jedna z wielu dróg wiodących do objawienia, a więc wcale nie była tą najważniejszą. O ile Akademia cechowała się bezinteresownością w służbie idei dobra, prawdy i piękna, o tyle w pierwszych uniwersytetach mamy już do czynienia ze swoiście pojmowanym interesem fundatorów: w przypadku władców uniwersytet podnosił prestiż królestwa, a w przypadku Kościoła był swego rodzaju kuźnią kadr². Próby uzyskania samodzielności i niezależności ze strony profesorów bądź też studentów nie miały szans na realizację w ówczesnych warunkach.

Wszystkie te różnice i rozbieżności nie są jednak tak istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż pierwsze uniwersytety określane były przez dwa podstawowe pojęcia, wyznaczające ich specyfikę: *studium generale*, tzn. poznawanie rzeczy ogólnych, powszechnych prawdowości („*studium* jest *generale*, ponieważ zwraca się ku całości i ku strukturze podstawowej głównych problemów związanych z orientacją w świecie ludzkim traktowanym jako całość”)³; oraz *universitas* – oznaczające wówczas wspólnotę, korporację, cech.

W większości krajów europejskich uniwersytet oparty na komentowaniu tych samych prawd i zorientowany na kształcenie z czasem uległ degeneracji. Do XIX w. występowała właściwie stagnacja tej instytucji, jedynie we Francji wykształcił się pierwszy model nowoczesnego uniwersytetu, będący rozwinięciem idei późnośredniowiecznej, a który można nazwać obecnie modelem **francuskim**, określanym też często jako model **funkcjonalny**⁴.

Wprawdzie Rewolucja Francuska zlikwidowała instytucję uniwersytetu, jednak Napoleon przywrócił go w nowej formie: jako szkołę wyższą przygotowującą przede wszystkim do wykonywania zawodu urzędnika państwowego lub nauczyciela w szkole państwowej: „Zadaniem państwa francuskiego w tym czasie było takie formowanie zawodowe, które miało odpowiadać potrzebom tegoż państwa i społeczeństwa porewolucyjnego. Ukształtowały się: jasny podział pracy i specjalizacja w kształceniu urzędników. Pragmatyzm był myślą przewodnią uniwersytetu napoleońskiego, archetypu uniwersytetu zawodowego, z tego typu kształceniem na poziomie wyższym, które, w określonych przypadkach, odbywało się poza uniwersytetem”⁵.

Model francuski stanowił rozwinięcie idei pierwszych uniwersytetów w tym znaczeniu, że jego funkcjonowanie było zdeterminowane przez funkcję kształceniową. Na tym polu przegrał on jednak z *grandes écoles*, które lepiej przygotowują do wykonywania zawodu i cieszą się nieporównanie większym prestiżem. Zresztą w XIX w. dokonana się reforma te-

² Tak było na ogół. Zdarzały się jednak wyjątki, gdyż początki istnienia uniwersytetów wiązały się częstokroć z walkami profesorów i studentów o niezależność. Czasami przyjmowało to nawet dość krwawą formę (por. Ziegler 1969, przytoczone za: Eco 1998).

³ „Das studium ist generale, weil es sich auf die Gesamtheit und die Grundstrukturen der Orientierungsprobleme der Menschenwelt im Ganzen bezieht” (Müller, Hettich, Hrsg. 2000, s. 40, tłumaczenie własne).

⁴ Trzy podstawowe typy uniwersytetu podają za: Gellert 1993 (cyt. za: Wójcicka 1996, s.143).

⁵ „El objetivo del Estado francés de la época era una formación que diese respuesta a la necesidad de profesionales para el propio Estado y la sociedad postrevolucionaria. Se impuso una clara división del trabajo y una especialización en la formación de funcionarios. El pragmatismo fue la guía de la Universidad napoleónica, arquetipo de una universidad profesional, con una enseñanza superior que, en determinados casos, se practicaba fuera de la Universidad” (Porta 1998, s. 39, tłumaczenie własne).

go typu uniwersytetu, która przywróciła do łask koncepcję „wielości dyscyplin i swobód akademickich” (Fijaś 1978).

Dyskusja na temat idei uniwersytetu rozpoczęła się na nowo w XIX w. na terenie Niemiec i Anglii. W 1809 r. Wilhelm von Humboldt, ówczesny minister oświaty Prus, założył w Berlinie uniwersytet, który stanowił ucieleśnienie nowej koncepcji, opartej na zasadzie wolności (niezależności) nauczania i badań oraz na zasadzie połączenia funkcji dydaktycznej i badawczej w ramach tej samej jednostki. Model ten nazwano później **niemieckim** lub **liberalnym**.

