

JAN SZMYD

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

IDEA UNIwersYTETU KLASYCZNEGO A JAKOŚĆ CZŁOWIEKA

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 badawczych)ⁱ, 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 wieku – w Bolonii i Paryżu) uzyskiwały 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 dostojności 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 rozgłaszanie 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 niepozbawionych głębokich kryzysów i załamania, złych zwrotów i niepomysłnych, zaprzeczających idei klasycznego uniwersytetu, rozwiązań i praktyk uczelnianego funkcjonowania, dziejach powszechnie europejskich wypracowano ambitny i wysoce pożądanym 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 nieskazitelność moralną, ale też nieskrępowane, spontaniczne współ-

uczestnictwo w „wyzwolonym”, radosnym i niekonformistycznym ethosie studenckim, dość specyficznej studenckiej obyczajowości, w tym w różnych, często zaskakujących i szokujących zachowawcze mieszczaństwo i rygorystyczne środowiska kościelne, ale na ogół nie wykraczające poza prawo i dobry gust „swawolach” i „igraszkach żakowskich”.

Jeśli zaś idzie o wczesny, tzn. średniowieczny i nowożytny, a następnie kultywowany i bogacony w późniejszych uniwersytetach europejskich, m. in. we wczesno dwudziestowiecznym 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:

(1) „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 dostojęństwie Uniwersytetu”*: „Nauczyciel uniwersytet-cki 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.”ⁱⁱ

(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”ⁱⁱⁱ. „(...) 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 wspaniałych, 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*”^{iv}.

Kontynuując rekonstrukcję optymalnego modelu nauczyciela akademickiego, stwierdzmy, 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 całokształtu 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 dzielić 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 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 pieniądze.”^v (podkr. m. – J. Sz.).

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 ethosu zawodowego: pracowania w instytucji jedynej rodzaju i szczególnego znaczenia; instytucji, której – wśród niewielu – przysługiwać mogą, winy – 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, ethos uczonych, służba prawdzie, społeczeństwu i człowiekowi.

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

2. Znaczenie idei uniwersytetu klasycznego

Ukształtowany w średniowieczu klasyczny uniwersytet europejski miał czas zarówno swego rozkwitu i rozwoju, sukcesu i wzlotu, perspektyw i nadziei, jak i czas zastoju i regresu, niepowodzeń i upadku, rozdroży 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 wieku, Uniwersytet w Oxfordzie i Uniwersytet w Cambridge z owego i późniejszego okresu, Uniwersytet Karola w Pradze i Uniwersytet Jagielloński z XIV i XV wieku, uniwersytety niemieckie z XVII, XVIII i XIX stulecia i z pierwszej połowy XX wieku (uniwersytety w Halle, Getyndze, Berlinie – Uniwersytet Humbolta), 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, zastoju 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.^{vi} W związku z tym pytanie o jej rolę i znaczenie w czasach współczesnych, a zwłaszcza o jej relacji 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 zaszczerpienia w nich takich czy innych składników idei uniwersytetu klasycznego, jest bardzo zróżnicowany. Ale w ogólnym obrazie uniwersytet 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 wynalazczej, 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 wyświechtanie 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, nie najlepiej siedzibami swymi się prezentujących, 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 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 „pysznią 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.

Daje się więc dowodnie 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 – stan i jakość „uniwersyteckości” wyraziście rzutuje na stan i jakość związanego z nim „świata ludzkiego”. I tu trudno się nie zgodzić 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 uniwersytetach.^{vii}

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 wyżej – czułym i wyrazistym „zwierciadłem” państwa i społeczeństwa w którym funkcjonuje, a w pewnym sensie nawet całej epoki do której przynależy, ale – dzięki owej

„zwierciadłości” – jest on jednocześnie wyostrzoną, klarowną i wnikliwą optyką, jak gdyby „szkłem powiększającym”, instrumentem wglądu i oglądu bliższej i odleglejszej rzeczywistości, 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 współczesnym „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 przekonywująco podkreślającego bezsporną przydatność humanistów różnych specjalizacji we współczesnym coraz bardziej komplikującym się i poznawczo 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”.^{viii} (podkr. m. – J. Sz.).

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 utecnicznią 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 – ethos. Uniwersytet klasyczny, esencjalnie uniwersytecki, praktycznie przestaje istnieć – może jedynie poza nielicznymi już jego enklawami, niejako „wypami” 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 rozumieniu 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, żeby 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, teoretyczno najbardziej znaczącej twórczości i odkrywczosci 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. Zaś 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 perswazja.^{ix} 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”^x (podkr. m. – J. Sz.).

Jedynie poprzez możliwie pełne wypełnianie określonych wyżej pierwszoplanowych funkcji uniwersytet jest w stanie wypełnić 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 Humbolta (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).^{xi}

4. Specyfika uniwersyteckiego studiowania – ideal 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, 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 z 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 wyżej składników klasycznie pojętego uniwersyteckiego studiowania.

Zacznijmy od nielimitowalności, otwartości studiów uniwersyteckich, tzn. nie ograniczania administracyjnego i ekonomicznego dostępu do nich dla osób autentycznie nimi zainteresowanych oraz umysłowo i osobowościowo i 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, menadżerskiej, 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 humanisty oraz wielkiego znawcy i rzecznika problematyki uniwersytetu; diagnoza ogłoszona wiele lat temu, nadal jest trafna i aktualna. Oto ona: „(...) W tej sytuacji – pisze ten znakomity uczonek – 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.”^{xiii} (podkr. m. – J. Sz.).

Klasyczna koncepcja studiów uniwersyteckich jest konsekwencją dwóch podstawowych i bodaj najbardziej istotnych założeń pierwotnej idei uniwersytetu. Po pierwsze – jego powszechności, tzn. niczym nie ograniczonej 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.

