

prof. zw. dr hab. Jan Szmyd

Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego

UNIwersYTET W ŚWIECIE PONOWOCZESNYM – ZAGROŻENIA, NOWE ROLE I WYZWANIA

UNIVERSITY IN „POST-MODERN” WORLD – DANGERS, NEW ROLES AND CHALLENGES

Streszczenie

Współczesny uniwersytet w wielu, jeśli nie w większości, swoich konkretnych krajowych i światowych postaciach traci w szybkim tempie na swej tradycyjnej, klasycznej tożsamości. Jednakże mimo różnorodnych przeszkód i trudności pretenduje on wciąż, jako jedyna w swoim rodzaju i niepowtarzalna organizacja twórczości naukowej i kształcenia na wysokim szczeblu, do rangi instytucji wysokiej „użyteczności” publicznej, społecznej i indywidualnej, kulturowej i ogólnoludzkiej. Tekst ten przybliża zagrożenia, wobec których staje współczesny uniwersytet oraz wyzwania, z którymi przychodzi mu dziś i przyjdzie zapewne także w przyszłości się zmierzyć. Przedstawiony materiał stanowi również pewnego rodzaju propozycję pobudzającą do refleksji nad możliwościami poprawy zaistniałej sytuacji uniwersytetu i szkolnictwa wyższego.

Słowa kluczowe: uniwersytet klasyczny, ponowoczesność, uniwersytet współczesny, idea studiowania.

Abstract

Modern university in many national and international forms loses rapidly its traditional identity. In spite of different difficulties it is one of unique organizations of scientific creativity, an institution useful for society, culture and individuality. This article presents dangers of modern university as well as challenges that need to be faced. Presented text encourage to consider possibilities of improvement in current situation of university.

Key words: classical university, “post-modern”, modern university, studying.

1. Uniwersytet klasyczny – ujęcie ogólne

Uniwersytet (*universitas, studia generalia*, pełne określenie: *universitas magistrorum et scholarium* – „ogół nauczycieli i uczniów”), główny typ powszechnej szkoły wyższej o charakterze nietechnicznym, wyższa instytucja naukowa i kształcąca; „najstarszy, a zarazem podstawowy typ europejskiej, wielowydziałowej wyższej uczelni; mającej prawo nadawania stopni naukowych i łączący funkcje dydaktyczne (kształcenie najwyższej kwalifikowanych kadr i pracowników nauki) z funkcjami naukowymi (prowadzenie prac badaw-

czych)¹, jest być może największym dorobkiem kultury i cywilizacji europejskiej, jedną z najwyższych i najdoskonalszych realnych wartości w niej wytworzonych i dokonań wysokiej próby; wartości i dokonań, które w blisko 9-wiekowych dziejach ich rozwoju, bogacenia i modyfikacji (pierwsze w pełni ukonstytuowane uniwersytety powstały w XI i XII w. w Bolonii i Paryżu) zyskiwały coraz wyraźniej na swej uniwersalności, ogólnej dostępności (powszechności) oraz wewnętrznej autonomii i naukowo-twórczej wolności. Zdziwiająco szybko nabierały one charakteru globalnego, ogólnoswiatowego i stawały się – w lepszych okresach swych dziejów – szczytowym ludzkim dorobkiem. Były przy tym symbolem swoistej wzniosłości intelektualnej i dostojeństwa ludzkiego, godności i wolności, talentu i zdolności – zarówno studentów, jak i profesorów („żaków” i „mistrzów”); znakiem nieskrępowanej twórczości naukowej i kunsztu dydaktycznego, wysokich osiągnięć pozanaukowych i awansów kulturowych, niestrudzonego i „upartego” dochodzenia do prawd obiektywnych i wiarygodnych prawdopodobieństw poznawczych, odważnego i skutecznego „zdobywania prawdy naukowej i rozgłaszania jej słowem i drukiem”; a przy tym – symbolem „świętości” prawdy i obiektywizmu, pełnej nauczycielskiej autonomii i niezawisłości, rzetelności i prawości, i przy tym także – ducha demokratyzmu i samorządności, służby społeczeństwu i całej ludzkości.

W „dumnych” i chwalebnych, ale też niepozabawionych głębokich kryzysów i załamań, złych zwrotów i niepomyślnych, zaprzeczających idei klasycznego uniwersytetu, rozwiązań i praktyk uczelnianego funkcjonowania, dziejach powszechnie europejskich wypracowano ambitny i wysoce pożądany model „człowieka uniwersytetu” – zarówno studiującego, jak i uczącego w uniwersytecie.

Jeśli chodzi o tego pierwszego „człowieka uniwersytetu”, członka „społeczności uniwersyteckiej”, tzn. studenta (w pierwszych uniwersytetach europejskich, np. we wczesnym okresie Uniwersytetu Bolońskiego, spełniającego w *universitas* rolę pierwszoplanową i dominującą – organizacja, zarządzanie, przyjmowanie do pracy profesorów, wybór z własnego grona rektorów i dziekanów itp.), to legitymował się on pełnym zaangażowaniem w studia, „umiłowaniem” wiedzy naukowej, mocnym pragnieniem i niezachwianym postanowieniem jej pozyskiwania w możliwie szerokim zakresie; pozyskiwania od wybranych przez siebie „mistrzów”. Legitymował się on też osobistymi uzdolnieniami i predyspozycjami do „wyższego studiowania”, do aktywnego i partnerskiego współdziałania w funkcjonowaniu korporacji uniwersyteckiej, solidaryzowania się z nią i jej wspomaganie w sytuacji potrzeby. Dalej – miał on wykazywać nieskazitelną moralną, ale też nieskrępowane, spontaniczne współuczestnictwo w „wyzwolonym”, radosnym i niekonformistycznym etosie studenckim, dość specyficznej studenckiej obyczajowości, w tym w różnych, często zaskakujących i szokujących zachowawcze mieszczaństwo i rygorystyczne środowiska kościel-

¹ *Uniwersytet* [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005, s. 311.

ne, ale na ogół niewykraczające poza prawo i dobry gust, „swawolach” i „igraszkach żakowskich”.

Jeśli zaś chodzi o wczesny, tzn. średniowieczny i nowożytny, a następnie kultywowany i bogacony w późniejszych uniwersytetach europejskich, m.in. we wczesnodwudziestowiecznym typie tzw. „uniwersytetu liberalnego” (Niemcy, Wielka Brytania i niektóre inne kraje europejskie i pozaeuropejskie), model tego drugiego „człowieka uniwersytetu”, integralnego podmiotu wspólnoty uniwersyteckiej, tj. profesora, nauczyciela akademickiego, to usytuowano w nim na pierwszym planie – co też warto przypomnieć – i uznano za niezbywalne takie przymioty i zalety, jak:

- „służba prawdzie obiektywnej”, zakładająca nie tylko wysokie uzdolnienia intelektualne i poznawcze, ale także odpowiednie cechy osobowościowe i charakterologiczne. Kazimierz Twardowski pisał następująco o nauczycielu uniwersyteckim w swoim znakomitym, choć nieco zapomnianym, zawierającym wnikliwą diagnozę uniwersalnie pojętej „rzeczywistości uniwersyteckiej”, wystąpieniu pt. *O dostojności Uniwersytetu*: „Nauczyciel uniwersytecki jest przede wszystkim sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa. Służba to szczytna i niezmiernie zaszczytna, ale zarazem wymagająca nie tylko odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i stosownej wiedzy fachowej, lecz także wielkiego hartu ducha i silnego charakteru”²;
- od siebie dodajmy, że według tradycyjnego modelu „człowieka uniwersytetu” nauczycielowi akademickiemu przysługiwać winna pełna autonomia wewnętrzna i światopoglądowa oraz nieskrępowana swoboda i niezależność w przeprowadzaniu badań naukowych, w ogłaszaniu ich wyników, w akademickim nauczaniu, tzn. w prowadzeniu wykładów i seminariów, w prezentowaniu swych poglądów, opinii zawodowych i społecznych. W tym zakresie przysługiwać mu winna niezależność zarówno od administracji swojej instytucji, jak i od urzędniczego nadzoru państwowego oraz czynników finansowo sponsorujących działalność uniwersytetu i jego samego oraz możliwość publicznej, prawnej i etycznej obrony wolności nauczania i swobody badań.

Aktualną wymowę mają tu też spostrzeżenia i uwagi Tadeusza Kotarbińskiego: „Powierzać nauczanie ludziom znającym się na rzeczy i niech uczą, jak umieją, wedle swego najlepszego rozumienia”³. „[...] chodzi – dodawał – o to, by móc bez przeszkód z zewnątrz robić to, do czego jest się powołanym. Chce się badać jak najrzetelniej i nauczać jak najuczciwiej. I tu często powstają tarcia z powodu różnic zadań między profesurą (najszerzej rozumianą) a jej nadzorem [...] tarcia muszą być (co więcej powinny być) i trzeba tylko pilnować, żeby trajektorie ruchów nie prowadziły do awarii, lecz do wielkich i wspania-

² T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. W setną rocznicę urodzin*, Warszawa 1986, s. 159.

³ Tamże.

łych, wspólnie uznawanych osiągnięć. A przecież nauka i oświata służą bezpośrednio temu, do czego pośrednio zmierza nadzór społeczny: *żeby ludzie byli mędrsi i dzięki temu rządzili się rozumnie*⁴.

Kontynuując rekonstrukcję optymalnego modelu nauczyciela akademickiego, zauważmy, że winien on być przede wszystkim badaczem, a badacz uniwersytecki, znany z „przodującego umysłu”, powinien skupiać się przede wszystkim na tworzeniu nauki podstawowej, „czysto” teoretycznej; nauki poznawczo najgłębszej i odkrywczej, twórczej i tworzącej płodne przesłania dla całości ludzkiej wiedzy naukowej, filozoficznej, artystycznej, a nie koncentrować się na naukach stosowanych, wąsko praktycznych i doraźnie aplikacyjnych (tę ostatnią pozostawić należy uczelniom politechnicznym, medycznym, rolniczym, akademickim szkołom zawodowym, lub też powierzać ją przemysłowym laboratoriom i pracowniom badawczym, różnym komercyjnym instytutom naukowym itp.). Dodajmy, że autentyczny badacz uniwersytecki powinien niejako z wyjściowego naturalnego założenia mieć najwyższe z możliwych predyspozycje intelektualne i uzdolnienia poznawcze, przedni, a najlepiej nadprzeciętny talent badawczy, wysokiej, jeśli nie najwyższej, próby cechy charakterologiczne i osobowe, optymalnie usposabiające go do działalności twórczej i odkrywczej w sferze poznania i teoretycznego ujmowania rzeczywistości. Biorąc zaś rzecz od strony codziennego bytowania, to ów wysokiej lub najwyższej jakości badacz uniwersytecki i nauczyciel akademicki powinien mieć zapewnioną niezależność finansową i uzyskiwać pełne pokrycie dla swych przedsięwzięć badawczych i inicjatyw naukowych i dydaktyczno-wychowawczych. A nadto zatrudniony w uniwersytecie nauczyciel akademicki nie może być w jakikolwiek sposób oderwany od społeczeństwa, narodu, państwa, do którego należy, oraz od „rzeczypospolitej uczonych”, z którą formalnie jest związany (np. poprzez stowarzyszenia naukowe, instytucje badawcze, globalny system informacji naukowej itp.) czy nieformalnie przynależy (np. poprzez wewnętrzne poczucie przynależności i profesjonalnej solidarności). Co więcej, ciąży nad nim powinność „służenia” swymi osiągnięciami i doświadczeniami własnemu społeczeństwu i całej wspólnotie ludzkiej oraz dzielenia się nimi z tzw. „światem nauki”. Z drugiej wszakże strony winien zachować niezależność od takich czy innych organizacji i ruchów politycznych, ideologicznych, religijnych, biznesowych, komercyjnych itp., które mogą negatywnie wpływać na jego bezstronną, obiektywną, samodzielną, „czysto” poznawczą, a nie utylitarną, więc prawidłową postawę badawczą. Pewnie niewiele przesady kryje się w ciągle godnych uwagi stwierdzeniach niekwestionowanego autorytetu nauki i filozofii polskiej, cytowanego już wcześniej Kazimierza Twardowskiego, kiedy pisze: „Pomny swej wzniosłej misji i starając się jak najusilniej wyrobić w sobie potrzebne do jej pełnienia warunki we-

⁴ K. Twardowski, *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań 2011, s. 10–11.

wewnętrzne, profesor i docent Uniwersytetu będzie też unikał wszystkiego, co by mogło w otoczeniu budzić przypuszczenie, jakoby wiedza obiektywna nie była mu drogowskazem w jego życiu i pracy, co by więc mogło podważać zaufanie w jego jak najdalej posuniętą naukową bezstronność [...] kto istotnie jest, jak się to mówi, człowiekiem nauki, uczonym w najpełniejszym i najpiękniejszym tego wyrazu znaczeniu, ten potrafi być głuchym na podszepty różnych ambicji i obronić się pokusie odgrywania jakiegokolwiek roli tam, gdzie wcale nie chodzi o prawdę, lecz o władzę, o wpływy, o godności, o zaszczyt i tytuły albo po prostu o pieniądź⁵.

Dodajmy, że ważnym i niezbywalnym też przymiotem „człowieka uniwersytetu” winna być jego godność, polegająca na poczuciu własnej niezawisłości intelektualnej, szczytnej misji społecznej i kulturalnej, szczególnego powołania: tworzenia nauki i wychowania akademickiego, przynależności do społeczności „przodujących umysłów” oraz cenionego choć niełatwego etosu zawodowego: pracowania w instytucji jedyne go rodzaju i szczególnego znaczenia; instytucji, której – wśród niewielu – przysługiwać mogą, winny takie określenia, jak „dostojeństwo”, „niezawisłość duchowa”, „umiłowanie prawdy obiektywnej”, „świątynia prawdy”, „świątynia wiedzy” itp.

Dla wielu, jeśli nie większości, pracowników naukowych uniwersytetów współczesnych określenia te brzmią jednak nazbyt przesadnie, mocno pretensjonalnie, może nawet naiwnie życzeniowo, utopijnie i nierealistycznie, albo wręcz obco, nie dość zrozumiale i jakby z „innej epoki”. Podkreślmy tu jednak, że nie świadczy to o zasadniczym zdezaktualizowaniu się sensu i znaczenia tych określeń w ich powiązaniu z „prawdziwym” uniwersytetem, ale tylko o tym, że daleko już odeszliśmy – i ciągle odchodzimy – od idei uniwersytetu klasycznego, czyli uniwersytetu autentycznego; o tym, że z różnych przyczyn i powodów pewnie utraciliśmy wiarę w uniwersalne wartości i szczególnie doniosłe funkcje tej jedynej w swoim rodzaju, wyjątkowo dobrze pomyślanej i zaprogramowanej, niezbędnej i owocnej – w każdym historycznym czasie – instytucji spod znaku *universitas* – w klasycznym znaczeniu tego znaku – oraz wiarę w wartości integralnie z nim związane, takie jak nieskrępowana niczym twórczość, niezależna nauka, obiektywna prawda, autentyczny talent, bezinteresowne umiłowanie wiedzy, partnerskie kształcenie, wychowanie akademickie, etos uczonych, służba prawdzie, społeczeństwu i człowiekowi.