Humboldtowska koncepcja uniwersytetu przekładała na praktykę dorobek myśli filozofów niemieckiego Oświecenia, takich jak Immanuel Kant, Johann Fichte i Friedrich Schleiermacher. Przede wszystkim jednak oznaczała podkreślenie znaczenia wiedzy (nauki) jako podstawowego celu istnienia instytucji uniwersytetu: „[...] na naukę nie składają się pojedyncze umiejętności; nie można ich uzyskać w tej lub owej dziedzinie, w ten lub ów sposób, lecz jest ona pewną całością, która funkcjonuje zgodnie z jednolitością, być może pojedynczą zasadą i od niej uzyskuje całe swoje znaczenie i siłę przekonywania”⁶.

Uniwersytet zaczął być postrzegany bardziej jako instytut badawczy niż instytucja kształcąca, z czego wynikało, iż powinien się stać swego rodzaju „kuźnią idei” – żywych form wiedzy. Od tej pory również słowo „uniwersytet” kojarzone jest z uniwersalnością wiedzy, czyli jej powszechnością, jednością, absolutem, co wyraźnie wskazuje na silne odniesienia do idei Akademii Platńskiej.

Wiek XIX przyniósł jeszcze jeden istotny głos w sprawie idei uniwersytetu. W 1852 r. w Dublinie kardynał John Henry Newman dał serię wykładów, które są najlepszą jak do tej pory ilustracją **angielskiego** modelu uniwersytetu. W wykładach tych, wydanych w całości po raz pierwszy w 1889 r.⁷, Newman położył nacisk na funkcje kształtowania osobowości (wychowanie dżentelmena) oraz kształcenia umysłu, pomijając zupełnie funkcję badawczą, zaproponowaną przez Humboldta. Zdaniem Newmana łączenie pracy badawczej z przekazywaniem wiedzy jest niemożliwe, gdyż zdolności badawcze i nauczycielskie rzadko idą w parze, a poza tym proces badawczy wymaga odosobnienia: „Dokonywanie odkryć i nauczanie to odrębne funkcje: są to także odrębne dary i na ogół nie występują razem u tej samej osoby. Jest też faktem, że ten, kto spędza godziny dnia na rozdawaniu swojej nabytej już wiedzy wszystkim zgłaszającym się, nie będzie prawdopodobnie miał już ani wolnego czasu, ani energii, by zdobywać w zakresie tej wiedzy coś więcej. Zdrowy rozsądek ludzkości kojarzy dociekanie prawdy z odosobnieniem i spokojem” (Newman 1990, s. 83).

Celem edukacji uniwersyteckiej miało być m.in. kształtowanie: nawyku filozoficznego myślenia, sztuki wystawiania się, zdolności właściwego oglądu rzeczy, wewnętrznego ładu, porządku, uwagi oraz logicznego myślenia (Newman 1990, s. 85). Kształcenie dżentelmena polegało więc na kształtowaniu wysokiej kultury umysłowej, opartej na wiedzy ogólnej, „uniwersalnej”. Idea angielskiego uniwersytetu polega na kształce-

⁶ „Die Wissenschaft besteht nicht aus einzelnen Fertigkeiten; man kann sie nicht an diesem oder jenen Zweck gewinnen. Sondern sie ist ein Ganzes, das auf einem einheitlichen, vielleicht einzigen Prinzip beruht und von ihm aus seine ganze Gültigkeit und Überzeugungskraft gewinnt” (Spranger 1928, s. 201, tłumaczenie własne)

⁷ W omówieniu tej koncepcji korzystam z: Newman 1990.

niu elity intelektualnej. Samo ukończenie studiów powinno być wielką nobilitacją i świadczyć o statusie człowieka jako swego rodzaju wybrańca, podobnie zresztą jak ich rozpoczęcie, które dane było również tylko nielicznym.

Idea Humboldta stała się najbardziej popularna, a niemiecki model uniwersytetu rozprzestrzenił się na cały świat i zaczął z czasem dominować. Pojawiły się jednak również liczne polemiki i próby modyfikacji. „Ideę uniwersytetu” Newmana możemy traktować jako pierwszy ważny głos polemiczny w sprawie urządzenia nowoczesnego uniwersytetu, który sprowokował kolejne ważne wypowiedzi na początku XX w., m.in. Karla Jaspersa oraz José Ortegi y Gasset.