Ale 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 komplementarne w stosunku do podejmowanych lub ukończonych studiów zawodowych, a wreszcie dla jeszcze innych byłyby studiami dla osobistej satysfakcji^{xiii}.

Chodzi więc 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^{xiv}. 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 pod zastanowienie jakże aktualne pytanie: „Czy rzeczywiście istnieją w społeczeństwie – i czy istnieć będą – dostatecznie rozpowszechnione i silne potrzeby studiowania „bezinteresownego”, to znaczy takiego, które nie zapewniałoby dyplomu zawodowego, a przynajmniej świadectwa pozwalającego na awans w zawodzie, , takiego, które miałyby charakter zaspokajania potrzeb intelektualnych osobistych, niezawodowych lub, które wiązałyby się z wykonywanym zawodem w sposób luźny, nie pociągający za sobą żadnych konsekwencji służbowo-administracyjnych czy płacowych?”^{xv}.

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 pożądaný – tradycyjny kształt „uniwersyteckości – tego bardzo swoistego i chyba 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 ruguje z siebie to, co dla pomniejszania jego skrajności i jednostronności, nieracjonalnych i destrukcyjnych tendencji jest najbardziej potrzebne a nawet konieczne, tzn. głębokie i twórcze, wielostronne „oświecone” i dalekowzroczone umysły, bezinteresowne i pro ludzkie, 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 ilości 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: grantozę i punktozę. 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. Uważność, 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 sparametryzować. 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 bywał 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 pracy.”^{xvi}

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 rzeczono syndromu, oznacza w praktyce – ogólnie rzecz biorąc – odnośnienie 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 metaforycznie można by wyrazić następująco: „To, co uczłowieczone jest w szkole nie tylko dobre i piękne ale absolutnie pożądane.”^{xvii}

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, nieskrępowanie 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 i 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, 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 uniwersytetach, 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 z 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 nieprzewyciężalne 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 nie wypaczonego, 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 zawierać w nim winny 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. Zaś generalną 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. Zaś przewodnią motywację 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 wypełniania kompetentnego i umiejętnego, skutecznego wypełniania wybranych ról i funkcji zawodowych, państwowych, samorządowych czy międzynarodowych. (Deficyt odpowiednich na miarę coraz bardziej komplikującej się i konfundującej rzeczywistości społecznej, politycznej i międzynarodowej, kadr jest coraz bardziej widoczny i wysoce niepokojący).

Jedną z wypróbowanych dróg, sposobów i możliwości „przysposobiania” 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. Píše on: „(...) zaspokojenie potrzeb kadrowych jest rzeczą ważną, ale zamięrowanie 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 sadzić, iż naprawdę koszt taki nie istnieje. Nie dysponujemy bowiem dziś możliwościami dokładnego określenia „kwalifikacji zawodowych”, jakie będą potrzebne na przełomie 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 zamięrowaniem 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 zamięrowaniami 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.”^{xviii}

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 „przysposobiania”. 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, takich jak np. 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 podstawowych 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 pełni słowa tego 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.

ⁱ *Uniwersytet* (w:) *Wielka encyklopedia PWN*, t. 28, Warszawa 2005, s. 311.

ⁱⁱ Kazimierz Twardowski: *O dostojęństwie Uniwersytetu*, Poznań, Uniwersytet Poznański MCMXXXIII, s. 10.

ⁱⁱⁱ Tadeusz Kotarbiński: *Drogi dociekań własnych. W setną rocznicę urodzin*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 159.

^{iv} Tamże.

^v Kazimierz Twardowski: *O dostojęństwie Uniwersytetu*, cyt. wyd., s. 10, 11.

^{vi} Por. G. Labuda: *Rola i zadania uniwersytetów w nowoczesnej organizacji nauki*, Poznań 1962; H.L. Jilek: *Historical Compedium of European Universities*, Genewa 1984; W. Kryszewski: *Uniwersytet* (w:) *Wielka Encyklopedia PWN*, t.28, Warszawa 2005, s. 311-322; D. Antonowicz: *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005; *Uniwersytet*. Z Wikipedii, wolnej encyklopedii, <http://pl.wikipedia.org/Wiki/Uniwersytet>; K. Denek: *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy, Nauka i edukacja w Uniwersytecie XXI wieku*, WSPiA, Poznań 2011.

^{vii} Bogdan Suchodolski: *Uniwersytet otwarty*, (w:) *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s. 370.

^{viii} Filolożka: *Filolożka bez szans*, Felieton „Wysokie obcasy”, 11 kwietnia 2015, s. 7.

^{ix} Por. Kazimierz Twardowski: *O dostojęństwie Uniwersytetu*, cyt. wyd.

^x Bogdan Suchodolski: *Uniwersytet otwarty*, cyt. wyd., s. 368.

^{xi} Por.: *Uniwersytet*. Z Wikipedii, wolnej encyklopedii, źródło cytowane, s. 228.

^{xii} Bogdan Suchodolski: *Uniwersytet otwarty*, cyt. wyd., s. 367.

^{xiii} Tamże, s. 370.

^{xiv} Tamże, s. 365.

^{xv} Tamże, s. 366.

^{xvi} Agnieszka Graff: *Uczelnia to nie firma*, „Wysokie obcasy”, 30 Maja 2015, s. 6.

^{xvii} Por. Jan Szmyd: *Szkola i myśl pedagogiczna w „ponowoczesności” – konteksty cywilizacyjne i społeczne. Zarys zagadnienia*. (w:) *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, redakcja naukowa Józef Kuźma, Jolanta Pałka, Tom I, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2014, s. 68-82.

^{xviii} Bogdan Suchodolski: *Uniwersytet otwarty*, cyt. wyd., s. 368.