Zatem rozważania powyższe prowadzą do pytania o współczesne znaczenie i rolę idei uniwersytetu klasycznego.

⁵ Por. G. Labuda, *Rola i zadania uniwersytetów w nowoczesnej organizacji nauki*, Poznań 1962; H.L. Jilek, *Historical Compendium of European Universities*, Genewa 1984; W. Kryszewski, *Uniwersytet [w:] Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005, s. 311–322; D. Antonowicz, *Uniwersytet przeszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005; *Uniwersytet*, <http://pl.wikipedia.org/Wiki/Uniwersytet>; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.

2. Znaczenie idei uniwersytetu klasycznego

Ukształtowany w średniowieczu klasyczny uniwersytet europejski miał czas zarówno swego rozkwitu i rozwoju, sukcesu i wznoszenia, perspektyw i nadziei, jak i czas zastojów i regresu, niepowodzeń i upadku, rozdrożeń i niepokoju o swoją przyszłość. Przykładem dynamicznego rozwoju i rozkwitu tej instytucji są m.in. Uniwersytet Boloński i Uniwersytet Paryski, a następnie Uniwersytet Padewski i Uniwersytet Florencki z XIII i XIV w., Uniwersytet w Oxfordzie i Uniwersytet w Cambridge z owego i późniejszego okresu, Uniwersytet Karola w Pradze i Uniwersytet Jagielloński z XIV i XV w., uniwersytety niemieckie z XVII, XVIII i XIX stulecia i z pierwszej połowy XX w. (uniwersytety w Halle, Getyndze, Berlinie – Uniwersytet Humboldta), niektóre Uniwersytety w Stanach Zjednoczonych (od XVII w., a zwłaszcza od połowy XIX i w znacznej mierze po dziś dzień): Uniwersytet Harvarda, Uniwersytet Yale, Uniwersytet Princeton, Uniwersytet Columbia, Uniwersytet Chicago, Uniwersytet Kalifornijski. Zaliczyć tu też można niektóre uniwersytety krajów arabskich, takie m.in. jak: Uniwersytet Al-Karawijjin z Fezu (Maroko), Uniwersytet Al-Azhar z Kairu, Królewski Uniwersytet Saudyjski z Rijad, King Abdulaziz University z Dżuddy i inne. Na uwagę nadto zasługuje kilka głośnych uniwersytetów z Kanady, Japonii, Australii, Rosji, Chin, Izraela i Ameryki Południowej, natomiast przykładem wyraźnego skostnienia, zastojów i utraty cech swoistych dla uniwersytetu klasycznego, np. autonomii zewnętrznej, niezależności w prowadzeniu badań i nauczania, międzynarodowego charakteru itp., jest stan większości uniwersytetów europejskich w okresie zaczynającym się od drugiej połowy XVI w. i trwającym niemal do końca XVIII w., następnie przykładem tego stanu rzeczy była sytuacja skrępowania ideologicznego i państwowego uniwersytetów w krajach o ustrojach totalitarnych w pierwszej połowie XX w. (Niemcy, Włochy, Hiszpania, Portugalia, ZSRR, kraje Europy Środkowej).

Ogólnie można stwierdzić, że dzieje europejskiego uniwersytetu klasycznego są bardzo złożone i bogate w różnorakie problemy funkcjonalne, organizacyjne i rozwojowe, ale na tle tych dziejów sama idea uniwersytetu klasycznego wykazuje pewne aspekty uniwersalne i ponadczasowe. W związku z tym pytanie o jej rolę i znaczenie w czasach współczesnych, a zwłaszcza o jej relacje do obecnego i realnego stanu uniwersytetów w globalizującym się świecie ponowoczesnym jest pytaniem nader aktualnym i istotnym, całkowicie otwartym i uzasadnionym. Zatem zatrzymajmy się tu przy nim.

Zacznijmy od ogólniejszych uwag o uniwersytecie współczesnym, postrzegając go w różnych typach i odmianach, rangach jakości i ocenach, dokonujących się przemianach i tendencjach rozwojowych. Z takiego punktu widzenia daje się przede wszystkim stwierdzić, że stan uniwersytetów współczesnych oraz zakres i stopień zaszczepienia w nich takich czy innych składników idei uniwersytetu klasycznego jest bardzo zróżnicowany, ale w ogólnym obrazie uniwersy-

tet jest nadal subtelnym i czułym odzwierciedleniem epoki; swoistym zwierciadłem „świata ludzkiego” naszych czasów, cywilizacji i kultury doby „ponowoczesności”, jej „blasków i cieni”, pozytywnych i negatywnych stron, głównych kierunków i tendencji rozwojowych, zastojów i regresów, zagrożeń i niebezpieczeństw, nadziei i niepokojów.

Ogólnie pojęta „rzeczywistość uniwersytecka” w przodujących i rozwijających się krajach świata współczesnego „delikatnie”, ale wyraźnie odzwierciedla stosunki społeczne i polityczne tych krajów, stratyfikację społeczną i kulturową, etniczną i socjalną ludności, panujące systemy ekonomiczne, ustroje społeczno-polityczne, poziom rozwoju gospodarczego i naukowo-technicznego kraju, zasobność materialną i niedostatki bytowe głównych grup społecznych danych krajów czy nawet całych regionów geograficznych, a także swoiście odzwierciedla ogólny stan kultury i duchowości (religii, filozofii, sztuki, obyczajowości itp.) różnych społeczności i grup etnicznych. W szczególności zaś stan i poziom uniwersytetów danego kraju czy określonego kręgu cywilizacyjno-kulturowego jest wymownym, tak realnym, jak i symbolicznym, świadectwem postępu naukowego i technologicznego cywilizowanej ludzkości, stanu i dynamiki myśli kreatywnej i innowacyjnej, poszukującej wyższych zainteresowań poznawczych i kulturowych, określonych nastawień na przyszłość i rozwój człowieka. Jest wyrazem szacunku dla wiedzy i teorii naukowych (także dla uczonych i odkrywców), upatrywania w nich głównych czynników i podmiotów postępu cywilizacyjnego i kulturowego. Ogólnie rzecz biorąc, jest wymownym odbiciem poziomu kultury poznawczej i postaw twórczych elit intelektualnych określonych wspólnot ludzkich, ich otwartości na istotne problemy i zagadnienia naukowe i technologiczne danego czasu oraz zaangażowania się, często z autentyczną pasją badawczą i poświęceniem, w ich wyświetlanie i rozwiązywanie.

Spektakularnym, a często wręcz zadziwiającym i jakże wiele do myślenia dającym potwierdzeniem ścisłej współrelacji pomiędzy stanem uniwersytetów a awansem cywilizacyjnym i kulturowym danego kraju lub szerszej strefy społeczno-narodowościowej jest sieć bogatych, nierzadko podziw budzących swym rozmachem, gustowną tradycyjnością, a zarazem supernowoczesnością, a niekiedy nawet jakby celowo uwypuklanym, wyszukany przepychem architektonicznym i estetycznym oraz imponującym bogactwem infrastrukturalnym i wyposażeniowym, kampusów uniwersyteckich krajów bogatych i cywilizacyjnie przodujących (USA, Kanada, Australia, Nowa Zelandia, kraje Europy Zachodniej), a niższym poziomem rozwoju cywilizacyjnego krajów z zespołami uniwersytetów skromnie wyposażonych i na ogół niedofinansowanych, z nie najlepiej prezentującymi się siedzibami, uniwersytetami o średniej lub niskiej jakości prac naukowych i działań dydaktycznych. Ten rodzaj uniwersytetów jest właśnie wymownym obrazem ogólnej sytuacji krajów cywilizacyjnie i kulturowo mniej zaawansowanych, uboższych, gospodarczo „na dorobku”; krajów słabiej cywilizacyjnie i kulturowo rozwiniętych. Jest coś bardzo charakterystycznego w tym,

że widzimy w tych krajach liczne, często bardzo okazałe i monumentalne, kościoły i inne obiekty sakralne oraz domostwa towarzyszące, a nie dość liczne, z przeszłości na ogół „przejęte” i raczej zubożałe, siedziby uniwersyteckie, natomiast w krajach bogatych i cywilizacyjnie przodujących „pyszną się” – za pełną aprobatą i wydatnym sponsorowaniem wielu możliwych obywateli i instytucji – liczne, „stare” i „nowe”, kampusy, a nawet miasta uniwersyteckie. Mówiąc w uproszczeniu, uniwersytety krajów ubogich i cywilizacyjnie na ogół nie dość zaawansowanych nie są widokowo pięknymi i uwagę przyciągającymi obiektami, natomiast „marką” krajów bogatych i cywilizacyjnie przodujących są uniwersytety imponujące nowoczesnością, rozmachem i zasobnością oraz inne atrakcyjne „dla oka” centra badań naukowych i kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr dla skutecznej obsługi nowoczesnego informatycznego społeczeństwa.

Można zatem stwierdzić, że przemiany historyczne uniwersytetu jako czołowego ośrodka badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym, kreowania i upowszechniania obiektywnej i wielostronnej wiedzy, a niekiedy także kultywowania autentycznej mądrości i kultury moralnej, dostarczają wyrazistych kryteriów dla rozpoznawania i oceny głównych przemian w sferze intelektualnej i duchowości danych społeczeństw i jednostek ludzkich, a także przemian wielu typów postaw i odmian podmiotowości. Przykładowo rzecz biorąc, postęp lub regres w rozwoju uniwersytetu w danym kręgu kulturowym i cywilizacyjnym, jego jakość „uniwersyteckości” z reguły wskazuje na postęp lub regres ogólnie pojętej kultury intelektualnej i stanu duchowego niemal całej społeczności tego kręgu cywilizacyjno-kulturowego. Ogólnie rzecz ujmując, stan i jakość „uniwersyteckości” wyraziście rzutuje na stan i jakość związanego z nim „świata ludzkiego”. I tu trudno nie zgodzić się z twierdzeniem Bogdana Suchodolskiego: „kluczem do przyszłości jest to, co dzieje się i będzie się działo w szkolnictwie wyższym”, a w tym – dodajmy – co będzie się działo w uniwersytetach⁶.

Powróćmy do zasadniczych kwestii związanych z problemem uniwersytetu współczesnego. Otóż jedną z dalszych istotnych, choć nie zawsze należycie docenianych i w dostatecznej mierze uwzględnianych przez obserwatorów i teoretyków współczesności, jest to, że ów uniwersytet, w różnych swoich typach i odmianach, standardach naukowych i edukacyjnych, strukturach organizacyjnych i administracyjnych, bazach materialnych i wyposażeniowych, jest nie tylko – o czym była już mowa wcześniej – czułym i wyrazistym „zwierciadłem” państwa i społeczeństwa, w którym funkcjonuje, a w pewnym sensie nawet całej epoki, do której przynależy, ale – dzięki owej „zwierciadłowości” – jest on jednocześnie wyostrzoną, klarowną i wnikliwą optyką, jak gdyby „szkłem powiększającym”, instrumentem wglądu i oglądu bliższej i dalszej rzeczywistości,

⁶ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty* [w:] *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990, s. 370.

w której się znajduje; rzeczywistości społecznej, kulturowej i cywilizacyjnej. Co więcej, jest nie tylko „uniwersytecką optyką”, perspektywą „widzenia”, a niekiedy też i podstawą lepszego rozumienia wielu istotnych cech i przemian dokonujących się w danej epoce, zwłaszcza przemian w sferze kultury intelektualnej, moralnej, obyczajowej i życiowej społeczeństwa, głównie młodych jego generacji i elit umysłowych; przemian w dziedzinie edukacji i kultury poznawczej, a zwłaszcza jest dobrą pozycją poznawczą dla rozpoznawania, analizy i opisu oraz rozumienia charakteru i kierunków przemian w zakresie edukacji wyższej oraz możliwego do osiągnięcia w danym czasie historycznym i określonym kontekście cywilizacyjnym pułapu naukowej i filozoficznej poznawalności rzeczywistości i ludzkiej samowiedzy. Uniwersytecka optyka daje także w pewnym zakresie możliwość poznania – progresywnych lub regresywnych – przemian w wymiarze osobowo-mentalnym i personalno-duchowym, a więc w jakiejś mierze przemian o charakterze psychologicznym i antropologicznym.

W „uniwersyteckiej optyce” widzenia rzeczywistości lepiej też i w porę niż z innych pozycji „widokowych” i orientacyjnych, np. politycznych czy codziennie-życiowych, dostrzec można najistotniejsze, choć dla „nieuniwersyteckiego oka” na ogół skryte i niedostrzegalne, tendencje i kierunki rozwojowe, a zarazem różne rozdroża, zagrożenia, aktualne i potencjalne stany kryzysowe zastanego „świata ludzkiego”.

I tak na przykład przegląd postępu badawczego w laboratoriach i pracowniach kilkunastu znakomitych i sławnych uniwersytetów światowych (głównie amerykańskich, japońskich i zachodnioeuropejskich), w dziedzinie nowoczesnych technologii, fizyki, biologii, chemii, medycyny, informatyki, postępu dokonującego się w tempie niemal geometrycznym, czy ogląd konstrukcji dokonywanych na bazie tych odkryć w uniwersyteckich i pozauniwersyteckich centrach inżynierii technicznej, biotechnicznej i informatycznej, coraz to bardziej zadziwiających swą skomplikowaną funkcjonalnością i coraz bardziej wyrafinowaną praktyczną użytecznością – cywilną i militarną – różnych „cudów techniki” i twórczej mocy nauki współczesnej, pozwala na stwierdzenie, że człowiek doby obecnej sięgnął bardzo wysoko w sferze swych uzdolnień, predyspozycji i dokonań technicznych, że stanął prawie na wyżynach swych twórczych i konstruktywnych możliwości technicznych i – co więcej – że ma realne szanse szybkiego wspinania się po tej drabinie technomentalnej jeszcze wyżej, na poziomy dzisiaj nawet niewyobrażalne, natomiast fakt ogólnego zastoju – w tychże uniwersytetach i centrach badawczych – w naukach humanistycznych i społecznych, nie mówiąc już o filozofii, myśli metafizycznej, poświadcza tę niefortunną okoliczność w zakłóconym już od kilku stuleci nierównomiernym rozwoju istoty ludzkiej, a mianowicie, że człowiek współczesny w sferze idei, wartości i działań humanistycznych, proczłowieczych i duchowych zatrzymuje się na „nizinach”, na stosunkowo niskim pułapie rozwoju (por. ciągły wzrost brutalności, przemocy, barbarzyństwa, nienawiści, nietolerancji, homofobii we współcze-

snym „świecie ludzkim” – nieludzkim), i – generalnie rzecz biorąc – że prawdopodobnie grozi mu zejście, na tej antyhumanistycznej i neobarbarzyńskiej drodze, jeszcze niżej, na jakieś dno ostateczne, dno zniszczonego *humanum*.