Jaspers odwołuje się do modelu Humboldta, jednak zdecydowanie większy nacisk kładzie na kształcenie. Uniwersytet według Jaspersa powinien być przede wszystkim instytucją przygotowującą do wykonywania zawodu poprzez ukształtowanie naukowego sposobu myślenia: „Najlepszym przygotowaniem do wykonywania specjalistycznego zawodu nie jest wyuczenie zamkniętego ostatecznie systemu wiedzy, lecz szkolenie i rozwijanie umysłu do naukowego sposobu myślenia”⁸. Owo szkolenie i rozwijanie umysłu powinno być oparte na pracy badawczej, która zaczyna się od ćwiczeń praktycznych i uczenia się, ale nie przestaje na tych elementach. Równie ważne są tu: styl życia, polegający na nieustannym dążeniu do prawdy, twórczość i uczciwość (sumienie intelektualne). Tak rozumiana edukacja powinna być raczej kształtowaniem mentalności człowieka rozumnego i intelektualisty oraz ćwiczeniem w metodzie pracy intelektualnej, której przykładem jest sokratejska metoda nauczania, tak charakterystyczna dla dydaktyki uniwersyteckiej⁹.

Ortega y Gasset, podobnie jak Jaspers i Newman, podkreśla przede wszystkim funkcję kształceniową uniwersytetu. W swych rozważaniach bardziej skłania się ku modelowi angielskiemu. Ortega y Gasset (1978, s. 715) podważa zasadność łączenia badań naukowych i przygotowania do zawodu z trzech powodów. Po pierwsze, powołanie naukowe jest „i rzadkie, i szczególnego rodzaju”, po drugie, społeczeństwo potrzebuje stosunkowo niewielkiej liczby naukowców, za to wielu „zawodowców” (lekarzy, prawników, pedagogów), po trzecie, każdy z zawodów jest specyficzny i odrębny w swej istocie od pracy naukowej. Wskazując na niemożność wypełnienia wszystkich jednocześnie funkcji, jakie społeczeństwo narzuca uniwersytetowi, ze względu na ich mnogość i rozbieżność, cytowany autor proponuje, aby nadać kształceniu charakter wprowadzania w kulturę, rozumianą jako system idei stanowiących swego rodzaju plan dla życia, który umożliwi orientację w chaosie codziennej egzystencji. Wiedza praktyczna, szczegółowa, jest ważna, jeśli prowadzi do wyższego poziomu: możliwości ogarnięcia całości i zrozumienia istoty; nie jest jednak niezbędna. Nauka być mo-

⁸ „Für den besonderen fachlichen Beruf ist die beste Ausbildung nicht das Erlernen eines endgültigen und abgeschlossenen Wissens sondern die Schulung und Entfaltung der Organe zu wissenschaftlichem Denken” (Jaspers 1923, s. 45, tłumaczenie własne). Podobnie postrzega poglądy Jaspersa Bronisław Geremek (2000).

⁹ „Młody musi się nauczyć, jak ma stawiać pytania. Powinien studiować coś systematycznie, przestudiować do gruntu. Ale nie potrzebuje nosić całej sumy swojej wiedzy o faktach w głowie. Nie ma to trwałej wartości. Po egzaminach zapomina się szybko. Później czynnikiem podstawowym jest nie zespół wyuczonych faktów, ale umiejętność oceny. A więc potrzebna jest przede wszystkim nie wiedza o faktach sama w sobie, ale zdolność ich wyszukiwania i własna inicjatywa w tym kierunku, przemyślenie faktów, umiejętność stawiania pytań. A to przychodzi nie przez zapamiętywanie, ale przez kontakt z żywą pracą badawczą” (Jaspers 1978, s.732–749).

że jest w stanie wytłumaczyć nam jakieś konkretne zjawisko w przyszłości, ale życie nie może czekać i już dziś potrzebuje jakiegoś wyjaśnienia, jakiejś idei¹⁰.

Wiek XX przyniósł „umasowienie” uniwersytetów, które spowodowało przede wszystkim obniżenie poziomu kształcenia, a następnie coraz bardziej rosnące naciski ze strony nowych „klientów”, domagających się wiedzy praktycznej, aplikacyjnej, typu *know-how*. Trzeba zaznaczyć iż owo „umasowienie” dokonało się w dwóch falach. Pierwsza nastąpiła w latach dwudziestych i trzydziestych: z 1,5% populacji zachodnioeuropejskiej w wieku 20–24 lat w poprzednim stuleciu, udział studiujących na uniwersytetach wzrósł wówczas do 8%¹¹. W drugiej fali, z końcem lat sześćdziesiątych, udział studiujących w najbardziej rozwiniętych państwach przekroczył 15% populacji kończącej szkołę średnią. Można już wówczas było mówić o masowości kształcenia na poziomie uniwersyteckim¹².

Związana jest z tym ściśle eksplozja ofert edukacyjnych różnego rodzaju wyższych szkół zawodowych, z którymi uniwersytet zaczął konkurować poprzez wprowadzenie nowych form organizacyjnych, kierunków, wydziałów, trybów studiów. Lata osiemdziesiąte przyniosły dodatkowo problemy finansowe uniwersytetów (por. Dąbrowa-Szeffler 1997). Znacznie spadły nakłady finansowe, a pracownik naukowy stał się sprzedawcą usług dla państwa (w Europie) lub przemysłu, przedsiębiorstw, sponsorów indywidualnych (w Stanach Zjednoczonych).

Można powiedzieć, że w drugiej połowie XX w. uniwersytet walczył o utrzymanie niezależności badań naukowych, a także niezależności kształcenia, przejawiającej się przede wszystkim w oparciu procesu kształcenia na wiedzy ogólnej, wbrew narastającym przeciwieństwom. Walka była tym bardziej dramatyczna, iż wiedzę coraz bardziej postrzegano jako instrument służący do ujarznienia zasobów przyrody lub też jako najlepszy środek do uzyskania i utrzymania władzy zarówno nad światem przyrodniczym, jak i społecznym. Jako drogę wyjścia z impasu Jürgen Habermas wskazywał wówczas na samorozumienie, uzyskane w wyniku dyskusji przedstawicieli różnych dyscyplin (por. Habermas 1970; Wnuk-Lipińska 1997). Niestety, dyskurs nie przyniósł spodziewanych wyników.

Ekonomizacja kształcenia i uzawodowienie uniwersytetu niestety postępują do dzisiaj. „Emancypacyjna funkcja edukacji uniwersyteckiej stopniowo obumiera. Uniwersytet przestaje być miejscem humanistycznego rozwoju ludzi; azylem dla myślenia dysydenckiego. Traci swój elitarny charakter i powszednieje. Uniwersytet, podobnie jak szkoła, realizuje funkcję socjalizacyjną” (Malewski 1999, s. 21).

Nie wszyscy jednak zgadzają się z takim kierunkiem przemian idei uniwersytetu. Zarówno w Polsce, jak i na świecie wielu autorów podkreśla wartość wykształcenia ogólnego i teoretycznego. Na przykład Janusz Goćkowski (1998, s. 21) widzi uniwersytet przede wszystkim jako „formę służebną wobec trwania i rozwoju nauki w jej kulturowej tożsamości”.

¹⁰ „Wewnętrzny ustrój działań naukowych nie ma charakteru żywotnego; z kulturą jest inaczej. Dlatego nauka nie może zważać na to, co dla nas pilne, i postępować według własnych swoich potrzeb. Dlatego nieskończenie się specjalizuje i różnicuje; dlatego nigdy się nie kończy. Ale kulturą rządzi życie jako takie i musi ona być w każdym momencie systemem pełnym, integralnym i wyraźnie zarysowanym. Jest ona planem dla życia, mapą ścieżek w puszczy naszego istnienia” (Jaspers 1978, s. 726).

¹¹ „Baza społeczna poszerzyła się o dzieci nauczycieli szkół średnich oraz administracji państwowej niższego szczebla” (Wnuk-Lipińska 1997, s. 16).

¹² Dokładną analizę efektów umasowienia uniwersytetów w tym czasie przedstawia Semków (1979, s. 135–145).

Efekty dążeń do „upraktycznienia” i „umasowienia” uniwersytetu najlepiej pokazuje *casus* amerykański. Allan Bloom (1997, s. 17) postrzega dzisiejszy uniwersytet jako „hurtownię pojęć” zaopatrującą społeczeństwo, przy czym wszystkie idee są traktowane na równi. Egalitaryzm współczesnych studentów powoduje, iż wstępując w mury uczelni, nie pragną oni przeżyć intelektualnych. Przychodzą najczęściej po to, aby skończyć krótkie kursy przygotowujące do zawodu, dające pozycję w życiu, nie zaś w celu ukształtowania intelektu czy znalezienia idei, które będą mogły stać się dla nich ideami przewodnimi.