Inny przykład. Ograniczanie, często w wyniku braku naboru na nie kandydatów, czy nawet likwidacja wielu kierunków kształcenia humanistycznego i społecznego – filozofii, socjologii, kulturoznawstwa, historii sztuki, nauk o rodzinie (autor tego tekstu zna to z własnego doświadczenia jako wykładowca filozofii, etyki i teorii kultury), dostarcza pełnego uzasadnienia dla stanowiska zawiązanego w 2015 r. w naszym kraju Komitetu Kryzysowego Humanistyki Polskiej; stanowiska przekonująco podkreślającego bezsporną przydatność humanistów różnych specjalizacji we współczesnym coraz bardziej komplikującym się i poznanawczo konfundującym się świecie. Stanowiska, które streścić można następująco: „Otwartość i wiedza humanistów to klucz do zrozumienia rzeczywistości i zmieniania jej na lepsze. Humanisci lepiej dostosowują się do zmian, bo są elastyczni, potrafią krytycznie myśleć. Są twórczy, znajdują nieszablonowe rozwiązania, nie krępuje ich wąska specjalizacja. Potrafią to docenić innowacyjne amerykańskie przedsiębiorstwa, które zatrudniają filozofów”. Należy docenić solidne humanistyczne uniwersyteckie wykształcenie, „bo przyniesie [ono] sukces, nie od razu, ale w długiej perspektywie”⁷.

3. Uniwersytet współczesny – główne role i zadania

Uniwersytet współczesny w wielu, jeśli nie w większości, swoich konkretnych krajowych i światowych upostaciowień traci w szybkim tempie na swej tradycyjnej, klasycznej tożsamości. Staje się po prostu bardziej lub mniej nowoczesną „szkołą wyższą”, a ściślej – zwykłą zmodernizowaną i skomercjalizowaną, wysoce utechnicznią i z informatyzowaną, a przy tym wysoce zbiurokratyzowaną wyższą szkołą zawodową. Mówiąc metaforycznie, traci swą, ukształtowaną w lepszych okresach jego dziejów, autentycznie uniwersytecką „duszę”, specyficzną akademicką jedyność, niepowtarzalność, swoistość i atrakcyjność, jedyny, gdzie indziej niespotykany klimat, specyficzną nastrojowość czy nawet odświętność oraz swoisty i bardzo chwalebny, pozytywnie promieniujący na otaczające go środowisko akademicki – studencki i profesorski – etos. Uniwersytet klasyczny, esencjalnie uniwersytecki, praktycznie przestaje istnieć – może jedynie poza nielicznymi już jego enklawami, niejako „wyspami” na „oceanie nieuniwersyteckości” (nieuniwersyteckiego kształcenia wyższego). Niektórzy nawet mówią, że on już *de facto* i definitywnie „umarł”. Pewnie jeszcze nie ma, na szczęście, pełnych podstaw po temu, by obwieszczać „śmierć uniwersytetu”, ale nie da się jednak zaprzeczyć temu, że uniwersytet właściwy, w ścisłym ro-

⁷ Filolożka, *Filolożka bez szans*, felieton, „Wysokie Obcasy”, 11 kwietnia 2015, s. 7.

zumieniu tego słowa, szybko traci, oby nie bezpowrotnie, „grunt pod nogami” w niesprzyjającej mu rozpędzonej w swym rozwoju cywilizacji naukowo-technicznej, informatycznej i rynkowo-konsumpcyjnej. Co oczywiście nie znaczy, że przestał on być potrzebny, a nawet niezbędny w owej cywilizacji. Po prostu nie ma on w niej korzystnych warunków dynamicznego i twórczego rozwoju, a być może i dla własnego przetrwania, a w każdym razie nie ma większych szans na swobodne, nieskrępowane i w większym wymiarze autonomiczne funkcjonowanie.

Klasycznie, czyli właściwie pojęty uniwersytet przestaje być obecny w rozbudowanej i „unowocześnionej” strukturze uniwersytetu współczesnego. Brakuje go w wypełnianiu – jak historia nauki i edukacji to bezspornie potwierdza – jego głównej i niezbywalnej uniwersalnej funkcji, a mianowicie uprawiania czystej i bezinteresownej nauki w zakresie jego fundamentalnych, podstawowych działów, teoretycznie najbardziej znaczącej twórczości i odkrywczości naukowej oraz radykalnie śmiałych poszukiwań i inicjatyw badawczych, z szerokim i pierwszoplanowym – zgodnie z najlepszą tradycją uniwersytetów – uwzględnieniem nauk humanistycznych, matematyczno-logicznych oraz teoretyczno-przyrodniczych – łączonych z dydaktyką uniwersytecką wolności nauczania, swobody badań itp. W dziedzinie kształcenia i wychowania uniwersyteckiego uczenie studentów myślenia logicznie poprawnego i możliwie pogłębionego, samodzielnego i krytycznego, twórczego i inwencyjnego, racjonalnego i dobrze uzasadnionego, a na drugim dopiero planie, jeśli jest już taka potrzeba, sprawności i umiejętności zawodowych, kompetencji praktycznych i profesjonalnych, oczekiwanych i pożądaných na rynku pracy, odpowiednich cech oraz zalet umysłowych i osobowych, takich jak kreatywność, inwencyjność, umiejętność współdziałania w zespole, odpowiedzialność, subordynacja, wytrwałość itp. Do pierwszoplanowych funkcji uniwersytetu właściwego należą też bardziej elementarne, ale nieodzowne zadania, takie m.in., jak umiejętne wzbudzanie i odpowiednie ukierunkowanie zainteresowań naukowych studentów, stymulowanie umiłowania wiedzy naukowej, racjonalności i otwartości umysłowej, poszanowania i pełnej afirmacji wyższych wartości poznawczych, etycznych i humanistycznych: prawdy, dobra, piękna, sprawiedliwości, solidarności społecznej, tolerancji, godności ludzkiej, autonomii indywidualnej, tożsamości jednostkowej, kulturowej, etnicznej i społecznej, otwartości na „innego”, podstawowych praw człowieka itp. Do podstawowych funkcji uniwersytetu należy też wychowanie studiującej w nim młodzieży – głównie przez uczenie jej bezkompromisowego „służenia prawdzie obiektywnej”, odważnego i bezwarunkowego opowiadania się za nią jako jedną z najwyższych wartości, kierowania się w życiu przede wszystkim „racjami rozumu” i dobra wspólnego, podstawowymi racjami człowieczeństwa i humanizmu, a nie siły, egotycznie pojętego dobra własnego, osobistej kariery, interesowności i pieniądza. W wychowaniu tym liczy się przede wszystkim osobisty

przykład nauczyciela uniwersyteckiego, jego praktykowana życiowa postawa, a nie taka czy inna deklaracja czy perswazja⁸. Bogdan Suchodolski w wychowaniu uniwersyteckim zaakcentował przede wszystkim to, że głównym jego celem jest: „rozwój najcenniejszych wartości ludzkiej istoty, [...] uruchomienie zdolności twórczych, [...] rozszerzenie zasięgu kultury naukowej (...), umacnianie hierarchii wartości, w której prawda stoi wyżej niż pożytek”⁹.

Jedynie poprzez możliwie pełne wypełnianie określonych wyżej pierwszoplanowych funkcji uniwersytet jest w stanie wykonać swą najważniejszą „służbę społeczną”, tzn. skutecznie i na wysokim poziomie prowadzić kształcenie kadr dobrze przygotowanych specjalistów w różnych dziedzinach działalności społecznej, naukowej, kulturowej, prawnej, administracyjnej i samorządowej oraz – co jest chyba naczelną specjalnością uniwersytetu – przysposabianie autentycznej elity intelektualnej i społecznej danego kraju i całego globalizującego się „świata ludzkiego”, niezbędnej dla racjonalnego, skutecznego i pomyślnego „zarządzania” nim. Tę nader ważną i doniosłą rolę uniwersytet spełnia korzystając w większym lub mniejszym stopniu ze swej autonomii polegającej na szerokich uprawnieniach statutowych o charakterze samorządowym oraz wolności akademickiej, czyli swobody w zakresie przeprowadzania badań naukowych i wykonywania działalności dydaktycznej. Ważną też rolę odgrywa tu stopień niezależności od państwa oraz osób i instytucji wspierających go finansowo i na inne sposoby (prawne, społeczne, ideowe itp.). I niezależnie od tego, czy jest to uniwersytet uformułowany według modelu Kanta (państwo interweniuje jedynie w niektórych aspektach działalności uczelni), modelu Humboldta (państwo odgrywa rolę drugoplanową i nie ingeruje w wewnętrzne sprawy uniwersytetu) czy modelu brytyjskiego (państwo nie jest właścicielem uniwersytetu, wspiera go jedynie w pewnych zakresach jego działalności). Wydaje się, że najmniej korzystnym dla wypełniania określonych wyżej doniosłych i uniwersalnych funkcji naukowych, edukacyjnych i wychowawczych uniwersytetu, funkcji swoistych i w znacznej mierze tylko jemu przynależnych oraz w jego obszarze możliwych do udanego wypełnienia, jest tzw. model Napoleona (wiąże się z nim pełna kontrola państwa nad działalnością uniwersytetu)¹⁰.

4. Specyfika uniwersyteckiego studiowania – ideał i rzeczywistość

W wielowiekowej historii uniwersytetów europejskich i pozaeuropejskich wyraziście ukształtowała się specyfika i charakterystyczna swoistość kształcenia uniwersyteckiego, wyróżniająca to kształcenie od edukacji praktykowanej w innych typach szkół wyższych – technicznych, medycznych, politologicznych,

⁸ Por. K. Twardowski, *O dostojenstwie Uniwersytetu...*

⁹ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*, s. 368.

¹⁰ Por. *Uniwersytet*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet>, s. 228.

teologicznych itp. Klasycznie pojęte kształcenie uniwersyteckie, czyli właściwie pojęte studiowanie (a nie wyłącznie nauczanie, uczenie, przekazywanie wiedzy i informacji, trenowanie umiejętności) składało się – i nadal winno się składać – z pięciu, integralnie powiązanych ze sobą elementów, a mianowicie: (1) dostępności studiów (ich otwartość), (2) motywacyjności do autentycznego studiowania (odpowiednich osobowościowych nastawień), (3) sposobu studiowania (metodyki indywidualnej i nauczycielskiej), (4) organizacji i strukturalizacji studiów (kierunków, poziomów studiowania, planów, programów, odpłatności itp.), (5) teleologii studiowania uniwersyteckiego (celów indywidualnych, akademickich, społecznych, państwowych, ogólnoludzkich).

Przejdźmy do krótkiego omówienia trzech pierwszych z wyszczególnionych składników klasycznie pojętego uniwersyteckiego studiowania. Zaczniemy od nielimitowalności, otwartości studiów uniwersyteckich, tzn. nieograniczania administracyjnego i ekonomicznego dostępności do nich dla osób autentycznie nimi zainteresowanych oraz umysłowo i osobowościowo odpowiednio do nich przysposobionych; pragnących w uniwersytecie przede wszystkim zaspokajać swoje zainteresowania poznawcze, osobiste potrzeby intelektualne, indywidualne aspiracje kulturalne i osobowe, rozwijać swój potencjał twórczy i intelektualny, swoją duchowość i podmiotowość, a na drugim dopiero planie chcących się odpowiednio przygotować do wypełniania określonych zawodów i „wyspecjalizowania” się profesjonalnego; znalezienia, stosownie do specjalizacyjnej części studiów, odpowiedniego miejsca i usytuowania się na rynku pracy oraz wybranego pola dla działalności praktycznej, społecznie użytkowej: np. prawniczej, menedżerskiej, nauczycielskiej, administracyjnej, politycznej itp., czy pracy twórczej (naukowej, wynalazczej, artystycznej itp.).

Ta autentycznie uniwersytecka koncepcja studiów jest w warunkach cywilizacji technokratycznej i rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego coraz bardziej ograniczana, deformowana, a nawet „wypędzana” z wielu, jeśli nie z większości, uniwersyteckich sal i kampusów, ale ona ciągle istnieje w umysłach i intencjach znacznej części „ludzi uniwersytetu”, a zwłaszcza w umysłach i intencjach ciągle sporej, choć niestety malejącej części młodzieży podejmującej w obecnych czasach studia uniwersyteckie. Diagnoza dotycząca tej klasycznie uniwersyteckiej sytuacji ogłoszona kilkanaście lat temu przez Bogdana Suchodolskiego, wybitnego pedagoga i humanistę oraz wielkiego znawcę i rzecznika problematyki uniwersytetu, nadal jest trafna i aktualna. „W tej sytuacji – pisze ten znakomity uczony – wszelkie diagnozy statystyczne muszą być z góry potraktowane nieufnie: wskażą one bowiem to, cośmy z tą młodzieżą uczynili, a nie to, jaką ona w rzeczywistości jest, a zwłaszcza nie to, jaką mogłaby być. Wystarczyć nam musi fakt wielokrotnie obserwowany, iż istnieje młodzież, która kieruje się na studia wyższe ze względu na żywe zainteresowanie naukowe. Znaczna część – może większość – kierujących się na polonistykę czy historię wcale nie myśli o tym, iż w przyszłości ma być nauczycielami; interesuje się po

prostu literaturą czy językoznawstwem, przebiegiem dziejów. Wstępujący na psychologię wcale nie «widzą» swego przyszłego zawodu, chcą po prostu studiować psychologię. Na matematykę kierują się jej miłośnicy i entuzjaści; myślą o niej jedynie, a nie o przyszłym zawodzie. Podobnie dzieje się i na innych kierunkach studiów zarówno humanistycznych, jak i przyrodniczych. Oczywiście, w szkołach wyższych zawodowych – jak w politechnikach czy akademiach medycznych – motywy zdobycia dyplomu zawodowego przeważają, ale i w decyzjach wyboru tych uczelni nie mogą być pominięte motywy «czystych» zainteresowań naukowych»¹¹.