Bloom (1997, s. 292–296) zreasumował swą ideę uniwersytetu – uniwersytetu następująco: „Nigdy nie sądziłem, by uniwersytet miał odgrywać rolę służebną wobec społeczeństwa. Sądziłem raczej, i nadal tak sądzę, że społeczeństwo jest służebne wobec uniwersytetu: błogosławione społeczeństwo, zezwalające niektórym ze swych członków na wieczne dzieciństwo [...]. Uniwersytet jest miejscem, gdzie mogą rozwinąć skrzydła swobodne dociekania i filozoficzna otwartość. Ma on zachęcać do nieinstrumentalnego użycia rozumu, stworzyć atmosferę, w której moralna i fizyczna przewaga woli ogółu nie powstrzyma filozoficznego myślenia”.

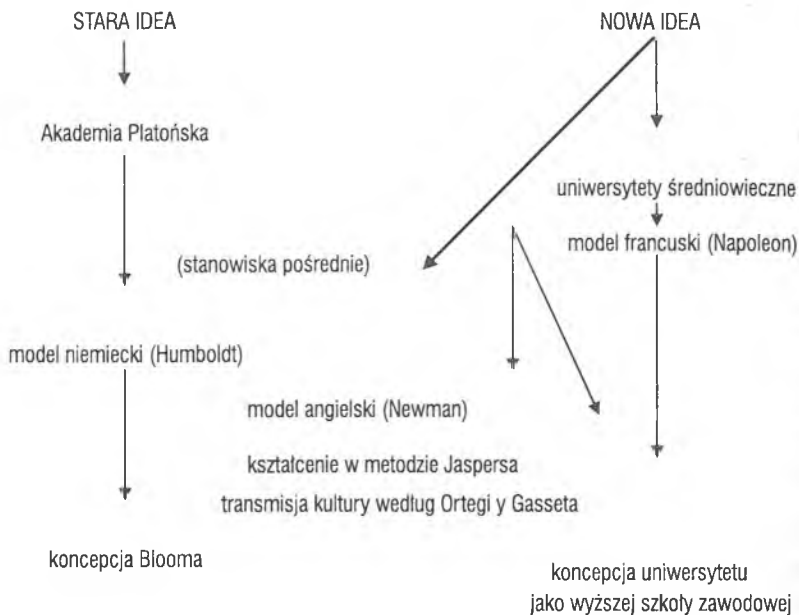
Podsumowując, można powiedzieć, iż w ciągu dziejów współistniały dwie odmienne idee uniwersytetu, które różnie się przejawiały. Ich rozwój można prześledzić w porządku wertykalnym i horyzontalnym. W porządku **horyzontalnym** jedna z nich (nazwijmy ją **starą**), odwołuje się przede wszystkim do Akademii Platonińskiej oraz do poszukiwania prawdy jako rudymenarnej zasady organizującej działalność uniwersyte-tu. Wiedza jest w tym przypadku dobrem naczelnym, autotelicznym. Druga idea (**nowa**) na pierwszy plan wysuwa sprawę kształcenia. Wiedza jest w tym przypadku traktowana instrumentalnie, jako narzędzie kształcenia bądź cecha wyróżniająca absolwenta. W tym drugim przypadku mamy dodatkowo do czynienia z rozbiciem na trzy nurty: **zawodowy**, który określa cel kształcenia uniwersyteckiego jako przygotowanie do zawodu, **kulturowy** – celem jest przyswojenie wiedzy ogólnej, teoretycznej, kapitału kulturowego, oraz **metodyczny** – celem jest opanowanie metody pracy intelektualnej; metody badawczej.

W ujęciu chronologicznym (**wertykalnym**) można stworzyć następujący model rozwoju idei uniwersytetu:

- Około 307 r. p.n.e. – 529 r. n.e. – funkcjonowanie Akademii Platona.
 - X–XIV w. – rozkwit uniwersytetów „średniowiecznych”.
 - 1806 r. – Napoleon zakłada Uniwersytet Imperialny.
 - 1810 r. – Wilhelm von Humboldt zakłada Uniwersytet Berliński.
 - 1852 r. – John Henry Newman daje pierwszy wykład w Dublinie.
 - 1923 r. – ukazuje się w Berlinie *Idea uniwersytetu* Karla Jaspersa.
 - 1930 r. – ukazuje się w Madrycie artykuł José Ortegi y Gasset *Misja uniwersytetu*, zamieszczony po raz pierwszy w „Revista de Occidente”.
 - 1970–2000 – proces powolnej erozji podstawowej idei uniwersytetu, wzrost jego umasowienia i uzawodowienia.
 - 1987 r. – Allan Bloom wydaje *Umysł zamknięty*.
- Z nałożenia tych dwóch porządków (wertykalnego i horyzontalnego) otrzymamy model przedstawiony na rysunku 1.

Rysunek 1

Ewolucja nowej idei uniwersytetu



W przedstawionym zestawieniu koncepcje Newmana, Jaspersa, Ortegi y Gasseta skłaniają się wprawdzie bardziej ku kształceniu jako głównemu celowi edukacji uniwersyteckiej, jednak *de facto* są stanowiskami pośrednimi, gdyż próbują pogodzić dwa nurty idei poprzez oparcie kształcenia na wiedzy ogólnej. Zatem jest to również odwołanie się do starej idei uniwersytetu.

Podane przeze mnie daty należy oczywiście traktować umownie, bardziej jako drogowskazy orientacyjnie wyznaczające okres trwania i krystalizacji idei niż jako granice. Owo ujęcie może być tym bardziej kontrowersyjne, że wyznaczenie daty narodzin idei wydaje się niemożliwe. We wszystkich tych przypadkach mamy do czynienia bardziej z nieustającym dialogiem między dwoma stanowiskami (starym i nowym rozumieniem idei uniwersytetu) oraz ciągłym odwoływaniem się do tradycji, a także bardziej z polifonią niż dysharmonią. Wyróżnione stanowiska można traktować jako dopełniające się. Tak naprawdę w większości przypadków można mówić o różnych interpretacjach tej samej podstawowej idei, w której uniwersytet jest postrzegany jako *koinonia* osób, będących na różnych etapach drogi wiodącej ku prawdzie.

Pod koniec XX w. nastąpił wyraźny **krzys idei uniwersytetu**. Jej stare ujęcie, podkreślające znaczenie funkcji badawczej, spotkało się ze zdecydowaną krytyką metod poszukiwań naukowych; zakwestionowano również prawomocność wiedzy i nauki. Wystąpienia Thomasa Kuhna, Paula Feyerabenda i Karla Poppera uświadomiły prawodawcom nauki, iż nie ma jednej, absolutnie skutecznej metody dochodzenia do prawdy. Dla każdego badacza świadomego ograniczeń swojego warsztatu metodologicznego stało się jasne, że: „ani nauka, ani racjonalność nie dają uniwersalnych wzorców doskonałości. Tworzą one cząstkowe tradycje, nieświadome swego historycznego podłoża” (Feyerabend 1996, s. 218). Inni krytycy snuli wręcz apokaliptyczne wizje końca nauki (por. Horgan 1999).

Swego rodzaju odpowiedź na ową krytykę stanowiło podejście jakościowe w metodologii badań społecznych. Nie rozwiązało ono jednak kwestii pewności i adekwatności metody badawczej. Badacze podzielili się na dwa wrogie, zwalczające się obozy (zwolenników i przeciwników nowych metod), które wzajemnie wytykały sobie błędy i nieściśności proceduralne, co jeszcze zwiększyło całe zamieszanie i tym bardziej podało w wątpliwość „naukowość” jakiegokolwiek metody.

Idea społeczeństwa postindustrialnego i swego rodzaju „intelektualna moda” na subiektywizm postawiły również pod znakiem zapytania wartość nauki jako podstawowej meta-narracji w życiu człowieka: „Historia nauki nie jest historią prawdy, jej powolnej epifanii; nie potrafiłaby rościć sobie prawa do tego, by opowiadać o postępującym odkrywaniu prawdy, wpisanej od zawsze w rzeczy bądź intelekt, nie wyobrażając sobie, że dzisiejsza wiedza posiada ją tak całkowicie i definitywnie, że można rozpocząć od niej ocenę przeszłości” (Foucault 2000, s. 192). Innymi słowy, wśród ponowoczesnych filozofów zaczęło dominować przekonanie, iż prawda jest procesem, a nie stanem, w związku z czym o żadnym odkryciu naukowym czy teorii nie można powiedzieć, że jest ostateczna, jedyna, niezmienna. Każda jest potencjalna, *in statu nascendi*.