Klasyczna koncepcja studiów uniwersyteckich jest konsekwencją dwóch podstawowych i bodaj najbardziej istotnych założeń pierwotnej idei uniwersytetu. Po pierwsze jego powszechności, tzn. niczym nieograniczonej dostępności dla osób zainteresowanych studiami oraz umysłowo i osobowościowo w pełni doń predysponowanych. Po drugie samoistnej wartości studiów, a nie tylko ich instrumentalnej i utylitarnej funkcji, tzn. założenia, że służą nie tylko – i nie przede wszystkim – przygotowaniu ich adeptów do wykonywania określonych zawodów czy upatrzonych z góry ról zawodowych, a szerzej rzecz biorąc – przysposobieniu do użytecznego, „produktywnego” i opłacalnego stanowiska w życiu społecznym, ale że pierwszoplanowym ich zadaniem jest zaspokajanie i rozwijanie indywidualnych zainteresowań poznawczych studiujących, wielostronne kształtowanie ich umysłowości oraz umiejętne bogacenie ich osobowości i podmiotowości, inteligencji, kreatywności oraz wychowanie w duchu najwyższych wartości uniwersalnych, a w szczególności w duchu prawdziwej wiedzy, wysokiej rangi nauki, prawdy obiektywnej, niezbywalności dobra społecznego i moralnego; ogólnie rzecz biorąc, że zadaniem ich jest działanie na rzecz „jakości” człowieka i społeczeństwa nowoczesnego.

Również i to społeczeństwo – technokratyczne i informatyczne – powinno wykazywać pełne zrozumienie dla idei uniwersytetu klasycznego, jego cech i właściwości, specyfiki „uniwersyteckiego studiowania”; winno wspierać tę ideę w dobrze pojętym własnym interesie i z tego to głównie powodu śmiało przywracać ją do współczesnej praktyki edukacyjnej. „Społeczeństwo to – pisze B. Suchodolski – nie powinno dłużej akceptować sytuacji, w której studia wyższe dostępne są tylko w tych rozmiarach, jakie wyznaczają zapotrzebowania kadrowe. Wykształcenie wyższe jest dobrem samoistnym, którego nie wolno odmawiać tym, którzy pragnęliby je posiadać, a nie mieszczą się w limitach przewidywanych zapotrzebowań narodowych. Nowe i ważne perspektywy rozwoju naukowego i kulturalnego kraju wiązałyby się z takim udostępnieniem wykształcenia wyższego. Gdy dla jednych pozostawałoby ono przede wszystkim drogą do uzyskania dyplomu zawodowego, dla innych byłoby realizacją uzdolnień i zainteresowań naukowych, a jeszcze dla innych stanowiłoby studia komple-

¹¹ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*, s. 36.

mentarne w stosunku do podejmowanych lub ukończonych studiów zawodowych, a wreszcie dla jeszcze innych byłyby studiami dla osobistej satysfakcji”¹².

Chodzi zatem o taki model absolwenta omawianego tu rodzaju studiów, którego deficyt daje się coraz bardziej odczuwać, a mianowicie o wyedukowanego człowieka, który uzna za celowe działanie na rzecz „nowoczesnego społeczeństwa”, tzn. „społeczeństwa ludzi oświeconych, umiejących uczestniczyć w sterowaniu losami własnego kraju i rozumiejących wymagania cywilizacji globalnej, umiejących kształtować jakość życia przeciwstawioną powierzchownej egzystencji konsumpcyjnej, powiązaną z twórczą pracą i wartościami kultury”¹³. Pozostaje jednak sprawą otwartą, czy obecne systemy edukacji wyższej, systemy podporządkowane coraz silniej i niemal bezwzględnie ciasnym i nieodwołalnym wymogom rynku oraz technokratycznym i ściśle utylitarnym zasadom życia zbiorowego są w stanie przygotowywać tak optymalnie i wielostronnie wykształconego absolwenta, czy w wyniku tzw. „konieczności obiektywnych” nie ograniczą się one – tak jak obecnie praktycznie się to dzieje – do kształtowania u swoich „wychowanków” głównie wysokiej mentalności pragmatycznej, użytkowo funkcjonalnej i interesownej oraz wydawania im dyplomów niezbędnych do zatrudnienia zawodowego i znalezienia odpowiedniego miejsca na rynku pracy, z pominięciem albo odsunięciem na dalsze plany wielostronnego wykształcenia ogólnego, humanistycznego i poznawczo bezinteresownego, osobowo twórczego. Tę zasadną i – jak się wydaje – bardzo jednak realną wątpliwością dzieli się coraz więcej zatroskanych przyszłością prawdziwej edukacji na szczeblu wyższym wybitnych teoretyków wychowania i cywilizacji, intelektualistów i filozofów. Należy do nich m.in. cytowany wcześniej B. Suchodolski, który stawia jakże aktualne pytanie: „Czy rzeczywiście istnieją w społeczeństwie – i czy istnieć będą – dostatecznie rozpozszechnione i silne potrzeby studiowania «bezinteresownego», to znaczy takiego, które nie zapewniałoby dyplomu zawodowego, a przynajmniej świadectwa pozwalającego na awans w zawodzie, takiego, które miałoby charakter zaspokajania potrzeb intelektualnych osobistych, niezawodowych lub które wiązałoby się z wykonywanym zawodem w sposób luźny, niepociągający za sobą żadnych konsekwencji służbowo-administracyjnych czy płacowych?”¹⁴.

Odpowiedź na to pytanie jest raczej negatywna. Zbyt wiele i nazbyt silnych procesów i stanów rzeczy współczesnej technokratycznej cywilizacji stawia zdecydowany opór tendencjom do przywrócenia do praktyki naukowej i edukacyjnej idei uniwersytetu klasycznego i wynikającego z niej modelu absolwenta „prawdziwie uniwersyteckiego”. Co więcej, cywilizacja tego typu już właściwie z istoty swej wyklucza, a w każdym razie marginalizuje najlepszy – i ciągle jednak nader pożądany – tradycyjny kształt „uniwersyteckości” – tego bardzo swoistego i chyba

¹² Tamże, s. 370.

¹³ Tamże, s. 365.

¹⁴ Tamże, s. 366.

optymalnego z możliwych sposobów uprawiania nauki, kształcenia i wychowania na poziomie wyższym. Jest tu coś z wielkiego paradoksu edukacyjnego, a mianowicie społeczeństwo technokratyczne i informatyczne pod wpływem sił i konieczności, którym podlega – głównie ekonomicznych i technicznych – skutecznie rujnuje z siebie to, co dla pomniejszania jego skrajności i jednostronności, nieracjonalnych i destrukcyjnych tendencji jest najbardziej potrzebne, a nawet konieczne, tzn. głębokie i twórcze, wielostronnie „oświecone” i dalekowzroczne umysły, bezinteresowne i proludzkie, intencje, otwarte i humanistyczne postawy.

5. „Dusza” uniwersytetu

Uniwersytet współczesny – w większości jego realnych odmian – traci coraz bardziej na swej tradycyjnej klasycznej tożsamości, na swej pierwotnej uniwersalnej „duszy”, a staje się po prostu typową powszechną „szkołą wyższą” z „tu i teraz”, bardziej lub mniej edukacyjnie i naukowo wyprofilowaną, w większym lub mniejszym stopniu zasobną w odpowiedniej jakości kadrę naukowo-dydaktyczną wyższą szkołą zawodową, a nawet podporządkowaną wymogom rynku pracy nowoczesną „firmą edukacyjną”, w której efektywność mierzy się nie jakością pracy naukowej i dydaktyczno-wychowawczej, ale wykonaniem planu przed „deadline’em” i wydaniem odpowiedniej liczby możliwie zawodowo przydatnych dyplomów ukończenia studiów „wyższych” – „licencjata”, „magistra” czy „doktora”.

O tym, jak myślenie w kategoriach rynkowych niekorzystnie zmienia edukację, czytamy m.in. w felietonie zatytułowanym *Uczelnia to nie firma* znanej publicystki i wykładowczyni Uniwersytetu Warszawskiego, felietonie wprawdzie relacjonującym jedynie aktualną „przemianę edukacyjną” jednego tylko polskiego uniwersytetu, ale relację dającą się prawie całkowicie odnieść do niemal wszystkich uniwersytetów naszego kraju i – niestety – wielu, zbyt wielu, uniwersytetów tej części świata, która głęboko wpadła w sidła globalnego, neoliberalnego ekonomiczno-społecznego systemu rynkowego i cywilizacji technokratycznej. Oto fragmenty felietonowej (naukowe też dałoby się łatwo przytoczyć) diagnozy sytuacji jednostkowej i przykładowej, ale typowej jednak: „Naukowcy gorzko żartują między sobą, że nasze środowisko toczą dwie groźne choroby: grantozą i punktozą. Dodałabym do nich marazm, konformizm i system chronicznego zmęczenia. Nie potrafimy (nie chcemy?) przeciwstawić się komercjalizacji nauki. [...] «Uniwersytet to nie firma» [...] «Nie chcemy pisać dyplomów na akord», «Nie jestem klientem, jestem studentem» [...] Gdzieś między kolejnymi fazami reform wyparowało z uczelni to, co sprawiało, że warto tu studiować i pracować. Uwaga, skupienie, czas na rozmowę. Serce uczelni to nie system USOS, punkty ECTS i cennik opłat, ale wymiana myśli. Cóż, myśl nie jest przeliczalna na punkty, nie da się sparame-

tryzować. Myśl potrzebuje czasu i wzajemnego szacunku. Dobra uczelnia to taka dziwna wspólnota – niby hierarchiczna, bo wiadomo, kto profesor, kto doktor, a kto student, a jednak egalitarna, bo oparta na dialogu. To dlatego uniwersytet był siedliskiem buntowników, miejscem, gdzie zaczynały się protesty, które prowadziły Polskę ku demokracji. Uniwersytet miał duszę. Wygląda jednak na to, że dusza uniwersytetu nie jest wieczna. Powoli zabija ją kult efektywności, przekonanie, że wszystko da się zmierzyć, a studia to przygotowanie «zasobów ludzkich» na rynek pracy¹⁵.

W nawiązaniu do powyższej diagnozy i opinii warto może jeszcze dodać pełniejszą konstatację: „Duszę” współczesnego uniwersytetu zabija skutecznie potężny, brutalnie doń docierający i samowładczo go opanowujący w warunkach obecnego etapu rynkowego systemu społeczno-ekonomicznego syndrom zdecydowanie niesprzyjający, wręcz przeciwnie – ewidentnie utrudniający, a nawet blokujący właściwe funkcjonowanie uniwersytetów, jak zresztą wszystkich innych typów szkół i uczelni i pełną, możliwą „wydajność”. Stanowi go bezwzględny ekonomizm i ofensywny biurokracizm, centralistyczny polityzm i nadmierne administrowanie, rygorystyczny rachunek ekonomiczny (rentowność, opłacalność itp.), ponowoczesny technologiczny i cyfrowy (digitalny) mit pedagogiczny. Coraz większa i brutalniejsza, nie dość skutecznie racjonalizowana i ograniczana ofensywa tego niefortunnego i groźnego dla prawidłowego funkcjonowania procesów edukacyjnych i wychowawczych rzeczonoego syndromu oznacza w praktyce – ogólnie rzecz biorąc – odnoszenie do uniwersytetów i innych szkół mniej lub bardziej rygorystycznego rachunku ekonomicznego (rentowność, opłacalność itp.); wprowadzanie do nich nadmiaru biurokratycznych zadań i czynności, często z autentycznie edukacyjnego i naukowotwórczego punktu widzenia zbędnych, a nawet absurdalnych, ogromnie jednak obciążających uczelnie i nauczycieli akademickich i zdecydowanie utrudniających im wykonywanie właściwych zadań i obowiązków. Utrudniających też, a niekiedy wręcz uniemożliwiających to, co jest jednym z podstawowych wymogów dobrej jakości i oczekiwanej skuteczności procesu nauczania i wychowania uniwersyteckiego, tzn. jego indywidualizację i międzyosobową komunikację. Te zdecydowanie negatywne, a potężne obecnie tendencje nie wspierają, a raczej utrudniają sztukę łączenia w procesie funkcjonowania uniwersytetu wartościowej tradycji uniwersyteckiej z nowoczesnością, lokalności z globalnością, wypróbowanego w dziejach szkolnictwa swoistego konserwatyizmu edukacyjno-wychowawczego i twórczego z akademicką innowacyjnością i odkrywczością. Nie pozwalają na zadomowienie się we współczesnym uniwersytecie i w innej szkole wyższej praktycznie owocnej zasady, którą metafo-

¹⁵ A. Graff, *Uczelnia to nie firma*, „Wysokie Obcasy”, 30 maja 2015, s. 6.

rycznie można by wyrazić następująco: „To, co uczłowieczone, jest w szkole nie tylko dobre i piękne, ale absolutnie pożądane”¹⁶.

Reasumując powyższe ogólne uwagi krytyczne o uniwersytecie współczesnym formułowane głównie na przykładzie polskiego uniwersytetu z dnia dzisiejszego oraz ogólną charakterystykę jego funkcjonowania w aktualnych warunkach społeczno-ekonomicznych, technologicznych i politycznych, warto może podkreślić przede wszystkim to, że nie tylko bardzo szybko „grawituje” on w kierunku przeciętnej szkoły wyższej o charakterze zawodowym, zdominowanej paradygmatem myślenia utylitarno-ekonomicznego i techniczno-informatycznego, bezwzględными wymogami rynku pracy i rachunku ekonomicznego, tracąc w tym „grawitowaniu” resztki cech i właściwości dających się wiązać z pojęciem uczelni autentycznie uniwersyteckiej, nieskrępowanej naukowo-twórczej i kształcąco-wychowawczej, ulega on licznym i poważnym, niepokojącym i niebezpiecznym dla jakości kształcenia wyższego w ogóle deformacjom i schorzeniom; różnym i negatywnym zmianom, źle rokującym oczekiwaniom co do poziomu intelektualnego i typu osobowo-kulturowego tzw. „człowieka wykształconego” czy „inteligenta” obecnych i nadchodzących czasów. Te poważne (generowane w kontekście obecnego systemu społeczno-ekonomicznego) deformacje i schorzenia (była już wcześniej o nich mowa) w większości przypadków są coraz wyraźniej spostrzegane i krytycznie oceniane i coraz śmielej kontestowane przez znaczne i poszerzające się kręgi środowiska akademickiego. I – rzecz jasna – wymagają one, tam gdzie jest to jeszcze możliwe, naprawy i uzdrowienia, w dobrze i głębiej pojętym interesie „nauki uniwersyteckiej” i edukacji narodowej w ogóle.

6. Aktualność uniwersytetu klasycznego

I w tym właśnie kontekście „problemu uniwersyteckiego” upomina się o swoje możliwe i należne miejsce we współczesnej edukacji idea „uniwersytetu klasycznego”, czyli koncepcja optymalnego i autentycznego uniwersytetu tradycyjnego – z charakterystycznym jego modelem strukturalnym i funkcjonalnym (była o nim mowa wcześniej). Paradoksalnie uniwersytet tego typu, a zwłaszcza najbardziej charakterystyczne jego składniki, uzyskuje być może w czasach obecnych – mimo piętrzących się przed nim różnorodnych przeszkód i trudności, a nawet, jak się zdaje, nieprzekraczalnych barier – na swej aktualności i niezbywalności. Pretenduje on, jako jedyna w swoim rodzaju i niepowtarzalna organizacja twórczości naukowej i kształcenia na wysokim szczeblu, do rangi instytucji wysokiej, jeśli nie najwyższej, „użyteczności” publicznej,

¹⁶ Por. J. Szmyd, *Szkola i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne. Zarys zagadnienia* [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, red. J. Kuźma, J. Pałka, t. I, Kraków 2014, s. 68–82.

społecznej i indywidualnej, kulturowej i ogólnoludzkiej. Mimo różnego rodzaju ograniczeń, wypaczeń, destrukcyjnych oddziaływań, błędnych rozwiązań organizacyjnych i programowych oraz zasad zarządzania i funkcjonowania uniwersytetów, wyznaczanych im celów i zadań, nakładanych i egzekwowanych przez cywilizację naukowo-techniczną, informatyczną i rynkowo-konsumpcyjną, w większości obecnych, dalece właśnie wypaczonych i zdeformowanych postaciach uniwersytetów, idea pierwotna, „oryginalna”, klasyczna owej instytucji (uniwersytetu) nie traci w ramach tejże cywilizacji, i zwłaszcza w niej, na swej doniosłości i atrakcyjności, „dostojeństwie” i niepowtarzalnej „jedyności”. Co więcej, coraz bardziej nasila się i upowszechnia w środowiskach akademickich – nauczycielskich i studenckich – przekonanie o potrzebie, nawet imperatywnej konieczności faktycznej reaktywacji tej idei w systemach edukacyjnych owej cywilizacji. Idea ta ponownie wiązać zaczyna ze sobą rosnące nadzieje i oczekiwania na choćby częściowe rozwiązanie w bliższej i dalszej przyszłości nabrzmiałych problemów edukacyjnych skrajnie i jednostronnie ekonomizującego się i technokratyzującego „świata ludzkiego” doby „ponowoczesności”, zwłaszcza w zakresie kształcenia coraz bardziej brakujących w nim wielostronnie intelektualnie, kulturowo i osobowościowo ukształtowanych kadr; kadr niezbędnych dla właściwego zarządzania i sterowania tym coraz bardziej komplikującym się i zagrożonym światem, a ponieważ idea ta – jakże niezbędna czy nawet w jakiejś mierze zbawienna w tym świecie – napotyka olbrzymie – i być może nieprzewycięzalne opory i bariery, trudności i zatamowania – na drodze do swego ewentualnego, choćby częściowego, ale obecnie jeszcze prawdopodobnie możliwego, urzeczywistnienia, a więc stania się pożądaną „rzeczywistością uniwersytecką”, to uznać ją można za jedno z najwyższych wyzwań i postulatów współczesności, wyzwań artykułowanych w radykalnych nurtach współczesnej myśli społecznej i pedagogicznej (m.in. w pedagogice integralnej, humanistycznej i kultury), a praktycznie, na razie, w różnych – milczących lub publicznie głośno wyrażanych – konstatacjach i protestach „humanistycznych” w obronie właściwego, presją rynku ekonomicznego i biurokratyczno-technokratycznych systemów niewypaczonego, funkcjonowania uniwersytetów i innych szkół wyższych m.in. w obronie rugowanej z nich filozofii i humanistyki. I w tych społecznie rozszerzających się płaszczyznach wyrażania i manifestowania owej, poniekąd już dramatycznej, idei oraz podejmowania dyktowanego nią nader poważnego edukacyjnego wyzwania „oświeceniowego” idzie o coś arcyważnego, tzn. o podtrzymanie i rozwój – „mimo wszystko” – wysokiej jakości człowieka jako człowieka, pełnego i integralnego człowieczeństwa, niezdegradowanego *humanum*, i dzięki temu o przetrwanie gatunku ludzkiego w dobrej kondycji mentalnej i duchowej.

Na zakończenie tych rozważań przywołajmy ponownie podstawowe stwierdzenia, zaczynając od oczywistej uwagi, a mianowicie, że model autentycznego

studiowania uniwersyteckiego winien być zasadniczo odmienny od organizacyjnego i programowego kształtu wyższego kształcenia zawodowego. Gros treści nauczania stanowić powinny autorskie plany nauczania samodzielnych nauczycieli akademickich z dużym i znaczącym dorobkiem naukowym oraz z wyróżniającym się talentem i doświadczeniem dydaktycznym. Zdecydowaną większość wykładów, konserwatoriów, seminariów i konsultacji naukowych prowadzić powinni tzw. „samodzielni” nauczyciele akademicy, profesorowie, doktorzy habilitowani, a nie osoby sprawujące w procesie naukowo-dydaktycznym uniwersytetu role pomocnicze: asystenci, laboranci, adiunkci itp., co jest jednak w większości dzisiejszych polskich uczelni praktyką nagminną. Generalną zaś strategią nauczania, jej punktem wyjścia winien być nie tylko i nie tyle przekaz „gotowych”, w danym czasie osiągniętych, wyników poszczególnych nauk, co ukazywanie aktualnych procesów badawczych w tych naukach i – w miarę możliwości – wspólne – nauczanych i nauczających – „uczestnictwo w rozwijających się naukach”, współkształtowanie „zamiłowań do nauki”, zaspokajanie osobistych potrzeb i zainteresowań intelektualnych, indywidualnych aspiracji i ambicji kulturalnych, podmiotowych i osobowych predyspozycji i potencjałów poznawczych, właściwych zróżnicowanych talentów i uzdolnień itp., natomiast przewodnią motywacją do tego rodzaju (tzn. „prawdziwie” uniwersyteckiego) studiowania powinno być nie tyle tzw. „zdobywanie” (co dzisiaj też dominuje w tzw. „robieniu karier naukowych”) kolejnych stopni naukowych i akademickich awansów służbowych, co własny rozwój intelektualny, osobowo-twórczy, kulturowy, społeczny i moralny, a w konsekwencji możliwie najlepsze przysposobienie się do kompetentnego i umiejętnego, skutecznego wypełniania wybranych ról i funkcji zawodowych, państwowych, samorządowych czy międzynarodowych. (Deficyt kadr odpowiednich na miarę coraz bardziej komplikującej się i konfundującej rzeczywistości społecznej, politycznej i międzynarodowej jest coraz bardziej widoczny i wysoce niepokojący).

Jedną z wypróbowanych dróg, sposobów i możliwości „przysposabiania” na odpowiednim poziomie intelektualnym, kulturalnym i sprawnościowym owych kadr do prawidłowego i skutecznego wypełniania czołowych ról publicznych i społecznych, ról coraz trudniejszych i stawiających przed ich adeptami stale rosnące i komplikujące się wymogi, są – a raczej mogłyby być – właściwe „studia uniwersyteckie”, które wyraziście należy odróżniać od studiów politechnicznych, medycznych, informatycznych, prawniczych, pedagogicznych i innych wyższych studiów zawodowych; studia zasadniczo inaczej od nich zaprogramowane i przeprowadzane. Warto tu może ponownie przytoczyć opinię w tej nader ważnej i aktualnej kwestii niekwestionowanego znawcy tego zagadnienia. Pisze on: „zaspokojenie potrzeb kadrowych jest rzeczą ważną, ale zamiłowanie do nauki jest niezwykle cenne w nowoczesnym społeczeństwie. Należy więc czynić wszystko, aby je rozszerzać, umacniać i rozwijać, a nie przygłuszać. Nawet gdyby miało się to dziać – rzekomo – kosztem przygotowania zawodowego. Można

jednak sądzić, iż naprawdę koszt taki nie istnieje. Nie dysponujemy bowiem dziś możliwościami dokładnego określenia «kwalifikacji zawodowych», jakie będą potrzebne na przelomie naszego i przyszłego stulecia; nie wyobrażamy sobie wielu zawodów, które powstaną w przyszłości. Ustalając dziś kanon wykształcenia zawodowego, operujemy dotychczasowymi doświadczeniami i powinniśmy wiedzieć, iż okazać się on może ograniczony lub wręcz nieprzydatny. W tych warunkach studiowanie nauki, inspirowane zamiłowaniem do niej i uczestniczące w jej rozwoju, może być strategią bardziej efektywną na dalszą metę, niż zdawanie egzaminów składających się na dyplom zawodowy. Gdyby tok studiów w szkole wyższej, zwłaszcza w niektórych szkołach wyższych, konstruowany dziś jako proces uczenia się konglomeratu wiadomości potrzebnych dla przyszłej pracy zawodowej, przekształcić na studia uczestniczące w rozwoju dyscypliny naukowej wybranej przez studenta, zgodnie z jego zamiłowaniem poznawczymi, mielibyśmy prawdziwą rewolucję. Jest ona zresztą już zapowiadana od pewnego czasu na niektórych kierunkach studiów, ale pozostaje wciąż zbyt mało radykalna i zbyt nieśmiała. A przecież idzie o rzecz społecznie i indywidualnie największej wagi: o rozwój najcenniejszych właściwości ludzkiej istoty, o uruchomienie uzdolnień twórczych, o rozszerzenie zasięgu kultury naukowej, o umacnianie hierarchii wartości, w której prawda stoi wyżej niż pożytek”¹⁷.

Jednym z rozstrzygających czynników o powodzeniu uniwersyteckiego kształcenia tego typu kadr i przysposobieniu ich do efektywnego pełnienia „wysokich służb” społecznych i publicznych jest rodzaj i zakres przedmiotu owego kształcenia i „przysposabiania”. Najogólniej rzecz biorąc, chodzi tu o wielostronność i ponadzawodowość tego przedmiotu, jego szeroki naukowy i aksjologiczny horyzont: humanistyczny i przyrodniczy, społeczny i etyczny, antropologiczny i filozoficzny, o wyjście poza ramy wąsko pojętych specjalizacji naukowych i umiejętności zawodowych, kompetencji praktycznych i doraźnie użytkowych.

Inaczej mówiąc, każdy kierunek studiów autentycznie uniwersyteckich winien być mocno „obudowany” szerokim kręgiem nauk podstawowych, zarówno humanistycznych, jak i przyrodniczych, takich np. jak: z nauk społecznych i humanistycznych – socjologia, psychologia, kulturoznawstwo, teoria cywilizacji, teoria wychowania, ekonomia, politologia, etyka itp., a także – i to w znacznym zakresie – filozofia, ze szczególnym uwzględnieniem filozofii społecznej i antropologii filozoficznej, zaś z zakresu nauk przyrodniczych i technicznych fizyka, biologia, informatyka, teoria techniki, ekologia itp. Cały ten „blok” nauk podstawowych (ściślej – wybranych ich elementów), odpowiednio strukturalizowanych, harmonijnie powiązanych i umiejętnie dydaktycznie realizowanych (przez wykładowców osobiście uprawiających co najmniej jedną z tych podsta-

¹⁷ B. Suchodolski, *Uniwersytet otwarty...*, s. 368.

wowych nauk i dydaktycznie utalentowanych), winien być integralnym i obowiązującym wszystkich studentów – bez względu na taki czy inny kierunek ich specjalistycznych studiów – segment całokształtu przedmiotu studiów uniwersyteckich. Mógłby on być, jak we wczesnych uniwersytetach tzw. „nauki wyzwolone” (*atrium*), pierwszym, obowiązkowym szczeblem tych studiów, albo też nurtem studiów równoległych do tzw. przedmiotów kierunkowych, komplementarnym i przygotowującym w stosunku do nich. W każdym bądź razie winien on być fundamentem, gruntem wyjściowym i nieodzownym podstawowym wsparciem współczesnego uniwersyteckiego studiowania. Bez niego studiowanie to, jak dowodnie wykazuje współczesna praktyka większości uniwersytetów, nie jest pełne i kompletne, a przez to nie prowadzi do współcześnie oczekiwanych rezultatów edukacyjnych; nie daje wykształcenia uniwersyteckiego w pełnym tego słowa znaczeniu, nie przysposabia kadr gruntownie i wszechstronnie uniwersytecko wyedukowanych; kadr, których niedostatek jest dotkliwie i z niepokojem postrzegany przez środowiska intelektualne i humanistyczne zatroskane przyszłym losem i bezpieczeństwem „świata ludzkiego”. Jeśli uniwersytet klasyczny nie odrodzi się, czy jeśli nie zostaną powołane do życia jego istotne składniki, na przekór ciasnemu i krótkowzrocznemu, ale obecnie już wszechwładnemu ekonomizmowi myślenia i działania, na przekór „racjonalizmowi” zysku i opłacalności, skrajnemu pragmatyzmowi i konsumpcjonizmowi życiowemu, totalnemu technizmowi i technokratyzmowi, to oznaczać to bezspornie będzie, że współczesna kultura i cywilizacja nie zdobyły się na odbudowę instytucji, która odegrać mogłaby ważną, jeśli nie najważniejszą, rolę w uzdrowieniu i odnowieniu owej kultury i cywilizacji, a być może w ich przetrwaniu.

7. Bariery rozwojowe i deformacje uniwersytetu – przykład polski

Zmiana

Rozwój uniwersytetu współczesnego – globalnie i statystycznie ujmowane – jest bardzo złożony i niejednoznaczny, a w związku z tym w dużej mierze sporny. W pewnych swych składnikach i obszarach, takich np. jak infrastruktura uniwersytecka, materiałowe i techniczne wyposażenie, miejsca i zabudowa kampusów, baza lokalowa i laboratoryjna, systemy organizacyjne i strukturalne, zarządzanie i administrowanie, środki finansowe i gospodarcze zachodzi istotny i niewątpliwy, „gołym okiem” nawet dostrzegalny i nierzadko – jak w większości krajów bogatych i cywilizacyjnie przodujących – imponujący czy wręcz spektakularny, wysoce zadziwiający postęp i rozmach rozwojowy. W innych zaś jego wymiarach i „obliczach”, mniej policzalnych i namacalnie uchwytnych, zewnętrznie niepostrzegalnych i ekonomicznie niekalkulacyjnych, czyli pojęciowo i cyfrowo nieuchwytnych, ekonomicznie i finansowo bezprzedmioto-

wych, a dla „esencjalności uniwersyteckiej”, jego istoty i „duszy” najważniejszych, dostrzegalny jest jednak wyraźny regres, pewien rozpad, a w każdym razie większa lub mniejsza deformacja. Chodzi o zanik lub o znaczne osłabienie przypominanych wyżej atrybutywnych cech uniwersytetu właściwego, klasycznego, tradycyjnego, z jego ogólnym i zarazem swoistym profilem kształcenia, twórczą i niezawisłą postawą badawczą, traktowaniem nauki i bezinteresownej wiedzy jako autotelicznych wartości, pietystycznym kultem racjonalności i prawdy obiektywnej wolności i niezależności badawczej, rzetelności i nieskazitelnosci postaw moralnych, partnerskiego współdziałania „mistrza” z „żakiem”, z wysokim poczuciem służby publicznej i proudzkiej, odpowiedzialności i powinności społecznej uczonego i uczącego się; klimatem swoistej „odświętności” i „dostojeństwa” tej korporacyjnej instytucji (uniwersytet jako „świątynia nauki”, „świątynia prawdy”, miejsce „dostojnych” uczonych i uczących się).