Nowa idea uniwersytetu również spotkała się z krytyką dwojakiego rodzaju, gdyż możliwe są dwa rozbieżne rozumienia kształcenia uniwersyteckiego i jego efektów. Jeżeli przyjmujemy koncepcje Newmana, Jaspersa lub Ortegi y Gassetta, to funkcja kształcąca uniwersytetu polega na kształtowaniu osobowości tzw. inteligenta: człowieka mądrego, oddanego idei rozwoju społeczeństwa; tego, który stanowi „sól ziemi”: „W społeczeństwie zindywidualizowanym rola inteligencji jest trudna do przecenienia. To ona będzie nadawała treść pojęciom ogólnym, ona będzie formowała ideologie, utrzymywała je, walczyła z nimi, tworzyła kolektywne świadomości, a także podważała je” (Legutko 2001, s. 33). Na skutek przyspieszenia rozwoju cywilizacji współczesnej etos inteligenta uległ wyraźnemu osłabieniu. Społeczeństwo współczesne bardziej potrzebuje specjalistów od komunikacji i tłumaczy niż prawodawców. Jednocześnie występuje wyraźna tendencja do pochopnego rozwiązywania problemów, a wartości moralne często są traktowane bardziej jako przeszkoda w osiągnięciu celu niż drogowskaz wskazujący właściwy kierunek działania¹³.

Przeciwnicy takiej koncepcji kształcenia wskazują również, iż uniwersytet, który nie przygotowuje do wykonywania zawodu staje się fabryką bezrobotnych. Nie można przecież lekceważyć podstawowych potrzeb człowieka, bo dopiero po ich zaspokojeniu możemy rozmawiać o wartościach wyższego rzędu.

Jeżeli przyjmujemy, że podstawowym celem kształcenia uniwersyteckiego jest przygotowanie do wykonywania zawodu, to najbardziej uzasadnione staje się pytanie o efektywność. Trzeba wówczas przyjąć, że uniwersytet jest swego rodzaju przedsiębiorstwem produkującym kwalifikacje swoich absolwentów (por. Bauman 2001, s. 15–16). Krytycy tego podejścia wskazują, iż współczesny uniwersytet przeważnie jest instytucją zbyt zbiurokratyzowaną i zbyt oporną wobec wymagań środowisk lokalnych. Przede wszystkim jednak uniwersytet jako szkoła wyższa musi się liczyć z ogromną konkurencją innych szkół, dla których kwestią priorytetową (być może w wielu przypadkach jedynym celem)

¹³ Nieco inaczej kryzys inteligencji współczesnej widzi Michel Crozier (1996). Jego zdaniem niezdolność francuskich elit do generowania zmian społecznych wynika ze złej metody kształcenia w szkołach wyższych, która nie uczy krytycyzmu i niezależności, lecz wpaja konformizm i poczucie bezpieczeństwa.

jest wyuczenie zawodu. Pozostałe uczelnie, pozbawione balastu funkcji innych niż dydaktyczna, są więc tym samym sprawniejsze¹⁴. Nie jest to oczywiście jedyna przyczyna, pewną rolę odgrywa także opór samego środowiska akademickiego wobec jakichkolwiek zmian, poparty obawami przed utratą autonomii; chodzi mi jedynie o zasygnalizowanie problemu.

Jako przykład dobrze zarządzanego uniwersytetu, współdziałającego ze środowiskiem, instytucji o charakterze menedżerskim, służył zwykle model amerykański. Z czasem jednak model europejski i amerykański zaczęły się upodobniać (por. Jabłocka 2000). Amerykanie (wzorem Europejczyków) zaczęli kłaść większy nacisk na funkcję „produkcji” nauki, a niektóre uniwersytety zachodnioeuropejskie wydzieliły stanowisko rektora, zajmującego się sprawami naukowo-dydaktycznymi, oraz prezydenta (kanclerza), który miał dbać o sprawy organizacyjne i finanse. Kanclerz uniwersytetu jest z reguły specjalistą od zarządzania i marketingu. To, że model ten nie jest powszechnie stosowany w Europie, może wynikać ze wspomnianej już inercji czy wręcz niechęci środowiska, mogą mieć znaczenie również inne czynniki, np. brak możliwości zastosowania go w konkretnym przypadku. Może zastanawiać również fakt, iż niektóre uczelnie amerykańskie porzucają taki styl zarządzania i przejmują wzory europejskie, od których przecież zaczynały (większość uniwersytetów amerykańskich wzorowała na modelu Humboldtowskim).