Historyczna i współczesna przemiana uniwersytetu była więc – i nadal jest – w pewnej mierze dwutorowa i zarazem dwupłaszczyznowa, mówiąc ogólnie: przedmiotowa i materialna oraz podmiotowa i duchowa. W pierwszej z nich miała – i ma – poza kilkoma historycznymi etapami zastoju (wczesne okresy regresu nowożytności, epoka Napoleońska, I i II wojna światowa) imponujące osiągnięcia, w drugiej zaś daje się odnotować, już od czasów późnego średniowiecza (proces ten przedstawiał się i przedstawia różnie w różnych krajach), tendencję regresywną czy wręcz destrukcyjną (w naszych czasach wyraźnie przyspieszoną). I do tej właśnie gorszej, a interesującej nas tu głównie tendencji w ogólnej przemianie uniwersytetu, odnosi się godne uwagi stwierdzenie jednego z wybitnych znawców dziejów uniwersytetu i jego *essentials affairs*: „dzieje uniwersytetów – czytamy – aczkolwiek bogate i piękne – nie są dziejami rozwoju tej instytucji i wzrostu jej znaczenia, lecz raczej kroniką przemian, w wyniku których treści i zasięg uniwersyteckiej działalności ulegały ograniczeniu i pomniejszeniu”¹⁸. I do tej kwestii odnosić też można wymowne i aktualne spostrzeżenie zawarte w przemówieniu noblowskim słynnego uczonego i wybitnego odkrywcy naukowego, ostrzeżenie o ogólniejszej i ostrzegawczej wymowie: „Najtańszą i najbardziej opłacalną inwestycją jest bogacenie duchowe człowieka. Ale świat inwestuje w banki i korporacje. Jest to najbardziej dotkliwy dylemat naszych czasów. Nikt nie ma pomysłu, jak wyjść z tego dylematu. Wychowanie stacza się jak po równi pochyłej, lecz nie jest to wina świata pedagogów. Doktryny edukacyjne płyną z centrów władzy. Świat współczesny ma dziś zbyt wielu «wychowawców». Politycy, duchowni, establishment, mass media, prasa kształtują oblicze dzisiejszej edukacji. Pedagodzy mają niskie przebicie społeczne. Stanowią coś w rodzaju «getta» samych dla siebie”¹⁹.

¹⁸ B. Suchodolski, *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] tegoż, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967, s. 405.

¹⁹ Podaję za: J. Czerny, *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* [w:] *Szkola w świecie współczesnym*, red. B. Mochacka i M. Szymański, Kraków 2008, s. 48.

O bogacenie duchowe studentów coraz mniej troszczą się także i same uniwersytety. Większość z nich skupia się na edukacji zawodowo użytecznej i na podawaniu wiedzy specjalistycznej oraz – z większym czy mniejszym powodzeniem – na przeprowadzaniu badań naukowych i kształceniu młodej kadry naukowej, a nie na kształtowaniu intelektualnej i osobowościowej jakości człowieka, jego *paidei*. W większej lub mniejszej mierze przekształcają się one w lepsze lub gorsze wyższe szkoły zawodowe i ośrodki pracy badawczej oraz przysposabiania do niej młodych adeptów. Jedyne stosunkowo wąska elita uniwersytetów współczesnych, potwierdzana w okresowych rankingach jakości uniwersytetów (zaledwie kilkadziesiąt uniwersytetów na całym świecie), spełnia w znaczącej mierze wymogi uniwersytetu właściwego, klasycznego. Reszta konsekwentnie „roztapia się”, „rozprasza” w szeroko pojętym modelu uczelni zawodowej, a w pewnej mierze nawet w komercyjne oraz gospodarczo funkcjonujące, z rynkiem ściśle sprzężone, „firmy” edukacyjne, z wszystkimi problemami i mechanizmami funkcjonowania takiego rodzaju „firm”, ze znanymi ich cechami i właściwościami, kłopotami i trudnościami rozwojowymi.

Zmiany te poprzedzone były swoistą „parcelacją” obszaru działania tradycyjnych uniwersytetów, tzn. „odcinaniem” z obszaru ich działania określonych kierunków kształcenia i pracy badawczej, np. w zakresie medycyny, nauk ekonomicznych, rolniczych, pedagogicznych, psychologicznych i powierzaniem ich pozauniwersyteckim uczelniom, takim jak akademie i „uniwersytety przedmiotowe” medyczne, ekonomiczne, rolnicze, pedagogiczne, sztuk plastycznych oraz wyższe szkoły nauk społecznych, psychologicznych, biznesu, organizacji i zarządzania itp. Proces ten, dokonujący się już od kilkunastu dekad, nie tylko uszczuplał stopniowo obszar edukacyjnej i naukowej działalności uniwersytetów, pomniejszał i modyfikował ich struktury wewnętrzne, ale też – i przede wszystkim – zasadniczo zmieniał ich właściwy, pierwotny charakter „powszechnych siedlisk wiedzy i mądrości”, ośrodków „wszech nauk” i wielostronnego kształtowania „jakości” człowieka i możliwie najlepszego przysposabiania go do wypełniania najważniejszych ról społecznych i ogólnoludzkich. W dalszej konsekwencji proces ten wpłynął na „rozmycie”, zniekształcenie, utratę jednoznaczności i właściwego sensu pojęcia „uniwersytetu” czy „uniwersyteckości”, na wprowadzenie w obieg dyskursu edukacyjnego różnych, najczęściej mylnych i nieuprawnionych, dowolnych i niewłaściwych pojmowań owych pojęć, co ewidentnie ujawnia się w takich określeniach (nazwach konkretnych uczelni), jak „uniwersytet medyczny”, „uniwersytet ekonomiczny”, „uniwersytet rolniczy” czy „uniwersytet pedagogiczny”, nie mówiąc już o „uniwersytecie technicznym”, „uniwersytecie muzycznym”, „uniwersytecie malarstwa” lub „uniwersytecie sztuk użytkowych” (za mylne i nieuprawnione uznać też można takie obiegowe nazwy, jak „uniwersytet ludowy”, „uniwersytet robotniczy”, „uniwersytet trzeciego wieku” itp.). Owa wieloznaczność i niedookreśloność, a zarazem dowolność i przypadkowość we

współczesnym użytkowaniu słowa „uniwersytet” jest wymownym wyrazem omówionej wyżej historycznej deformacji uniwersytetu jako takiego i pospolitego zamętu w pojmowaniu oraz praktycznym traktowaniu właściwego sensu oraz swoistego ducha historycznie ściśle określonego, aksjologicznie wzniosłego pojęcia „uniwersyteckości”.

Uniwersytet a cywilizacja naukowo-techniczna – uzależnienia

Można stwierdzić, że cywilizacja naukowo-techniczna i informatyczna nie stwarza sprzyjających warunków dla dalszego istnienia i funkcjonowania uniwersytetu we właściwym, klasycznym rozumieniu tej jedynej w swoim rodzaju i naukowo-edukacyjnie wysoce płodnej instytucji. Wypowiadane coraz częściej przez wybitnych przedstawicieli świata nauki i myśli twórczej opinie o zmierzchu, a nawet o „śmierci” prawdziwego, autentycznego uniwersytetu, o postępującym uwiądnięciu różnych jego „resztówek” w niektórych sławnych i bogatych w piękną tradycję uniwersytetach świata są niestety w znacznej mierze zasadne i wsparte licznymi faktami. Przede wszystkim zauważyć daje się, że większość uniwersytetów współczesnych, w tym uniwersytetów polskich, „zlewa się”, tracąc swą specyfikę, swoistą „jedyność” i tożsamość, w wielki „nowoczesny”, nazbyt zunifikowany, zbiurokratyzowany i skomercjalizowany system szkolnictwa wyższego globalizującego się świata. Uniwersytet, stając się integralnym ogniwem tego systemu, jedną z typowych uczelni wyższych, przeważnie o zdecydowanym nachyleniu zawodowym i ekonomiczno-rynkowym, dzieli z nim jego liczne wady i zalety, sukcesy i porażki, różnorakie deformacje i schorzenia.

W tym miejscu skupmy się głównie na gorszej stronie uniwersytetu współczesnego (uniwersytetu o utraconym „obliczu własnym”), zwłaszcza na jego głównych, aktualnie podnoszonych w nasilającej się dyskusji o szkolnictwie wyższym, deformacjach i ułomnościach, zahamowaniach i barierach rozwojowych. Zdiagnozujemy wstępnie negatywny stan rzeczy i wskażemy na niektóre dające się wstępnie określić i roboczo scharakteryzować remedia.

Otóż sferę narastających deformacji i „wypaczeń” obecnego szkolnictwa wyższego, w tym funkcjonujących aktualnie uniwersytetów, można – na przykładzie naszego kraju – uszeregować następująco: deformacje i „wypaczenia” organizacyjno-funkcjonalne, kadrowe i personalne, dydaktyczno-wychowawcze, naukowo-badawcze oraz systemowo-strukturalne.

Oczywiście nasilenie i przejawy tych – jak się okazuje – stosunkowo licznych i różnorodnych negatywnych stron życia i funkcjonowania szkół wyższych jest w poszczególnych krajach i uczelniach zróżnicowane i przybiera w nich swoiste lokalne zabarwienie. Większość z nich jednak w większym lub mniejszym stopniu ujawnia się niemal we wszystkich krajach naszego kręgu cywilizacyjnego i prawie w każdej uczelni, co oczywiście nie wydaje jej najlepszego świadectwa; nie poświadcza przede wszystkim akademickiej zdrowotności uczelni i nie wpływa do-

datnio na ich prestiż i działalność oraz na właściwe wypełnianie przynależnych im ról społecznych, edukacyjnych, naukowych i wychowawczych.

Główne deformacje i nieprawidłowości

Przejdźmy do ogólnego przeglądu wyróżnionych wyżej deformacji i nieprawidłowości w funkcjonowaniu obecnych uczelni.

Do pierwszego typu tych negatywnych, a w każdym razie poważnie utrudniających nieskrępowany rozwój szkół wyższych jako akademickich ośrodków kształcenia na poziomie wyższym, twórczego uprawiania nauki i jej upowszechniania, wychowania i kształtowania intelektualnej i osobowej jakości człowieka oraz możliwie skutecznego przysposobiania go do umiejętnego i efektywnego wypełniania określonych ról społecznych i zawodowych przede wszystkim zaliczyć należy daleko idące podporządkowanie ich zasadom i regułom ekonomicznym, ostrym rygorom rachunku ekonomicznego i bilansowania finansowego „kosztów” działalności. W polskich warunkach gospodarczych, a także w sytuacji gospodarczej większości tzw. krajów rozwijających się oznacza to m.in. chroniczne niedofinansowanie ich działalności skutkujące rozmaitymi zwykle ze ściśle akademickiego punktu widzenia nieuzasadnionymi i niekorzystnymi „cięciami” kosztów i nieracjonalnymi ograniczeniami działalności naukowej i dydaktyczno-wychowawczej. (Mowa tu o narzuceniu uczelniom przez system ekonomiczny nieharmonizującego z nimi, obcego im i niesprzyjającego „naturalnemu” funkcjonowaniu i rozwojowi „fundamentu aksjologicznego”: nieodpowiedniej w obszarze ich przewodnich celów i praktycznego działania hierarchii wartości; hierarchii promującej wartości „niższe”, instrumentalne, pragmatyczne, użytkowe, kosztem wartości „wyższych” autotelicznych, samych w sobie). Narzucony uczelniom i niemal całemu szkolnictwu bezwzględny „ekonomizm” czyni je „firmami”, „zakładami pracy”, czyli czyni tym, czym być nie powinny, co je zasadniczo zniekształca i deformuje, a w rezultacie osłabia, ogranicza ich właściwe funkcje i pomniejsza efekty działalności, a nadto te z przymusu ekonomiczno-rynkowego „firmy” edukacyjno-naukowe są dość często źle zarządzane, bo nierzadko są prowadzone przez osoby w zarządzaniu nie dość kompetentne i nie dość umiejętno, tzn. przez „nauczycieli akademickich”, profesorów „uczelnianych” lub „zwyczajnych”, docentów i adiunktów. Pewnie nie ma większej przesady w opinii dotyczącej tego problemu; opinii nieodosobnionej, opinii wnikliwego obserwatora i autentycznego znawcy omawianego tu problemu: „obecny reżim ekonomiczny nakłada na każdą jednostkę akademicką [...] obowiązek bilansowania się. Dyrektorzy i dziekani czują się jak menedżerowie, którymi zwykle nie są, nie chcą i nie potrafią być. Duże firmy, jakimi są uczelnie, pozostawione są w rękach ludzi, którzy nie umieją zarządzać. Dlatego

uczelnie są źle zorganizowane [...] tną koszty, ale nieumiejętnie. Na łapu-capu naśladują przypadkowe elementy organizacji korporacyjnej”²⁰.

Zgodna z tą krytyczną opinią jest konstatacja i konkretny wniosek b. minister szkolnictwa wyższego i nauki dotyczący tej sprawy: „Nasze uczelnie – stwierdza – pilnie potrzebują zarządzania. Na świecie szkołami wyższymi zarządzają menedżerowie, a profesorowie i doktorzy są od nauczania i badań. W Polsce naukowcy się obruszają: «Co będzie nam jakiś menedżer mówił, jak mamy prowadzić politykę naukową?» A przecież właściwie po to się bierze menedżera, żeby naukowcy mogli swobodnie prowadzić badania. Myśleć o interesie nauki, a nie o tym, czy budżet się dopina [...]. Uczelnie powinny się otworzyć na inny sposób zarządzania”²¹. Ale chodzi tu też o coś więcej: o zmianę całej kultury organizacyjnej środowiska akademickiego w kierunku bardziej prostych i mniej zbiurokratyzowanych, a klarownych i zasadnych, kulturalnych i etycznych, zdecydowanie i skutecznie naukę i dydaktykę wspierających rozwiązań. „Środowisko musi zmieniać kulturę organizacyjną. Nie można mówić: mam dużo roboty, żeby zajmować się transparentnością, regułami, kulturą i etyką”²².

Złe zarządzanie wiąże się ściśle z nadmiernym zbiurokratyzowaniem działalności administracyjnej, statutowej, kontrolnej i sprawozdawczej, wybujałą „papieromanią”, „cyfromanią” urzędniczą, technizacją i instrumentalizacją funkcjonowania struktur uczelnianych; struktur coraz mocniej petryfikowanych, zwyczajowo usztywnianych, niepoddawanych niezbędnym modyfikacjom i ulepszeniom, a utwierdzających uczelniane *status quo*, rutyną aktywność głównych jednostek i organów uczelni, sprzyjającym zastojowi i swoistemu konserwatywizmowi uczelnianej korporacji, dość skutecznie izolującym ją od szerszych środowisk naukowych, kulturowych i społecznych, utrudniających mobilność kadry akademickiej. Tymczasem – jak słusznie zaznacza z pozycji socjologicznej i centralnego kierowania polskim szkolnictwem wyższym znawczyni tego zagadnienia – „Cały świat widzi w mobilności źródło sukcesów, nowych inspiracji, możliwości. My tylko petryfikujemy struktury, które utrwały się na uczelniach lata temu. Nie ma dopływu świeżej krwi: młodej, z innych ośrodków [...] To obrona *status quo*, ale nie tylko. Również zwykła rutyna. Zamiast wyciągać wnioski z czyichś sukcesów, patrzemy na nie z zazdrością”²³.

Jednym z dalszych problemów szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów, w Polsce i wielu innych krajach jest problem kadrowy: problem nauczycieli akademickich, pracowników naukowych – profesorów, adiunktów, wykładowców, pomocniczego personelu naukowo-dydaktycznego – asystentów, laborantów,

²⁰ Podaję za: A. Leszczyński, *Biegnij, doktorku, biegnij. Niepiękny świat młodych naukowców*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015, s. 29.

²¹ *Uniwersytet psuje się od rektora. Z prof. Leną Kolarską-Bobińską, minister nauki i szkolnictwa wyższego, rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 7–8 lutego 2015, s. 16–17.

²² Tamże, s. 17.

²³ Tamże, s. 16.

w skrócie – problem „profesorów i doktorów”. Chodzi tu zarówno o sposób kształcenia i rozwoju tych kadr, ich „nabywania” i wynagradzania, stwarzania odpowiednich warunków pracy i działalności naukowo-dydaktycznej, jak i o relacje wewnętrzne w ich kręgu, o klimat i atmosferę stosunków wzajemnych, kulturę współlbycia i współdziałania, o poziom uzdolnień i umiejętności badawczych i dydaktycznych, o jakość kultury osobowej i postaw moralnych, o standard i żywotność etosu akademickiego i naukowego itp. W aktualnych dyskusjach o stanie kadrowym uczelni podnosi się przede wszystkim takie mankamenty i nieprawidłowości czy jawne schorzenia i wypaczenia, jak: nierzetelność i nieprawidłowość konkursów o zatrudnienie w uczelni (ustawianie ich pod „swoich”), stronniczość i niedostatek obiektywizmu w przyznawaniu grantów badawczych i zbytne skomplikowanie procedur przygotowywania na nie projektów, upowszechniające się zatrudnianie młodych pracowników naukowych na tzw. umowach „śmieciowych”, rażąco niskie ich wynagradzanie, niejasne kryteria stypendialne, duże trudności, często niepokonywane, w zatrudnieniu się w uczelni po doktoracie, a nawet po habilitacji, niedostatki obiektywizmu ocen osób starających się o zatrudnienie, kumoterstwo (marnotrawstwo tzw. „kapitału intelektualnego”), przypadki poniżania młodych pracowników nauki itp.²⁴

Podnosi się krytycznie sprawę pojawienia się w Polsce, podobnie jak w innych krajach Zachodu, narastające zjawisko akademickiego prekariatu, tzn. osób dobrze wykształconych – ze stopniem doktora, a nawet doktora habilitowanego z bardzo niskim wynagrodzeniem albo nieznajdujących zatrudnienia w uczelniach swego kraju lub szukających go za granicą²⁵.

Ze zjawiskiem tym wiąże się wadliwy sposób oceny i kontroli pracy naukowej nauczycieli akademickich. Oto jedno z dosadnych określeń tego jakże niewłaściwego stanu rzeczy: „Mamy w nauce biurokratyczny system, w którym uczonego traktuje się jak notorycznego lenia, którego trzeba cały czas skrupulatnie rozliczać, bo inaczej nic nie wyprodukuje”. Skądinąd spostrzegana jest też nie najwyższa aktywność i „wydajność” naukowa nauczycieli akademickich polskich uczelni – stosunkowo rzadko dochodzą oni do wybitnych osiągnięć naukowych, a znaczna ich część, niemal połowa, jest naukowo raczej pasywna, pracą badawczą niemal zupełnie się nie zajmuje i prawie nic nie publikuje²⁶. Pozostaje to w związku z niezupełnie poprawną, nierzadko nepotyczną, praktyką zatrudnień w szkolnictwie wyższym, z niedofinansowaniem pracy badawczej, brakiem właściwego dla niej „klimatu”, rzetelnego i partnerskiego współdziałania i wspierania się wzajemnego pracowników naukowo-dydaktycznych, takiegoż współdziałania pracowników młodych ze starszymi, a nadto zjawisko „ucieczki” z uczelni, albo niedopuszczanie do niej utalentowanych z ponadprze-

²⁴ Por. *Jaki kraj, takie uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015, s. 28.

²⁵ Por. A. Leszczyński, *Biegnij, doktoro, biegnij...*, s. 29.

²⁶ T. Kotarbiński, *Drogi dociekań własnych. W setną rocznicę urodzin*, Warszawa 1986, s. 160.

ciętym potencjałem twórczym, najbardziej predysponowanych do pracy badawczej i poznawczo odkrywczej, osób, bez których nie ma postępu w nauce i twórczości intelektualnej. Jakże znacząco i aktualnie brzmią w tej nader istotnej i właściwie rozstrzygającej o żywotności i poziomie aktywności naukowo-twórczej uniwersytetów kwestii słowa Tadeusza Kotarbińskiego: „gdy się łatwo zastępuje walory przodujących umysłów cnotą socjotechnicznej dyspozycyjności, wówczas elita zuchów umyka z terenu. Niepodobna do tego dopuszczać, a jeśli już doszło do czegoś takiego – niepodobna fatalnego rezultatu utrwać. A pamiętajmy, że zło kiełkuje wcześniej, już przy selekcji kandydatów na studia doktoranckie lub na stanowiska pracowników pomocniczych [...]. Nie będzie dobrze, jeśli udowodnione i wyróżniające się uzdolnienia nie będą punktowane w sposób pozytywnie rozstrzygający”²⁷.

Intelektualna jakość kadry naukowej i odpowiedni standard instytucjonalnych warunków jej działalności naukowo-badawczej i jej bytowej sytuacji rozstrzygają o wynikach ich aktywności badawczej i poszukiwań twórczych. W polskich warunkach urynkwienia organizacji i funkcjonowania nauki, komercjalizacji badań naukowych i ich powiązań z celami użytkowo-praktycznymi i biznesem jest wiele rzutujących negatywnie na stosunkowo słabą efektywność pracy badawczej, strukturalnych i finansowych niedopełnień, nie w pełni racjonalnych i nie dość przemyślanych, imitacyjnie przejmowanych, rozwiązań i reguł działania, a nawet pewnej absurdalności i karykaturalności, dziwaczności i śmieszności wykreowanych m.in. przez osławioną, uczelniom i środowiskom naukowym właściwie narzuconą i przez nie w istocie rzeczy odrzuconą, choć z konieczności w znacznej mierze przyjętą i praktykowaną, „reformę polskiej nauki”. Reformę przeprowadzoną „mechanicznie”, naśladowczo, bez wycucia specyfiki i realiów krajowej „rzeczywistości naukowej”, przez b. minister szkolnictwa wyższego i nauki Barbarę Kudrycką. W praktyce „reforma” ta zdecydowanie rozminęła się ze swoimi bezkrytycznie i bezrefleksyjnie założonymi celami i zadaniami. „Mieliśmy pójść – pisze uważny obserwator mechanizmów i skutków tej „reformy” – w górę w rankingach światowych; publikować więcej po angielsku, a przede wszystkim – pracować więcej”. Reforma urodziła skomplikowany biurokratyczny system. „Granica między administracją a biurokracją jest oczywiście płynna, ale w przypadku naszych uniwersytetów i instytutów badawczych wszelkie granice zostały już dawno przekroczone” – pisze na swoim blogu znany filozof ks. prof. Michał Heller, ogłaszając „śmierć uniwersytetu”. I dalej „«wyspy nowoczesności» w nauce funkcjonują w półfeudalnym otoczeniu dzięki pracy kiepsko opłaconych ludzi i toną w kafkowskiej papierologii. Wszyscy wypełniają długie formularze i liczą punkty. Nałożenie importowanych kryteriów sukcesu (publikacje w renomowanych zachodnich czasopiśmie) na polską rzeczywistość – ogólnie sensowne – obrodziło absurdami.

²⁷ Tamże.

Dziś wybitny historyk za wielką, ważną dla ogólnonarodowej wiedzy o przeszłości książkę, pisaną przez długie lata, dostanie w klasyfikacji ministerialnej 20 punktów – mniej niż za jeden artykuł po angielsku w wysoko punktowanym czasopiśmie.

Niby więc mamy dziś w nauce to samo, co na Zachodzie, ale jednak nie to samo [...]. Importowane ramy są podobne – granty, konkursy, oceny – ale ich treść i realne funkcjonowanie inne. Moi koledzy na amerykańskich uniwersytetach muszą publikować, ale nie mają nad głową taryfikatora punktów, z których się ich co roku rozlicza pod groźbą utraty pracy. Muszą rywalizować o granty, ale mają znacznie więcej źródeł finansowania. Na Zachodzie także coraz trudniej o stałe zatrudnienie, ale tam przynajmniej na stażu postdoktorskim zarabia się tyle, że można za to się wyżywić.

W polskiej wersji tego systemu jest coś bardziej okrutnego i bezdusznego niż na Zachodzie, ale też arbitralnie przypadkowego – co widać w historiach wyrzucanych z pracy, zatrudnianych na śmieciówkach wykładowców.

Ta bezduszość i krótkowzroczność uwidacznia się w kalkulacji kosztów. Aby je obniżyć – kontynuujmy tę wypowiedź – naukowców zatrudnia się na śmieciówkach, a równocześnie wymaga się od nich publikowania na światowym poziomie. Cykl publikacyjny w wielu zachodnich czasopismach jest dłuższy, niż wynosi czas takiej umowy o pracę! Prowadzenie zaś jakichkolwiek sensownych badań wymaga minimum stabilności. [...] Taki system nie działa i nie będzie działał, bo działać nie ma prawa. A idea, że dzięki niemu stworzymy naukę na światowym poziomie, to czysta fantazja”²⁸.

Niewiele do tej trafnej diagnozy można dodać. Może tylko to, że od dłuższego już czasu w centralnych kręgach decydenckich i kierowniczych naszego szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytetów, zadziwiająco bezkrytycznie i bezrefleksyjnie ulega się zachodniemu mitowi organizacji i tworzenia, sytuowania i funkcjonowania społecznego nauki oraz przedmiotowego jej uprofilowania – zasadzie niemal pełnego jej „ekonomizowania” i skomercjalizowania, doraźnej użyteczności i przydatności, uzależnienia od biznesu i kapitałowego sponsoringu, ukierunkowania głównie na problematykę technologiczną i informatyczną, fizyczną i biologiczną, medyczną i ekonomiczną, użytkowo-społeczną i praktyczną (np. na problematykę społecznego i biznesowego zarządzania, politologicznych analiz i prognoz itp.) kosztem problematyki humanistycznej i filozoficznej, aksjologicznej i etycznej czy nawet kulturoznawczej i antropologicznej.

Takie uprofilowanie przedmiotowe badań naukowych, a właściwie tego rodzaju deformowanie naturalnej struktury nauki i jej kierunków, kierunków badawczych z natury rzeczy wpływa na ogólny model kształcenia na poziomie wyższym, na jego wyraźne ujednostronnienie i zawężenie w kierunku tzw.

²⁸ Por. A. Leszczyński, *Biegnij, doktorku, biegnij...*, s. 19.

„technokratyzmu edukacyjnego”, liberalnej koncepcji nauczania, nastawień na rozwój „myślenia komputerowego”, „cyfrowego”, „kwantytatywnego”, z pominięciem, marginalizowaniem tych jego płaszczyzn, których zadaniem i celem jest kształtowanie „kultury w człowieku”, „humanistycznej jakości człowieka”, „humanistycznych aspektów jego rozwoju”, myślenia „jakościowego”, „kwalitatywnego”, „myślenia poprzez wartości” i „poprzez człowieka” – z pełnym uwzględnieniem jego podmiotowości, duchowości, kultury wewnętrznej, człowieczeństwa, *humanum*.

Tak neoliberalnie i technokratycznie zniekształcona i pragmatycznie nastawiona koncepcja struktury nauki i nauczania sprzyja tendencjom unifikacyjnym w systemach szkolnictwa wyższego, utracie w nim charakterystycznej swoistości uniwersyteckiej, tradycyjnej, klasycznej tożsamości akademickiej, odrębnej i specyficznej roli w tych systemach. Utrudnia też, a nawet wręcz uniemożliwia niezbędną i gruntowną jego reformę, a zwłaszcza naprawę większości współczesnych uniwersytetów – przywrócenie im prawdziwie „uniwersyteckiego charakteru”, a słowu *universitas* właściwego jego znaczenia²⁹. Inaczej mówiąc, chodzi o „odzyskanie istoty uniwersytetu, w takich warunkach, jakie je mamy”³⁰.

Daleka to jednak perspektywa takiego celu i trudna droga dochodzenia do choćby częściowego jego osiągnięcia; trudna m.in. ze względu na stan zastany edukacji i akademickiego wychowania, obecne ich uwarunkowania, sposoby przeprowadzania, obniżający się kunszt dydaktyczny, ze względu także na upadający autorytet wychowawczy i nie zawsze pełne zaangażowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich.

Większość omówionych negatywnych czynników, zewnętrznych i wewnętrznych, kształtujących standard i funkcjonowanie współczesnego szkolnictwa wyższego, w tym także przede wszystkim uniwersytetów, wpływa ujemnie na poziom i jakość jego działalności kształceniowej i wychowawczej, na ogólny kształt i charakter tej działalności, osiągnane wyniki i rezultaty. Dodatkowym czynnikiem, stosunkowo od niedawna ujawniającym się, ale być może rozstrzygającym o jakości i efektach procesu kształcąco-wychowawczego, jest z jednej strony – pewna specyfika społeczna i umysłowa, osobowa i nastawieniowa młodzieży zgłaszającej się na studia, z drugiej – pewne charakterystyczne, też stosunkowo nowe, a tej działalności niesprzyjające, cechy i przymioty tych grup nauczycieli akademickich, którym głównie powierza się obecnie obowiązki dydaktyczne i wychowawcze (mowa tu o polskich realiach edukacji akademickiej).

Dodać tu też trzeba, że obecne zbiorowości młodzieży studiującej są bardzo zróżnicowane, i to nie tylko pod względem socjalnym, środowiskowym i kulturowym, ale także z punktu widzenia przygotowania i nastawienia ich do studiów,

²⁹ Tamże.