Obecnie trudno mówić o dominacji jakiegś jednej idei, która mogłaby sterować funkcjonowaniem współczesnego uniwersytetu. Jego organizacja jest wypadkową wielu czynników, nie zawsze uświadamianych (por. Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów 2000). Zdarza się, że na tym samym terenie, prawie obok siebie, w granicach tego samego państwa, współistnieją uniwersytety oparte na zupełnie różnych ideach (jako przykład mogą posłużyć Stany Zjednoczone). Można wręcz stwierdzić, iż każdy uniwersytet oddzielnie musi sobie udzielić odpowiedzi na podstawowe pytania dotyczące celu istnienia i kształtu organizacyjnego. W Polsce odpowiedzi te stają się z każdym dniem coraz trudniejsze ze względu na konkurencję innych instytucji kształcących oraz niesprzyjający klimat kulturowy. Trzeba jednak przyznać, iż mimo wszystko uniwersytet zdołał zachować pozycję lidera wśród szkół wyższych i w powszechnej świadomości jawi się jako prestiżowa instytucja kształcąca o dużym autorytecie moralnym.

Literatura

Bauman T. 2001

Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych, Gdańsk 2001.

Bloom A. 1997

Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów, Poznań 1997.

Crozier M. 1996

Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian, Warszawa 1996.

¹⁴ Shattock i Williams piszą iż podstawowym problemem uniwersytetu jest to, że jest on za bardzo administrowany, a powinien być w obecnych warunkach kierowany przez specjalistów od zarządzania jak każde normalne przedsiębiorstwo (przytaczam za: Jabłocka 2001, s. 201).

Dąbrowa-Szefler M. 1997

Kondycja finansowa państwowych szkół wyższych i nakłady na kształcenie, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 9.

Eco U. 1998

Semiologia życia codziennego, Warszawa.

Feyerabend P.K. 1996

Przeciw metodzie, Wrocław.

Fijaś J. 1978

Spór o cele i zadania uniwersytetu, „Znak”, nr 6, s.750–758.

Foucault M. 2000

Filozofia, historia, polityka. Wybór pism, Warszawa.

Gellert C. 1993

Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe, w: C. Gellert (ed.): *Higher Education in Europe*, London 1993.

Geremek B. 2000

Po co nam uniwersytet, „Gazeta Wyborcza”, 7–8 października, s.19.

Goćkowski J. 1998

Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania, w: *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa 1998.

Habermas J. 1970

The University in a Democracy – Democratization of the University, w: J. Habermas: *Toward a Rational Society*, Boston.

Horgan J. 1999

Koniec nauki, czyli o granicach wiedzy u schyłku ery naukowej, Warszawa 1999.

Jablecka J. 2000

Misja organizacji a misja uniwersytetu, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/16, s. 6–25.

Jablecka J. 2001

Przegląd artykułów zamieszczonych w zagranicznych czasopismach naukowych, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/17, s. 200–210.

Jaspers K. 1923

Die Idee der Universität, Berlin.

Jaspers K. 1978

Praca badawcza, kształcenie, nauczanie, „Znak”, nr 6, s.732–749.

Legutko R. 2001

O tak zwanym końcu inteligencji, w: H. Kowalska (red.): *Inteligencja. Tradycja i nowe czasy*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.

Malewski M. 1992

Szkola i uniwersytet – odmienność funkcji społecznych, odrębność edukacyjnych światów, „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 2, s. 21–31.

Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów 2000

Deklaracja misji uniwersytetu – synteza, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2, s. 43–68.

Müller A.W. 2000

Die gute Universität. Beiträge zu Grundfragen der Hochschulreform, Baden-Baden.

Newman J.H. 1990

Idea uniwersytetu, Warszawa 1990.

Ortega y Gasset J. 1978

Misja uniwersytetu, „Znak”, nr 6, s. 712–731.

Orth E.W. 2000

Die Kulturbedeutung der Universität, w: A.W. Müller, R. Hettich (Hrsg.): *Die gute Universität. Beiträge zu Grundfragen der Hochschulreform*, Baden-Baden 2000.

Porta J. 1998

Arquetipos de universidades: De la transmisión de los saberes a la institución multifuncional, w: J. Porta, M. Lladonosa (eds.): *La universidad en el cambio de siglo*, Madrid.

Semków J. 1979

Niektóre problemy kształcenia na poziomie uniwersyteckim w aspekcie studenta – przyszłego absolwenta pedagogiki, w: J. Kargul, B. Potyrała (red.): *Absolwent pedagogiki w społeczeństwie socjalistycznym. Materiały Ogólnopolskiego Symposium Naukowego 24-25 kwietnia 1978*, Wrocław.

Spranger E. 1928

Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin.

Tatarkiewicz W. 1993

Historia filozofii, Warszawa.

Wnuk-Lipińska E. 1997

Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 10, s.14–22.

Wójcicka M. 1996

Granice „uprzątniania” uniwersytetów, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 7, s. 143–153.

Ziegler G. 1969

Le défi de la Sorbonne, Paris.