³⁰ Por. *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1996.

predyspozycje i uzdolnienia umysłowe, zainteresowania poznawcze i naukowe, plany zawodowe i życiowe itp. I z uwagi na to, że studia wyższe stały się już właściwie bezalternatywną drogą do zajęcia najwyższych pozycji społecznych i satysfakcjonującego zatrudnienia zawodowego, znaczna część tej młodzieży, jeśli nie większość, podejmuje studia głównie w wyniku motywacji zawodowych i praktyczno-życiowych (dla uzyskania niezbędnego dyplomu), a znacznie mniej z motywacji czysto poznawczych i naukowych czy samorealizacyjnych. Często nie wykazuje ona żadnych większych zainteresowań, uzdolnień i determinacji w tym zakresie. Chodzi jej raczej o formalne niż rzeczywiste studiowanie i nie tyle o autentyczną wiedzę naukową, co o zdobycie realnych czy nawet tylko „papierowych” kwalifikacji zawodowych i społecznie akceptowanych potwierdzeń dla osobistego aspirowania do wyższego statusu społecznego. I znaczna część z tej, niestety stosunkowo dużej, części osób „studiujących” nie jest do prawdziwych studiów, zwłaszcza studiów uniwersyteckich, mentalnie i osobowo predysponowana (nawiasem mówiąc, warto byłoby podejmować okresowe badania na tym, ile faktycznie osób aktualnie studiujących „nadaje się” w ogóle na studia wyższe?). Tę kategorię studentów do studiów właściwych nie w pełni predysponowanych powiększa w ostatnich czasach i ta okoliczność, że uczelnie ze względu na niż demograficzny i gwałtowny spadek naboru kandydatów do studiów obniżają, a nierzadko w rekrutacji na studia niemal całkowicie uchylają merytoryczne kryteria przyjęć.

Jest rzeczą oczywistą, że taka, z akademickiego punktu widzenia zdecydowanie nieprawidłowa i przypadkowa konfiguracja personalna zespołów słuchaczy wypełniających sale wykładowe, ewidentnie utrudnia nauczanie na odpowiednio wysokim poziomie i osiągnięcie w odniesieniu do całości takich dość osobliwych audytoriów studenckich zakładanych formalnie poprzez uczelnie i wykładowców celów edukacyjnych. Dodatkowo utrudnia osiągnięcie w niej pożądaných i niezaniżonych rezultatów to, że ze względów oszczędnościowych uczelni audytoria słuchaczy wykładów i studenckie grupy seminaryjne są zbyt liczne, ograniczające lub wręcz uniemożliwiające pełny i bezpośredni kontakt dydaktyczny wykładowcy ze swoim słuchaczem, a nawet odpowiednie „przystosowanie” zbyt dużych i zróżnicowanych zespołów do poznawczego i rozumiejącego odbioru tego, co mu się ma w wykładzie do przekazania. Nie zastąpi też, wbrew przyjmowanym założeniom, odpowiedniej i oczekiwane efekty przynoszącej, współrelacji między wykładowcą akademickim a jego słuchaczem moda na coraz częstsze i przesadne wypełnianie jej środkami komunikacji komputerowej i techniczno-informatycznej (np. praktyka przesyłania i sprawdzania komputerowo prac pisemnych studentów, zaliczania przedmiotu w oparciu o komputerowo komunikowane teksty itp.). W tej dydaktycznej komputeromanii zapomina się o elementarnej prawdzie edukacyjnej, a mianowicie o tym, że bezpośredni personalny kontakt nauczyciela z nauczonym, obojętnie na jakim

szczeblu jest on zawiązywany, jest w procesie dydaktyczno-wychowawczym bezalternatywny i bezwzględnie nieodzowny.

Zatem cały przedstawiony układ czynników podmiotowych i przedmiotowych aktualnego procesu kształceniowego uczelni, w tym uniwersytetów, oraz warunki społeczne i ekonomiczne tego kontekstu powodują, że nie jest on w pełni wydajny i efektywny. Wymaga gruntownej, fundamentalnej, ale rzecz jasna niezmiernie trudnej i niemożliwej do przeprowadzenia w krótkim czasie naprawy, a w każdym razie zdecydowanej i kompetentnej próby zmiany.

Wychowanie akademickie

Osobnym rozważaniom należy poddać również nie dość doceniany, a nader istotny aspekt edukacyjnego funkcjonowania uczelni wyższych w naszym kraju, w tym także uniwersytetów, a mianowicie aspekt wychowawczy. Ma on ten sam kontekst czynników go określających i warunkujących, co ściśle związany z nim i również go warunkujący i określający kontekst dydaktyczny. Dochodzi tu jeszcze inny czynnik, wcześniej nieomówiony, czynnik bodaj tu najważniejszy. Chodzi mianowicie o to, że młodzież podejmująca studia jest już w znacznej mierze wychowawczo/niewychowawczo uformułowana, w swoim systemie wartości, postawach życiowych i typach zachowań w dużym stopniu określona i ukształtowana. Jest to efekt szczególnie silnego w dobie obecnej, od wczesnych lat dzieciństwa dokonującego się wpływu na nią mass mediów, presji lokalnego i dalszego środowiska społecznego oraz wpływu rodziny i grup rówieśniczych³¹. Na studia przychodzi ona już ze stosunkowo utwierdzonym i dość wyrazistym choć oczywiście ciągle jeszcze niepełnym, fragmentarycznym i niezupełnie dojrzałym syndromem swoich cech mentalnych, osobowościowych i zachowania. Jakość tego syndromu dość często jest niska i kontrowersyjna. Przewaga negatywnego wpływu mediów i obecnego środowiska społecznego na umysłowość i emocjonalność dzieci i młodzieży, na ich postawy życiowe i sposób bycia, sferę potrzeb i dążeń, wybory wartości i nastawienia wobec innych osób, odniesienia społeczne i kulturowe jest bezsporna³². Środowisko uczelniane, uniwersyteckie, jeśli jest jeszcze w jakiejś mierze środowiskiem wychowawczym, niewiele już może zmienić, czy to na lepsze, czy na gorsze, w tym utwardzonym i raczej irracjonalnie i emocjonalnie umotywowanym syndromie duchowości i behavioru swoich studentów, może ten syndrom jedynie jakoś dopełniać, korygować, weryfikować, a nie zasadniczo go przekształcać i wzbogacać. Nie jest to

³¹ *Student to nie produkt. Z Anną Gizą-Poleszczuk rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 27–28 czerwca 2015, s. 16.

³² Twierdzenie to opieram m.in. na wynikach badań nad zagadnieniem kształtowania postaw życiowych i społecznych uczniów szkół podstawowych i średnich oraz ich systemów wartości, osiągniętych w pracach magisterskich studentów pedagogiki, pisanych pod moim kierunkiem w Uniwersytecie Rzeszowskim w latach 2005–2015.

syndrom wychowawczo w pełni pozytywny: obok wartości dodatnich, takich jak miłość, przyjaźń, szczęście, zdrowie, rodzina, satysfakcjonująca praca, samorealizacja itp., sytuują się w nim mocno i rozlegle wartości z niższego szczebla drabiny aksjologicznej, takie m.in. jak kariera zawodowa, dobra konsumpcyjne, sukces życiowy, przyjemność, wygoda, seks itp. Zdecydowanie preferowane jest dobro własne nad dobrem wspólnym, interes osobisty nad interesem wspólnoty, egotyzm nad altruizmem, indywidualizm nad wspólnotowością. Żadne wychowawczo jeszcze jako tako funkcjonujące instytucje: rodzina, szkoła, Kościół nie są w stanie naporu dzieci i młodzieży do systemu wartości tych „niższych”, ale „na czasie” skutecznie zatamować. Nie jest w stanie tego dokonać nawet szkoła, która z założenia swego ma, jakby się wydawało, najlepsze instrumentaria i metody działania w tym zakresie. Tymczasem i ona – jak zauważa jeden ze światłych polityków polskich – „uczy sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie zatamizowanym. Uczy zwyciężać przeciwko innym. Nie uczy współpracy. Nie łączy tego, co najlepsze w grupie, tylko uczy wyolbrzymiania słabych stron uczestników grupy, jest więc przeciwko jakiegokolwiek wspólnoty. Tak jakby sukces w życiu mogły osiągać wyłącznie jednostki. Jakby nie mógł on być efektem wysiłku zespołu. Niemal cały system edukacyjny – może poza przedszkolami i pierwszymi klasami szkoły podstawowej, gdzie wciąż znajduje się sporo elementów wspólnotowych – jest nastawiony na rozwój indywidualizmu. Zaniżają też autorytety”. I dalej: „Dzieci w szkole odwrócone są do siebie plecami. Nie ma nawyku patrzenia na bliźniego, szukania w koleżance lub koleżance najlepszych cech. Buduje się za to nawyk wyszukiwania najgorszych. Hejterstwo nie wzięło się znikąd”. I jeszcze: „Młode pokolenie żyje w narastającej frustracji i nie jest wyposażone w intelektualne narzędzia do radzenia sobie z nią. Sieje więc nienawiść”³³.

Powyższej opinii, choć jest ona prawdopodobnie przejaskrawiona i jednostronna, nie da się całkowicie zaprzeczyć. Współczesne środowisko akademickie wychowawczo jest w większości przypadków jałowe, pasywne, obojętne, bezradne. Jest ono tego świadome i na ogół pogodzone z tym stanem rzeczy. Nawet dyskurs dotyczący wychowania akademickiego prawie zupełnie już obumarł – w zasadzie nie podejmuje się go ani na uczelniach, ani poza nimi, co gorsza, wygasza się on we współczesnej teorii wychowania i nowoczesnych pedagogiach.

Utrata zdolności wychowawczych przez uczelnię wyższą, a zwłaszcza przez uniwersytet, oznacza utratę jednej z integralnych jego funkcji, jednej z ważniejszych ról, jaką ma on do spełnienia w społeczeństwie. Jego wszak zadaniem – przypomnijmy – było i jest, obok kształcenia, uprawiania i upowszechniania nauki oraz przygotowywania kadr naukowych, działanie na rzecz jakości człowieka, jego wszechstronnego rozwoju, „kultury w człowieku”, duchowości

³³ A. Celiński, *Napiszmy pozytywny scenariusz. Wywiad. Rozmawia Krzysztof Pilawski*, „Przełęcz”, nr 26(808), 22–28 czerwca 2015, s. 14–17.

i człowieczeństwa³⁴. Niespełnianie tej doniosłej i nader ważnej, a organicznie przynależnej do uniwersytetu funkcji – we właściwym, klasycznym jego rozumieniu – ujawnia jego istotną deformację i dysfunkcjonalność. Ale apele o to, by uniwersytet w obecnym swym kształcie i przy obecnych społeczno-ekonomicznych i rynkowych uwarunkowaniach swego zniekształconego charakteru i swej ujednostronnionej działalności restytuował znacząco tę zaniechaną dziś funkcję, byłyby apelami płónnymi i nierealistycznymi. Aby realnie mógł on wznowić ową funkcję, czyli przywrócić sobie status uniwersytetu właściwego, musi się gruntownie, strukturalnie i funkcjonalnie zreformować i odnowić. A zadanie to, z różnych, a oczywistych powodów jest niezmiernie trudne i prawdopodobnie nawet niewykonalne bez zasadnej reorientacji w panującym kręgu cywilizacji technokratycznej i społeczeństwie rynkowym, w neoliberalnym systemie społeczno-ekonomicznym i gospodarczym. Zatem przede wszystkim systemy te, w dobrze i perspektywicznie pojętym interesie człowieka, winny być głęboko przeorientowane lub wymienione na alternatywne systemy, co jest, rzecz jasna, sprawą jeszcze trudniejszą i mniej prawdopodobną aniżeli fundamentalna reforma uniwersytetu. W każdym bądź razie jednak daje się stwierdzić, że społeczeństwo, które pozbawia się uniwersytetu właściwego i w pełni funkcjonalnego szkolnictwa wyższego, pozbawia się tym samym bodaj najważniejszego instrumentu własnego rozwoju i doskonalenia się i skazuje się na swoistą regresję antropologiczną, a na pewno pozbawia się jednego z najważniejszych i historycznie wypróbowanych narzędzi wielostronnej edukacji i integralnego wychowania³⁵.

Bibliografia

Opracowania zwarte:

- Antonowicz D., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005.
- Czerny J., *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych* [w:] *Szkola w świecie współczesnym*, red. B. Mochacka, M. Szymański, Kraków 2008.
- Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*, Poznań 2011.
- Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, red. I. Wojnar, J. Kubina, Warszawa 1996.

³⁴ Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

³⁵ Por. J. Szmyd, *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, t. I, red. nauk. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013; K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2011; *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014.

- Jilek H.L., *Historical Compendium of European Universities*, Genewa 1984.
- Kotarbiński T., *Drogi dociekań własnych. W setną rocznicę urodzin*, Warszawa 1986.
- Kryszeński W., *Uniwersytet* [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005.
- Labuda G., *Rola i zadania uniwersytetów w nowoczesnej organizacji nauki*, Poznań 1962.
- Suchodolski B., *Uniwersytet a procesy upowszechniania kultury ogólnej* [w:] B. Suchodolski, *Świat człowieka a wychowanie*, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Uniwersytet otwarty* [w:] B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- Szmyd J., *Regresja antropologiczna w świecie „ponowoczesnym” i kryzys edukacyjny* [w:] *Kultura – Przemiany – Edukacja. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne*, t. I, red. nauk. K. Szmyd, A. Garbarz, Z. Frączek, B. Skoczyńska-Prokopowicz, Rzeszów 2013.
- Szmyd J., *Szkola i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne. Zarys zagadnienia* [w:] *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, red. J. Kuźma, J. Pałka, t. I, Kraków 2014.
- Uniwersytet* [w:] *Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

Artykuły:

- Celiński A., *Napiszmy pozytywny scenariusz. Wywiad. Rozmawia Krzysztof Pilawski*, „Przegląd”, nr 26(808), 22–28 czerwca 2015.
- Filolożka, *Filolożka bez szans*, felieton, „Wysokie Obcasy”, 11 kwietnia 2015.
- Graff A., *Uczelnia to nie firma*, „Wysokie Obcasy”, 30 maja 2015.
- Jaki kraj, takie uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015.
- Leszczyński A., *Biegnij, doktoru, biegnij. Niepiękny świat młodych naukowców*, „Gazeta Wyborcza”, 10–11 stycznia 2015.
- Student to nie produkt. Z Anną Gizą-Poleszczuk rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 27–28 czerwca 2015.
- Uniwersytet psuje się od rektora. Z prof. Leną Kolarską-Bobińską, minister nauki i szkolnictwa wyższego, rozmawia Agnieszka Kublik*, „Gazeta Wyborcza”, 7–8 lutego 2015.

Strony internetowe:

Uniwersytet, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytet>