

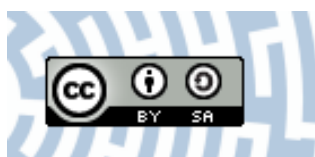


**You have downloaded a document from  
RE-BUŚ  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Uniwersytet - wolność - bezinteresowność : tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu

**Author:** Marek Rembierz

**Citation style:** Rembierz Marek. (2015). Uniwersytet - wolność - bezinteresowność : tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu. "Pedagogika Szkoły Wyższej" Nr 2 (2015), s. 11-48, doi 10.18276/psw.2015.2-01



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.

**Marek Rembierz**  
Uniwersytet Śląski

**Uniwersytet – wolność – bezinteresowność.  
Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości  
uniwersytetu**

*Współczesny uniwersytet cierpi więc na rozdwojenie jaźni: kołacze się w nim jeszcze myśl o misji służenia pełnej prawdzie, a próbuje przybrać postać firmy usługowej, w ramach której tej misji realizować nie może.*

Agnieszka Lekka-Kowalik<sup>1</sup>

*[...] na współczesnym uniwersytecie ścierają się dwa porządki – Prometeusza i Heresa. Pierwszy oddaje ducha idei uniwersytetu nastawionego na poszukiwanie prawdy i rozwijanie krytycyzmu, drugi – podporządkowany prawom rynku – dąży do osiągnięcia doraźnych, efektywnych celów.*

Maria Czerepaniak-Walczak<sup>2</sup>

*Naczelną powinnością uniwersytetu w cywilizacji wiedzy, czyli w warunkach kształtującego się społeczeństwa opartego na wiedzy, jest „troska o człowieczeństwo”.*

Kazimierz Denek<sup>3</sup>

*Spoleczność akademicka ma niezbywalne prawo i obowiązek bycia liderem szerzenia, umacniania, obrony uniwersytetu jako wyjątkowej wartości.*

Kazimierz Denek<sup>4</sup>

Obecnie coraz intensywniej toczy się publiczna debata o zachodzących przemianach w funkcjonowaniu uniwersytetu i o pożądanych kierunkach tych przemian. Formuluje się różnego rodzaju praktyczne postulaty i dalekosiężne strategie, aby uniwersytet skutecznie odnajdywał

---

<sup>1</sup> A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, „Ethos” 2009, nr 85–86, s. 66.

<sup>2</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty procesu bolońskiego*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, red. K.W. Jaskot, In Plus, Szczecin 2006, s. 414.

<sup>3</sup> K. Denek, *Ku modernizacji uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2009 nr 2, s. 47–48.

<sup>4</sup> K. Denek, *Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniem współczesności i przyszłości*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 9.

się w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Przyjmuje się przy tym – jawnie bądź skrycie – określone założenia aksjologiczno-antropologiczne fundujące idee i funkcje uniwersytetu, założenia, które przesądają o dokonywanym w praktyce życia społecznego wyborze promowanych i urzeczywistnianych – jak też odsuwanych na dalszy plan lub eliminowanych – zestawów wartości. Wskazywanie „pożądanych kierunków zmian” w funkcjonowaniu uniwersytetu i ocena „skutecznego odnajdywania się we współczesności” są przede wszystkim zależne od świadomie lub nieświadomie uznawanych kryteriów, wedle których dokonuje się osądu i wartościowania sytuacji. Można słusznie domniemywać, że nie wszyscy spośród wypowiadających się o uniwersytecie mają na myśli ten sam stan rzeczy; używający tak samo brzmiących słów mówią jednak o czymś innym – częstokroć radykalnie innym – i mają na względzie inne interesy (także przeciwstawne) niż swoisty interes i swoiste wartości uniwersytetu. Arbitralnym aktem woli grupy rządzącej zazwyczaj przyjmuje się w sferze polityki i zespolonych z nią zarządzeń administracyjnych to, co należy uznawać za „obiektywne czynniki” wyznaczające pożądane walory i niepożądane niedomagania uniwersytetu, a następnie perswazyjnie narzuca się te zalecenia i przepisy prawne społeczności akademickiej jako jej sferę „społecznej odpowiedzialności” i jej aktualne powinności wobec społeczeństwa, do których spełniania zostaje zobowiązana. W związku z takimi koncepcjami i poczynaniami dotyczącymi samych podstaw funkcjonowania uniwersytetu i szkolnictwa akademickiego powstaje wiele istotnych kwestii spornych i zarazem wiele nieporozumień, które bywają wszakże skrzętnie pomijane lub instrumentalnie wykorzystywane przez narzucających – zwłaszcza urzędowo wymuszających – swój punkt widzenia na sprawę uniwersytetu i sposób ich rozstrzygnięcia.

Tocząca się debata o współczesnej tożsamości uniwersytetu niesie z sobą też dalsze poważne trudności. Nie skupia się bowiem ona tylko na porównawczym ujęciu dawnej i współczesnej tożsamości uniwersytetu, na pytaniach o sens i istotę uniwersyteckości w kontekście aktualnych wyzwań, ale dotyczy zarazem – szeroko pojętych – zmian cywilizacyjnych, ponieważ w te złożone i w dużej mierze nieprzejrzyście procesy – jakby samorzutnie i nieodłącznie – zdaje się być uwikłana aktualna sytuacja uniwersytetu i przyszłość jego funkcjonowania. Jednak rodzaj i skala uwikłania uniwersytetu w procesy przemian cywilizacyjnych mogą

być radykalnie mityzowane, sprowadzane do „wszystko wyjaśniających” schematów, mogą stać się przedmiotem ideologicznych wmówień, iż jedynie taki, a nie inny jest dziejowy (np. ekonomiczny, globalizacyjny) determinizm, któremu uniwersytet musi ulec, gdyż nie ma innej alternatywy i nikt nie jest w mocy dyskutować z nieodwracalną koniecznością. W takim zdecydowanie deterministycznym podejściu co do przebiegu cywilizacyjnych przemian dominuje przekonanie (quasi-religijna wiara), iż przemiany te w pełni określają, jaki może być i jaki faktycznie będzie uniwersytet, co zarazem radykalnie redukuje pole rzetelnego namysłu, wyjaławia wyobraźnię, ubezwłasnowolnia refleksję i wręcz unieważnia znaczenie swobodnej, akademickiej dyskusji jako podstawowej metody wiedzytwórczej. To nie uniwersytet ma rozpoznawać dokonujące się przemiany i wypracowywać ich modele, ale ma być jedynie bezwolnym przedmiotem tych przemian, a także ma ulec presji politycznie dominujących wyznawców bezdyskusyjnie słusznej (w danym momencie) wizji tych przemian. Przy takim podejściu jedyne, co pozostaje, co jawi się jako dopuszczalne i racjonalne, to powierzyć i zawierzyć uniwersytet pragmatycznie działającym menedżerom, którzy trafnie rozumieją „ducha dziejów” i uczynią uniwersytet taką instytucją, taką korporacją, jaką on powinien być w zgodzie z wymaganiami (zwłaszcza ekonomicznymi) tegoż „ducha”. A ci, którzy są takiemu postępowaniu póki co przeciwni, albo poddadzą się reedukującym ich szkoleniom, nabędą niezbędnych kwalifikacji i wpiszą się w obowiązujące ramy uczelnianej działalności, albo zostaną skwitowani mianem „starodawnego pięknoducha”, dla którego wszakże – jako istoty niewykazującej aktualnie wymaganych kompetencji, kwalifikacji i postaw oraz nierozumiejącej należycie wymagań „ducha dziejów” – nie ma miejsca w granicach współczesnego uniwersytetu jako instytucji podporządkowanej determinizmowi przemian cywilizacyjnych. Ta narracja o dostosowawczej reedukacji (albo wykluczeniu ze struktur uniwersytetu) brzmi może nazbyt kasandrycznie i złowieszczo, ale autor przedkładanego tekstu – ku swemu wielkiemu zaskoczeniu – osobiście zetknął się (po wygłoszeniu referatu o zasadach uniwersyteckiej wolności) z tak dobitnie wyartykułowanym „albo-albo” i z dyskredytującym mianem „pięknoducha” skierowanym pod jego adresem. Co okazało się wszakże – w dłuższej perspektywie czasu – pouczającym doświadczeniem i „szczęśliwą winą” (*felix culpa*), gdyż trwale uwrażliwiło na intelektualny

wymóg i praktyczną doniosłość podejmowania wciąż na nowo refleksji nad aktualnością tradycyjnego etosu uniwersytetu w kontekście współczesnych przemian jego tożsamości<sup>5</sup>.

Aby wyostrzyć obraz podjętych tu problemów, rozpocznę od przywołania istotnych uwag o wolności nauczania i wolności studiowania, które poczynił Tadeusz Kotarbiński (1886–1981)<sup>6</sup>, gdy wspominał swą aktywność profesorską w czasie okupacji hitlerowskiej w ramach działalności podziemnego Uniwersytetu Warszawskiego:

Wykłady i ćwiczenia tym się różniły od zwykłych, że odbywały się w prywatnych mieszkaniach (do jakich klitek wtedy uniwersytet nie sięgał!), w małych, kilku- lub kilkunastoosobowych gronach, i że ich uczestnikami byli gorliwcy, którzy studiowali, bo chcieli, choć nikt ich nie zmuszał do korzystania z możliwości studiów. I jeszcze jedno: do programu nikt się nie wtrącał, profesor brał na siebie odpowiedzialność za przedmiot i oczywiście obce było uczestnikom tej nielegalnej, przejętej duchem wolności uczelni jakiegokolwiek ideologicznie cenzurowanie

---

<sup>5</sup> Wart uwzględnienia (i być może upowszechnienia) jest postulat systematycznego uprawiania – pojętego interdyscyplinarnie – „uniwersytetoznawstwa”. Postulat ten – z punktu widzenia naukoznawstwa i ogólnej metodologii nauk – sformułował Stanisław Majdański. Zob. S. Majdański, *O autorytecie i idei uniwersytetu (z refleksji naukoznawczej)*, „Summarium” 2009, nr 38 (58), s. 63–80. Z prac wpisujących się w nurt badań uniwersytetoznawczych zob. m.in.: T. Lewowicki, *O modelu szkolnictwa wyższego – uniwersytecka tradycja, przemiany, problemy i sugestie rozwiązań*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 4, s. 9–24; *Uniwersytety. Tradycje – dzień dzisiejszy – przyszłość*, red. Z. Drozdowicz, Wyd. UAM, Poznań 2009; Z. Drozdowicz, *Excellentia Universitas. Szkice o uniwersytecie*, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 1995; L. Kołakowski, *Po co uniwersytet?*, w: L. Kołakowski, *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy?*, wybór Z. Mentzel, Znak, Kraków 2009, s. 259–267; P. Sztompka, *Uniwersytet współczesny: zderzenie dwóch kultur*, „Nauka” 2014, nr 1, s. 7–18; L. Sosnowski, *Od idei do mitu. Uwagi o współczesnym uniwersytecie*, „The Polish Journal of the Arts and Culture” 2014, no. 12 (4), s. 103–114; J. Goćkowski, *UNIwersYTET i tradycja w nauce*, Secesja, Kraków 1999; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Impuls, Kraków 2009; D. Hejfosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010; P. Nowak, *HODOWANIE TROGLODYTÓW*, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2014. Zob. też teksty zebrane w: *Uniwersytet i wartości*, red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2007; *Szkola wyższa w toku zmian. Debata wokół ustawy z dnia 18 marca 2011 roku*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.K. Szymański, Impuls, Kraków 2011; A. Dziedziczak-Foltyń, *Recepcja przemian instytucji szkoły wyższej – szkic o dwóch formacjach w dyskursie naukowym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2 (43–44), s. 30–45 (m.in. rozpatrywana jest monodyscyplinarność a interdyscyplinarność dyskusji o uniwersytetach).

<sup>6</sup> Zob. M. Rembierz, *Ethos edukacji i jej filozoficzny logos. Elementy filozofii edukacji w dociekaniach Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia z Filozofii Polskiej”, t. II, red. M. Rembierz, K. Śleziński, Bielsko-Biała-Kraków 2007, s. 342–354.

lub kierownictwo. O paradoksie! Nigdy nie brałem udziału w nauczaniu tak absolutnie liberalnym, jak... w dobie najcięższej niewoli<sup>7</sup>.

Osobista odpowiedzialność profesora za rozpatrywane zagadnienia i osobista odpowiedzialność studentów za przebieg ich studiów znajdują się u podstaw wolności akademickiej. Osobista odpowiedzialność profesora odgrywa tu fundamentalną rolę, a warto przypomnieć, że polskie słowo „profesor” pochodzi od łacińskiego słowa *professor* (nauczyciel, rektor) i wiąże się je też z łacińskimi słowami *professio*, czyli oświadczenie publiczne, *professus*, *profiteri*, czyli zeznawanie publiczne lub wyznawanie<sup>8</sup>. Profesor, występując z wykładem, który prowadzi na katedrze uniwersyteckiej, nie tylko przedstawia jakieś informacje, ale też – przed słuchającą go społecznością akademicką – niejako publicznie zaświadcza, że są dobre racje ku temu, aby zasadnie przyjąć i rozpatrzyć podane przez niego informacje jako rzetelną wiedzę, którą publicznie przedkłada pod refleksję i dyskusję; staje się on świadkiem i autorytetem<sup>9</sup>. Za urzeczywistnianie bezkompromisowo pojętej wolności nauczania i konsekwentne

<sup>7</sup> T. Kotarbiński, *Z dziejów podziemnego Uniwersytetu Warszawskiego*, w: *idem, Prak-seologia. Część II*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 2003, s. 519. O sporach Kotarbińskiego z okresu stalinizmu dotyczących wolności i socjalistycznej idei nowego uniwersytetu zob. P. Hübner, *Kotarbiński versus Chalasiński*, <https://forumakademickie.pl/fa/2011/04/kotarbinski-versus-chalasiniski/> (10.10.2015). Warto również przywołać doświadczenie udziału w nielegalnych (podziemnych) seminariach naukowych (filozoficznych) w czasach reżimu komunistycznego w czeskiej Pradze w latach siedemdziesiątych XX wieku, o którym z pełnym respektem – z perspektywy człowieka Zachodu – pisze angielski filozof Roger Scruton, gdy rozpatruje aktualną (uznaną za wysoce niezadowolającą) kondycję uniwersytetu. R. Scruton *Koniec uniwersytetu*, tłum. D. Chabrajska, „Ethos” 2015, nr 1, s. 59–62. Zob. też: W. Theiss, *Universitas, czyli wspólnota oporu w czasach PRL-u (szkic zagadnienia)*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej: szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Wyd. UŁ, Łódź 2010, s. 225–234.

<sup>8</sup> Zob. A. Murawska, *O idei uniwersytetu, kompetencjach nauczycieli akademickich oraz nadziei i prawdzie*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 17, s. 71–75; R. Kleszcz, *O godności nauczyciela akademickiego*, „Nauka – Etyka – Wiara” 2011, s. 392–402; J.J. Jadacki, *Misja profesora uniwersytetu*, „Uniwersytet Warszawski. Kwartalnik” 2002, nr 2, s. 13–14; *idem*, *Etos akademicki*, „Roczniki Filozoficzne” 2005, vol. 53, nr 2, s. 75–81; E. Wysocka, *Wyznaczniki roli nauczyciela akademickiego – oczekiwane i realizowane – w percepcji młodzieży studenckiej*, w: *Edukacja jutra. XI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, Instytut Pedagogiki US, Szczecin 2005, s. 277–281; A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków 2013.

<sup>9</sup> Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008; L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla*

spełnianie profesorskich powinności w czasie nazistowskiej okupacji płacono bardzo wysoką cenę, włącznie z ryzykiem utraty życia.

Tajne nauczanie oparte na samoorganizacji i samodyscyplinie oraz pozbawione zewnętrznych, administracyjnych ram instytucjonalnych okazuje się modelem i wzorcem etosu „przejętej duchem wolności uczelni”. To paradoksalne doświadczenie wolności akademickiej unaoczniające, czym w istocie jest studiowanie i nauczanie akademickie, należy przypominać i uwzględniać przy wszelkich próbach politycznych i administracyjnych (wręcz biurokratycznych) regulacji w zakresie funkcjonowania autonomicznego uniwersytetu i innych uczelni akademickich<sup>10</sup>.

Subtelny wywód Kotarbińskiego o zachowaniu wolności akademickiej w kontekście okupacyjnego terroru – przywołany jako kontrast – pozwala uwydatnić niebezpieczeństwa obecnie rozpowszechniającego się technokratycznego podejścia do funkcjonowania uniwersytetu, niebezpieczeństwa, o których pisze Bogusław Śliwierski:

Uniwersytet w służbie gospodarki rynkowej staje się instytucją instrumentalizującą człowieka, którego godność przejawia się w tym, że jest on środkiem służącym do realizowania obcych mu celów. Władze są zainteresowane tym, by kreując w sposób antagonistyczny rzeczywistość edukacyjną, wpływać na nią z pozycji jedynie słusznej, prawdziwej, wartościowej własnej ideologii, niezależnie od tego, czy społeczeństwo i środowisko akademickie akceptuje to, czy też nie. Szkoły wyższe w służbie mechanizmów rynkowej rywalizacji stają się zarazem marketingowym produktem naszych czasów<sup>11</sup>.

---

teorii), Impuls, Kraków 2009; *idem*, *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Impuls, Kraków 2011.

<sup>10</sup> Zob. m.in.: J. Kostkiewicz, *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, w: *Uniwersytet i wartości*; K. Wrońska, *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością*, w: *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, red. D. Pauluk, Impuls, Kraków 2010, s. 98–103; D. Ciechanowska, *Zmieniający się uniwersytet i autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 1 (24), s. 37–46; M. Meyer-Blanck, *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach post-bolońskich*, tłum. M. Brudny, weryfikacja tłum. B. Milerski, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t. VI, nr 1 (10), s. 11–17.

<sup>11</sup> B. Śliwierski, *Problemy szkolnictwa wyższego – diagnozy i perspektywy*, blog „Pedagog” (wpis 27.09.2015), <http://sliwierski-pedagog.blogspot.com/2015/09/problemy-szkolnictwa-wyzszego-diagnozy.html> (10.10.2015).

Instrumentalizacja powoduje w pierwszym rzędzie zanik elementarnej bezinteresowności, a uczynienie z uniwersytetu marketingowego produktu niweczy jego – oparty na wielowiekowym doświadczeniu – wewnętrzny świat akademickich wartości.

### **„Wiraż”, „ruina”, „zmierzch”, „makdonaldyzacja” i „przed reanimacją” – próby opisu zmieniającej się sytuacji i tożsamości uniwersytetu**

Obecną sytuację uniwersytetu obrazowo określa się – jak czyni to m.in. wytrawny znawca dydaktyki akademickiej, Kazimierz Denek – jako sytuację „na wirażu”<sup>12</sup>. A wiraż to przede wszystkim stan wzmożonego ryzyka i zagrożenia<sup>13</sup>, z „ostrego zakrętu” – przy braku umiejętności lub uwagi – można bowiem wypaść z trasy, ale można też wyjść wzmocnionym o nowe doświadczenia i umiejętności. Uniwersytet znajdujący się na wirażu stanowi – zwłaszcza dla pedagogów i filozofów edukacji – wyzwanie do rozważnej, pogłębionej refleksji i rozsądnego działania, a nie do „szarżowania” w imię jakichś modnych „wielkich słów” i ideologicznych wizji (np. „akademickiej doskonałości”, nowomowy „kwalifikacji”)<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> K. Denek, *Uniwersytet na wirażu*, w: *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Szkoła Wyższa „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 25–48. Kazimierz Denek jest autorem m.in. serii artykułów dotyczących funkcjonowania uniwersytetu i dydaktyki akademickiej, które przez wiele lat regularnie publikował na łamach „Pedagogiki Szkoły Wyższej”. Jego rozprawy i studia złożyły się na trzytomowe dzieło: *idem, Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, cz. 1: *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011; *idem, Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, cz. 2: *Dydaktyka akademicka i jej efekty*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011; *idem, Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, cz. 3: *Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011. W tej uniwersyteckiej trylogii rozpatruje się m.in. próby przywracania logosu i etosu kształcenia uniwersyteckiego, akcentowanie wartości w treściach studiów, zasady dydaktyczne procesu kształcenia w uniwersytecie, podstawowe powinności i pożądane cechy nauczycieli akademickich, urynkwienie uniwersytetu; stawia się pytania o etos uniwersytecki, „czy uniwersytet sprostą wyzwaniom?” i „czy następuje ucieczka przed *universitas* i lęk przed dociekaniem prawdy?”.

<sup>13</sup> Zob. W. Kojas, *Zagrożenie jako wyznacznik zmiany edukacyjnej oraz źródeł nakazów, zakazów i powinności*, w: *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski, Wyd. WTN, Wrocław 2003, s. 337–342.

<sup>14</sup> Problematyki tej dotyczą m.in. teksty zebrane w: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręcznik*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wyd. Adam Mar-



Jedno z trafnych obrazowych ujęć niepożądanych aspektów tej sytuacji z uwzględnieniem polskich uwarunkowań końca lat XX i początku XXI wieku zawiera się w ostrzegawczym haśle wypromowanym przez George'a Ritzera<sup>15</sup> i usytuowanym w polskim kontekście przez Marka S. Szczepańskiego: „McDonald's na uniwersytecie”<sup>16</sup>. Zagrożenie „makdonaldyzacją” polega przede wszystkim na masowym i bezosobowym podawaniu namiastek wiedzy w postaci „fast food”, z zamianą działalności wiedzotwórczej uniwersytetu w „hurtownię wiedzy”<sup>17</sup>. Zmaganie się z tym wzrastającym z różnych powodów zagrożeniem to jedno z wielu poważnych i trudnych

---

szałek, Toruń 2011 (zwłaszcza rozważania Lecha Witkowskiego dotyczące niepożądanych aspektów reformy szkolnictwa wyższego, która okazuje się dalece destrukcyjna dla humanistycznie pojętego uniwersytetu). Zob. też: A. Walicki, *Niebezpieczne nieporozumienia w sprawach nauki*, „Przegląd” z 20 stycznia 2011 r., s. 46–49; M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej...*, s. 53–64; M. Dudzikowa, *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, w: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, S. Jaskulska, M. Marciniak, E. Bochno, I. Bochno i K. Knasiecka-Falbierska, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacja – konteksty*, Impuls, Kraków 2013, s. 257–378; T. Bauman, *Uniwersytet jako balast dla ideologii rynkowej*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 116–131; E. Potulicka, *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, red. E. Potulicka, J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 2010, s. 281–295; *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Scholar, Warszawa 2012; I. Bialecki, *Etos i polityka jakości w nauce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2 (43–44), s. 19–29; D. Antonowicz, *O nieoczekiwanych konsekwencjach procesu ekspansji szkolnictwa wyższego w Polsce*, „Nauka” 2015, nr 4, s. 145–159.

<sup>15</sup> Por. G. Ritzer, *Makdonaldyzacja społeczeństwa. Wydanie na nowy wiek*, tłum. L. Stawowy, Muza, Warszawa 2005. Sens pojęcia „makdonaldyzacja” Ritzer wyjaśnia: „to proces, na mocy którego zasady prowadzenia restauracji szybkiej obsługi upowszechniają się, zagarniając coraz większe połacie życia społecznego w Stanach Zjednoczonych i na całym świecie” (*wstęp*).

<sup>16</sup> M.S. Szczepański, *McDonald's na uniwersytecie*, „Tygodnik Powszechny” 2001, nr 3; *idem*, *McDonald's w uniwersytecie*, „Nauka” 2002, nr 1, s. 155–161.

<sup>17</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Uczelnia czy hurtownia wiedzy?*, „Przegląd Powszechny” 2010, nr 10, s. 47–63. Zbigniew Kwiecieński zwracał uwagę na niektóre destrukcyjne skutki wprowadzania tzw. rozwiązań bolońskich: „Przełamanie kształcenia akademickiego na trzyletnie «studia» zawodowe i dwuletnie «studia» drugiego stopnia doprowadziło *de facto* do samobójstwa uniwersytetów, co samo w sobie jest problemem wartym zbadania i zrozumienia, choć nie usprawiedliwienia. Inteligencja różnych nurtów specjalistycznych nie może mieć rzetelnego fundamentu wprowadzenia do kultury”. Z. Kwiecieński, *Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN*, „Nauka” 2013, nr 1, s. 10.

wyzwań, przed którymi znajduje się społeczność akademicka uznająca ideę uniwersytetu i jego autonomię za cenną wartość.

Uniwersytet w kulturze zachodniej już od dłuższego czasu znajduje się na wirażu. Gdy na początku roku akademickiego 2002/2003 czytałem – i polecałem na zajęciach studentom – listopadowy numer czasopiśma „Nowa Res Publica” (2002 nr 11), którego przewodni temat brzmiał: „Uniwersytet w ruinie. Uniwersytet marzeń”, to w tekście Jerzego Axera *Glosy do książki Billa Readingsa The University in Ruins* uwagę przykuło budzące wówczas niepokój – i jak się po kilkunastu latach okazuje, bardzo trafne – stwierdzenie: „Uniwersytety w Polsce przeżywają trudności będące wynikiem transformacji ustrojowej. Prawdziwe kłopoty czekają nas jednak dopiero potem. Lepiej przeczytać książkę Readingsa wcześniej niż później”<sup>18</sup>. Choć wielu czytelników tej przenikliwej uwagi mogło – dość naiwnie – łudzić się, że na nadejście tych skądinąd znanych kłopotów polskie uniwersytety odpowiednio się przygotowują. Promotor idei *artes liberales* na gruncie polskim<sup>19</sup>, którym jest Axer, dysponując szerokim oglądem światowych doświadczeń, przestrzegał tych, którzy grzeszyli naiwnością, że

nawet jeśli poprawa sytuacji ekonomicznej przyniesie podwyżkę pensji oraz umożliwi lepsze wyposażenie bibliotek i laboratoriów, to w niczym nie poprawi się sytuacja humanisty, który myśli o sensie i godności własnej pracy. To właśnie lata 80. i 90. ubiegłego wieku przyniosły prawdziwie antyintelektualny przełom [...] wtedy, w okresie boomu ekonomicznego, profesorowie zostali zepchnięci na margines świadomości społecznej<sup>20</sup>.

Owszem, niektórzy spośród profesorów – zauważa Axer – ratowali się przed marginalizacją ich oddziaływania zaangażowaniem w aktywność polityczną, ale – jeśli idzie o istotne dla humanistyki wartości intelektualne – był to tylko pozorny i wręcz na dłuższą metę przeciwny skutek spo-

---

<sup>18</sup> J. Axer, *Glosy do książki Billa Readingsa The University in Ruins*, „Nowa Res Publica” 2002, nr 11, s. 41.

<sup>19</sup> W 2002 r. prof. Axer kierował pracami działającego od 1991 r. Ośrodka Badań nad Tradycją Antyczną w Polsce i Europie Środkowo-Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego, który w 2008 r. przekształcono w Instytut Badań Interdyscyplinarnych „Artes Liberales”, a obecnie w Wydział „Artes Liberales” UW.

<sup>20</sup> J. Axer, *Glosy do książki...*, s. 41.

sób zapobieżenia zepchnięciu na margines. Czyli mimo podjętych prób, a nawet również z ich powodu profesorowie uniwersyteccy nie uniknęli swego – rzecz można – cywilizacyjnego przeznaczenia, wyrzuciło ich „na wirażu” na margines życia społecznego.

Jak więc powinien zmieniać się uniwersytet, zwłaszcza polski uniwersytet, aby uniknąć marginalizacji? Rozsądną i zarazem powściągliwą w zapędach reformatorskich receptę zaproponował Roman Galar w ramach debaty (5–6 grudnia 1996 r.) dotyczącej idei uniwersytetu u schyłku tysiąclecia, zorganizowanej przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej:

Jak sądzę, zalety naszego systemu kryją się paradoksalnie w jego „ewidentnych uchybieniach”. Wciąż jeszcze istniejące enklawy organizacyjnego chaosu, szczeliny kompetencyjnego niedopasowania, epizody profesorskiej samowoli i fajerwerki improwizacji układają się w „ścieżkę zdrowia”, na której żywa inteligencja studentów może trenować działania w warunkach niepełnej informacji, dostosowanie do nieoczekiwanych zmian sytuacji, odporność na niesprawiedliwe porażki i sceptycyzm wobec oficjalnych autorytetów. Zlikwidujemy ten poligon adaptacyjny, a stworzymy warunki dla tuczu miernot<sup>21</sup>.

Dla zwolenników konstruowania – wedle administracyjnych reguł „doskonałości” – nowego ładu wyzbytego z życiodajnego chaosu i „fajerwerków improwizacji” te słowa, w których eksponuje się elementarną ludzką rozumność jako podstawę wszelkiego rozwoju, mogą brzmieć dość obrazoburczo, jako wręcz ekstrawagancja humanisty snującego anarchizującą wizję nauki i nauczania, choć ich autor – profesor politechniki i inżynier – jest przedstawicielem nauk ścisłych i technicznych. Co więcej, ich autor w pełni świadomie przeciwstawia się coraz mocniej zarysowującym się wówczas tendencjom, które

zgodne są z industrialnym pojmowaniem rzeczywistości i – gdyby rzeczywistość miała charakterystykę taśmy produkcyjnej – z pewnością przyniosłyby wiele dobrego. [...] Są to koncepcje racjonalne w świecie pragmatyki służbowej: stopni naukowych, rozliczeń finansowych, wydajności kształcenia, wskaźników naukometrycznych itp.<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> R. Galar, *Uniwersytet jako narzędzie adaptacji cywilizacyjnych*, w: *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, red. H. Samsonowicz, J. Sławiński, L. Szczucki, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa 1998, s. 129.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

Ideą naczelną tych „rozwiązań jest doskonały porządek jako wartość sama w sobie”<sup>23</sup>, a przecież ów „doskonały porządek”, właściwy niektórym modelom świata idealnego, nie jest natomiast cechą ludzkiej, dynamicznej rzeczywistości oraz nie jest także pożądaną jako dominująca – urzeczywistniana na siłę – cecha nauki i nauczania akademickiego.

Dyskusja o uniwersytecie, który obraca się w ruinę, również z powodu nietrafnych reform, i o Uniwersytecie marzeń, który pisze się przez wielkie „U”, odbywała się też – jako temat wiodący – na łamach innych czasopism kulturalno-społecznych, a przyjmowane wiodące tytuły oddawały i współtworzyły klimat tej debaty. W milenijnym, 2000 roku ukazał się lutowy numer miesięcznika „Znak”, który zatytułowano *Uniwersytet przed reanimacją*, tym samym sygnalizując, że nastąpiła lub dalej następuje jakiegoś rodzaju zapaść polskich uniwersytetów i polskiej nauki. Dużymi literami na okładce miesięcznik „Odra” (2002, nr 11) na pierwszym miejscu wyróżnił tytuł: *UNIWERSYTET W ZBÓJECKICH CZASACH*, eksponując aktualność i doniosłość problematyki podjętej przez Jerzego Brzezińskiego w tak też zatytułowanym tekście<sup>24</sup>. W 2002 roku opublikowano „Pressje. Teka pierwsza Klubu Jagiellońskiego” (zima 2002 r.) mające na okładce prowokacyjnie sformułowany temat wiodący: „Dlaczego w Polsce nie ma Uniwersytetu”. W zamieszczonych tekstach przeważało poszukiwanie wizji takiego Uniwersytetu, którą uznawano za optymalną, i nie tracono wiary w możliwość jej urzeczywistnienia; choć poważnie zastanawiano się nad szansami na realizację proponowanej wizji, gdyż podane informacje o tym, co się dzieje ze szkolnictwem wyższym w innych krajach, m.in. o wzrastającej biurokratyzacji, wcale nie napały optymizmem. Ważnym głosem i punktem odniesienia w toczącej się wówczas debacie była – dostępna już w języku polskim i omawiana w środowiskach akademickich – książka *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów* (*The Closing of the American Mind. How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's*

---

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> J. Brzeziński, *Uniwersytet w zbójceckich czasach*, „Odra” 2002, nr 11, s. 2–7. Zob. *idem*, *O formacyjnej roli uniwersytetu*, „Czasopismo Psychologiczne” 2010, nr 16 (1), s. 151–155; *idem*, *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniem współczesności*, „Teksty Drukie” 2010, nr 5, s. 227–235.

*Students*, New York 1987)<sup>25</sup>. Jej autor, Allan Bloom (1930–1992), krytykował niekorzystną dla realizowania zasadniczej misji uniwersytetów presję ideologiczną i bronił klasycznej wersji ich funkcjonowania. Gdy na polskim gruncie czytano i dyskutowano, „jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów”, to zazwyczaj żywiono – jak się okazuje dość złudną – nadzieję, że wiedza o amerykańskich doświadczeniach i niepowodzeniach stwarza dogodną sytuację i daje szansę, iż uniknie się głównych błędów prowadzących do urabiania „zamkniętego umysłu”, a tym bardziej że nie będą one świadomie generowane mocą urzędowych rozporządzeń. Z dzisiejszej perspektywy ówczesne myślenie, życzeniowe myślenie, iż dzięki akademickiej autonomii skutecznie przezwycięży się mniej lub bardziej dolegliwe słabości, a zarazem zachowa się i wzmocni walory polskiego uniwersytetu, może być poczytane za przejaw naiwności.

Realistyczna okazała się prognoza Axera, który głosił, że prawdziwe kłopoty dopiero na nas czekają. Aby się z nimi należyście zmierzyć, trzeba m.in. podjąć odpowiednio ukierunkowane badania. Zintegrowaną i systematyczną formułę badań nad przemianami uniwersytetu w tekście *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu* zarysował w 2000 roku Marek Kwiek<sup>26</sup>:

przyszłość instytucji uniwersytetu warto badać z perspektywy projektu kulturowego, który ją zrodził: projektu nowoczesności, ponieważ poza kontekstem zmięczenia tego projektu, w epoce późnej nowoczesności i w erze globalizacji, coraz trudniej filozoficznie wyklądać sens przypuszczalnego przechodzenia do nowej formy uniwersytetu. Jest to zmiana kulturowa o niezwyklej wadze, bowiem dotyczy dzisiejszego

---

<sup>25</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Biedroń, Zyski S-ka, Poznań 1997. Zob. też: *Universities in Crisis*, Blog of the International Sociological Association (ISA), <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/> (10.10.2015).

<sup>26</sup> Nota biograficzna podaje m.in. informacje o kierunkach badań, które podejmuje obecnie M. Kwiek: od 2000 r. prowadzi rozległe, interdyscyplinarne, międzynarodowe badania porównawcze instytucji uniwersytetu w Europie (w ramach ok. 20 międzynarodowych projektów badawczych i ok. 20 międzynarodowych projektów z dziedziny polityki publicznej). Międzynarodowy doradca i ekspert w sprawach polityki edukacyjnej i polityki naukowej. Założyciel i redaktor serii wydawniczej *Higher Education Research and Policy* (HERP) w Peter Lang International Academic Publishers. Od 2002 r. dyrektor Centrum Studiów nad Polityką Publiczną, od 2012 r. kierownik Katedry UNESCO Badań Instytucjonalnych i Polityki Szkolnictwa Wyższego.

i przyszłego funkcjonowania, finansowania, wolności, celów, zadań, zobowiązań i roli uniwersytetu. W okresie przelomu, jeżeli nie akceptuje się tak jawnych w krajach anglosaskich społecznych skutków procesów „korporatyzacji” czy „menedżeryzacji” uniwersytetu, potrzebne jest jego syntetyczne i transdyscyplinarne ujęcie<sup>27</sup>.

Dalej przybliżał przyjętą perspektywę badań:

Kiedy zdamy sobie sprawę z tego, że chodzi dzisiaj [...] nie tylko o zwykłą (finansową) „reorganizację” czy „restrukturyzację” szkolnictwa wyższego, lecz o bardziej ogólną kwestię zmiękczenia kulturowego projektu nowoczesności, którego część stanowił i stanowi uniwersytet [...], dyskusja na temat przyszłości uniwersytetu [...] [będzie] bardziej fundamentalna. Kryzys tożsamości [...] jest nieodłączny od szerokiego przejścia zarówno w kulturze (od nowoczesności do późnej nowoczesności czy ponowoczesności), jak i w ekonomii i polityce (w obliczu globalizacji)<sup>28</sup>.

W refleksji prowadzonej przez Kwieka są zawarte też takie sformułowania, które mogą być odczytane jak zapalenie się czerwonego światła, które ostrzega przed niepożądanymi – w szczególności z punktu widzenia humanistów – zmianami:

Uniwersytet, który przyjmie grę w ramach pytań stawianych przez logikę ekonomii, stanie się z czasem przedsiębiorstwem (i nie znajdzie już pocieszenia w fakcie, że będzie to przedsiębiorstwo edukacyjne). [...] zostanie mu przydzielone [...] miejsce przedsiębiorstwa edukacyjnego, które ma szybko, tanio i wydajnie szkolić specjalistów. Najlepiej [...] bardzo szybko, bardzo tanio i bardzo wydajnie<sup>29</sup>.

Nadmienić należy, że Kwiek konsekwentnie rozwija zarysowany w 2000 roku program badań – w ramach *higher education research* – nad zmianami w funkcjonowaniu uniwersytetu, co m.in. znalazło wyraz w jego autorskich monografiach *Uniwersytet w dobie przemian. Europejska perspektywa porównawcza* (Warszawa 2015) i *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie* (Poznań 2010). Zawierają one – obok głównego wątku analiz eksperckich

---

<sup>27</sup> M. Kwiek, *Zmierzch nowoczesnego uniwersytetu*, „Forum Akademickie” 2000, nr 1, <http://forumakad.pl/archiwum/2000/01/artykuly/08-agera.htm> (10.10.2015).

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Ibidem*. Zob. M. Kwiek, *Uniwersytety, produkcja wiedzy i konkurencyjność gospodarstwa w Europie Środkowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2 (43–44), s. 91–116.

– także takie spostrzeżenia, które – choć są sformułowane w trybie sprawozdawczym – mogą być odbierane jako sygnał, że oficjalna polityka Unii Europejskiej już całkowicie – i to z rozmysłem – odchodzi od klasycznej idei uniwersyteckości:

Publiczny uniwersytet w Europie jest coraz częściej uważany jedynie za część sektora publicznego, a jego tradycyjne roszczenia do społecznej (a tym samym również ekonomicznej i politycznej) wyjątkowości są coraz częściej i coraz bardziej otwarcie kwestionowane<sup>30</sup>.

Nie tyle dyskutuje się o uniwersytecie, dopuszczając do głosu różne stanowiska, ile akcentuje się i promuje – negatywnie nastawioną – krytykę: „Uniwersytet europejski jako instytucja jest w zasadzie krytykowany we wszystkich swoich aspektach aż po same historyczne fundamenty”<sup>31</sup>. Jeśli tak faktycznie się dzieje, to tym bardziej – dla zachowania pluralizmu stanowisk – należy wciąż na nowo, w zmieniającym się kontekście podejmować refleksję nad klasycznym modelem i etosem uniwersyteckości, aby obraz uniwersytetu nie był znany jedynie z tego, jak jest ukazany w zwierciadle negującej jego sens krytyki.

Przedstawiając dalsze dociekania jako przyczynek do toczącej się debaty, kieruję się słusznym wskazaniem Michała Hellera:

Będę pisał o uniwersytecie, edukacji, pracy naukowej. Obiecuję, że nie wspomnę ani słowem o pieniądzach. Pieniądze mają jednak coś wspól-

---

<sup>30</sup> M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wyd. UAM, Poznań 2010, s. 333. Zob. M. Ziółkowski, *O pewnych konsekwencjach częściowego i niekonsekwentnego utowarowienia polskiego szkolnictwa wyższego*, „Nauka” 2005, nr 2, s. 29–44; A.K. Wróblewski, *Misja uniwersytetów: poszukiwanie prawdy czy pogoń za zyskiem?*, „Nauka” 2011, nr 3, s. 51–59. Przykład opinii w czasie ostatnio tocznych debat o przyszłości szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce: K. Miłkołajczyk, K. Pawlaczyk, *Jakie mają być nasze uczelnie i polska nauka?* – relacja z debaty o przyszłości szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce, „e-Mentor” 2015, nr 3 (60), s. 4–6. Obecny stan debaty referuje i analizuje M. Kwiek, *Przyszłość uniwersytetów w Europie: motywy dyskusji i ich polskie konteksty*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2014, nr 1–2(43–44), s. 71–89.

<sup>31</sup> M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu...*, s. 334. Zob. J.J. Jadacki, *Etos Akademii: Sokrates czy sukces*, w: *Europa wspólnych wartości. Chrześcijańskie inspiracje w budowaniu zjednoczonej Europy. Materiały II Kongresu Kultury Chrześcijańskiej*, red. S. Zięba, Wyd. KUL, Lublin 2004, s. 269–271; M. Czerepaniak-Walczak, *Homo academicus w świecie homo oeconomicus. O obszarach i przejawach zmagania z akademickim zniewoleniem*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2014, nr 1, s. 11–24; J. Świrko-Pilipczuk, *Homo Oeconomicus as the Foundation of Educational Practices*, „Opuscula Sociologica” 2015, nr 1, s. 49–57.

nego z ideami – jedno i drugie mogą ulec dewaluacji. Ale jest między nimi zasadnicza różnica: jeżeli pieniądze ulegną dewaluacji, jakaś dobra idea może je wyprowadzić z finansowego kryzysu. Ale jeżeli zdewaluują się idee, nie pomogą żadne pieniądze<sup>32</sup>.

Gdy częstokroć z wielką mocą akcentuje się finansowe aspekty funkcjonowania uniwersytetów, to jakby zapomina się przy tym, że finanse to nie jest siła samoczynna; ale być może – nie całkiem świadomie – wyznaje się wiarę w kreatywną i sprawczą moc pieniądza jako pierwszej przyczyny, jako metafizycznego poruszyciel wszelkiej aktywności. Taka wiara wszakże zaślepia na swoiste wartości uniwersytetu.

### **Klasyczny etos uniwersytetu a nowe zagrożenia dla uniwersyteckiej wolności**

W klasycznie pojętej kulturze europejskiej uznaje się swoistą tożsamość uniwersytetu i jego nieredukowalność do innych – nawet do bliskich mu – form kulturowych. Uniwersytety mają w szczególności sposób urzeczywistniać etos pracy intelektualnej i manifestować wartości poznawcze, którym ma służyć uprawianie nauki i system edukacji. Uniwersytet spośród innych form kształtowania kultury intelektualnej wyróżniać się powinien zwłaszcza dążeniem do całościowego poznania rzeczywistości, a co najmniej do zespolenia we względną całość aspektowego poznania rzeczywistości. Takie dążenie motywuje przekonanie, że jedność rzeczywistości powinna odpowiadać jedność wiedzy o niej. Jak przypomina Tadeusz Czeżowski (1889–1981)<sup>33</sup>: „Uniwersalność jest zasada, wyrażającą się już w nazwie uniwersytetów [...]. Wyraża się w tej zasadzie okoliczność, że

---

<sup>32</sup> M. Heller, Śmierć uniwersytetów, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 28, <http://tischner.pl/aktualnosc/603/1/ks-michal-heller-o-smierci-uniwersytetow> (10.10.2015). Ten interesujący i ważny tekst prof. Michała Hellera spotkał się m.in. z oficjalną polemiką ze strony urzędującej wówczas minister, która podejmując dyskusję, zachowała się tak, jakby żywiła przekonanie, iż z tej racji, że sprawuje administracyjną władzę nad – skądinąd autonomicznymi – uniwersytetami, to dzięki władzy ma zarazem odpowiednią i wyczerpującą wiedzę (a idąc dalej, to poczuwa się do służbowego obowiązku wyjaśnienia prof. Hellerowi, jaki jest prawdziwy stan uniwersytetu, bowiem właściwy ogląd sytuacji ma umożliwiać jedynie zasiadanie w ministerialnym fotelu...).

<sup>33</sup> Zob. D. Łukasiewicz, *Filozofia Tadeusza Czeżowskiego*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.



wszystkie nauki pozostają ze sobą w wielorakich związkach<sup>34</sup>. I co więcej, zakres tej uniwersalności pojmuję dość maksymalistycznie i rozciąga też na wypracowanie spójnego poglądu na świat: „Wszystkie bowiem dążą do zbudowania jednolitego na świat poglądu i wzajemnie wspierają się w tym dążeniu<sup>35</sup>. Uniwersytet to także *universitas magistrum et scholarium* – wspólnota mistrzów i studentów, czyli wspólnota osób odpowiedzialnych za udzielanie i pobieranie nauk.

Współczesny stan rozchwiania samych podstaw uniwersytetu i negowania głównych idei uniwersyteckości wyraźnie kontrastuje ze wspomnieniem o życiu dawnego uniwersytetu, którym dzieli się Karl Jaspers (1883–1969) studiujący na początku XX wieku:

Wobec nauczycieli wybitnych żywiłem głęboką cześć, respekt wobec tych, których nie aprobowałem. Gmach, aulę, tradycyjne uniwersyteckie obrzędy: do tych rzeczy odnosiłem się z pietyzmem. Nie wiedziałem dokładnie, co nadaje temu blask, wówczas jeszcze widzialny<sup>36</sup>.

Czyli wspólnota mistrzów i studentów jawi się jako wspólnota mająca także wymiar swoiście estetyczny<sup>37</sup>. Warto zastanowić się, na czym polega wspomniany przez Jaspersa szlachetny blask uniwersytetu. Dlaczego dziś go nie widać? Jakie niepożądane praktyki go przesłoniły? Jak można ten swoisty blask uniwersyteckich wartości odzyskać, uczynić na nowo widzialnym w obecnej sytuacji? Na trop jednej z dość prawdopodobnych odpowiedzi naprowadza Jacek Piekarski, gdy dociekając, na czym polega i w jakich postaciach występuje estetyczny wymiar kształcenia akademickiego, dochodzi do stwierdzenia:

Uczestnictwo w tworzeniu wiedzy posiada rzeczywistą ważność, gdy odwołuje się do najgłębszego zaangażowania, gdy ukierunkowane jest na poszukiwanie i odkrywanie możliwie najdonioślejszego, indywidual-

---

<sup>34</sup> T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Księgarnia Naukowa T. Szczesny, Toruń 1946, s. 8.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> K. Jaspers, *Autobiografia*, tłum. S. Tyrowicz, Comer, Toruń 1993, s. 55.

<sup>37</sup> Zob. J. Piekarski, *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej*, w: *Innowacje w edukacji akademickiej...*, s. 235–251.

---

nego sensu. Temu właśnie sensowi zawsze wypada nadawać możliwe najdoskonalszy wyraz<sup>38</sup>.

Ów estetycznie pociągający, wzniosły blask uniwersytetu zdają się w dużej mierze wytwarzać perfekcjonistyczne intencje i osobiste (osobowe) zaangażowanie w uczestnictwo w działaniach wiedzytwórczych, a zwłaszcza ich ukierunkowanie na urzeczywistnianie tego, co w wymiarze epistemicznym i etycznym będzie docelowo możliwie doskonałe.

Częstokroć eksponowanie tradycyjnych walorów uniwersytetu dopełnia się – w jednej wypowiedzi – niepokojem, czy te walory nie są w zaniku. Wyraził to m.in. Jan Paweł II: „Instytucja uniwersytetu jest jednym z arcydzieł ludzkiej kultury. Zachodzi tylko obawa, czy to arcydzieło nie ulega w dzisiejszej epoce odkształceniu, i to w wymiarze globu” (6 czerwca 1979 r.). Gdy współcześnie, z punktu widzenia tzw. polityki naukowej czy edukacyjnej lub z punktu widzenia „zarządzania nauką i produktywnością naukową”, rozpatruje się społeczne funkcje uniwersytetu, to głównie zwraca się uwagę na jego efektywność wedle wzorców wydajności produkcyjnej i zysku ekonomicznego. Prowadzi się obecnie wzmoczoną kontrolę działań naukowo-dydaktycznych uniwersytetu, którą wyraża się wszakże w języku obcym – a nawet wrogim – etosowi i wartościom klasycznie pojętego uniwersytetu.

Jeśli odwołać się do opinii panującej wśród części społeczności akademickiej, opinii znajdującej też swój wyraz w literaturze przedmiotu, to w duchu krytycznej refleksji da się w przybliżeniu przedstawić taki oto szkic do obrazu postępującej obecnie destrukcji klasycznie pojętego etosu uniwersyteckiego: biurokratyczne nadregulacje systemowe wprowadzane w środowiska i struktury uniwersyteckie żłobią i utrwalają koleiny paraliżującej małostkowości, gdyż wymuszają – usilnie ponawiane – próby ilościowego zaksięgowania nieprzeliczalnych przecież walorów wyników aktywności intelektualnej. Niszczy się w ten sposób autonomię i uniwersyteckość klasycznie pojętego uniwersytetu i narzuca na uniwersytet taki system, który da się określić jako formę koszarowej dyscypliny. Wedle biurokratycznych i bezdusznych dyrektyw promuje się działania destrukcyjne dla kształtowania przez autonomiczny uniwersytet kultu-

---

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 250.

ry intelektualnej i duchowej<sup>39</sup>. Bałamutne ideologie technokracji na siłę (mocą arbitralnych dekretów) wprowadzane są w autonomicznej sferze akademii i zespolonej z nią wolności intelektualnej. Regulacje przyrastają i obrastają kolejnymi uszczegóławiającymi regulacjami w uniemożliwiającym ich recepcję tempie, a w praktyce wypełnia się tony zbędnych papierów i ogłupiających tabel, z których nie ma ani intelektualnej, ani duchowej korzyści, a następuje tylko zaśmiecanie przestrzeni uniwersytetu i niszczenie akademickiej wolności. Powstała jakby grupa wyznawców domniemanej sanacji i „uzdrowicielskiej mocy” tych regulacji, co jawi się wręcz jako bałwochwalstwo okazywane administracyjno-biurokratycznej potędze, a zarazem – co gorsza – jest to mocne i mające praktyczne skutki wyznanie niewiary w indywidualne ludzkie sumienie, także wyznanie niewiary w moc sumienia w zakresie aktywności intelektualnej i dydaktycznej. Taka wizja społecznego funkcjonowania instytucjonalnej nauki i dydaktyki uniwersyteckiej okazuje się wręcz zabójcza dla uniwersyteckiego etosu<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Zob. J. Mizińska, *Bezdušny uniwersytet*, Fundacja Homo Inquietus (2010), <http://www.homoinquietus.org/> (10.10.2015). Jadwiga Mizińska ukazuje obraz dyktatury procedur generujących banalność i kształtujących „ludzi banalnych”: „Cała uniwersytecka machina działa obecnie w jednym kierunku: aby nagradzać bezkrytyczne posłuszeństwo kolejnym zarządzeniom ministerstwa, rektora i pomniejszych władz. Prowadzi to nieuchronnie do wspomnianej banalizacji i prymitywizacji myśli, postaw oraz stylu bycia, który zawsze dotąd stanowił wyróżnik Ludzi Uniwersytetu. Odgórne instytucje (w rodzaju ministerstwa i wszelkich ministerialnych komisji) powołują się, jako na w gruncie rzeczy jedyny argument, na produkowane przez siebie lawinowo PROCEDURY. To tajemnicze słowo (z czasownikową odmianą „procesowanie”) ma moc obezwładniającą. Zamyka wszelką dyskusję, a raczej w ogóle do niej nie dopuszcza. Banalność to, w dużej mierze, nieunikniony (i chyba zamierzony) skutek Dyktatury Procedur” (*ibidem*, pkt 6. „Uniwersytet jako producent Ludzi Banalnych”).

<sup>40</sup> Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRR. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Impuls, Kraków 2013, s. 29–56. O polskim wdrażaniu KRK: „Działania przepełnione pozorem, zaburzające dotychczasowe tradycje akademickie, wbrew obietnicy wzrostu autonomii i wdrożenia do uczenia się przez całe życie, w istocie wnoszą do edukacji uniwersyteckiej sformalizowany system nadzoru. Uniwersytet rezygnuje z autonomii, a nawet wyrzeka się jej na rzecz zapewnienia sobie bezpieczeństwa. Podporządkowuje się grom rynkowym oraz doraźnym oczekiwaniom studentów i potencjalnych pracodawców. Pragnę podkreślić, że nie kwestionuję idei KRK jako narzędzia poprawy jakości edukacji akademickiej, tworzenia warunków mobilności społecznej oraz utrwalania potrzeby uczenia się przez całe życie, ale podaję w wątpliwość sposób wdrażania zasad KRK do uczelnianej praktyki. Wspomniany dokument wskazuje bowiem na traktowanie uniwersytetu jako urzędnika edukacyjnego”. *Eadem, Wprowadzenie*, w: *Fabryki dyplomów...*, s. 17.

W tym kontekście trzeba przypomnieć, że John Henry Newman (1801–1890) w klasycznym dziś dziele *Idea Uniwersytetu* – pochodzącym z połowy XIX wieku – stwierdza: „bez wahania dałbym pierwszeństwo temu Uniwersytetowi, który nic nie robi, nad tym, który by wymagał od swych adeptów zapoznawania się z wszelkimi naukami pod słońcem”<sup>41</sup>. Owo „uniwersyteckie nic-nie-robienie” jako szczególnego rodzaju forma działalności wewnątrz uniwersytetu owocuje wszakże w długodystansowej perspektywie, a taką perspektywę zapewnia cechujące się „długim trwaniem” istnienie uniwersytetu. Jeśli nie chce się respektować swoistego „uniwersyteckiego nic-nie-robienia”, narzucając i egzekwując wymogi uzyskiwanie szybkich i widocznych – również medialnie nośnych – efektów, to niszczy się wewnątrzuniwersytecki upływ czasu, odmawia się prawa do wypracowania dojrzałej refleksji, która wymaga swego czasu, aby mogła we własnym rytmie dojrzewać. Zamiast prawa do „nic-nie-robienia” wprowadza się przede wszystkim grę pozorów i iluzji, promuje się niedojrzałość, a na dalszą metę niszczy się rozwój nauki i radykalnie zaniża poziom studiowania.

Studiowanie wymaga swoistej ascezy, rezygnacji z osiągania pewnego typu wartości po to, aby móc dążyć do urzeczywistniania tych uniwersyteckich wartości, które uznaje się za cenne i unikatowe. Zwolennik upowszechniania oświecenia publicznego i rozwijania krytycznej, otwartej debaty, Karl R. Popper (1902–1994)<sup>42</sup>, zwraca uwagę na niepokojące go zmiany w sytuacji uniwersytetów i w studiowaniu, a zwłaszcza na zanik niezbędnej dozy ascezy, zamiast której pojawia się podstawa roszczeniowa i konsumpcyjna rozbudzana i wspierana ideologią równych szans:

Idea równych szans i równego dostępu do wyższego wykształcenia w niektórych krajach doprowadziła do [...] żalonych następstw. Dla mojego pokolenia walka o wiedzę była przygodą wymagającą wielkich ofiar, które zdobytej wiedzy nadawały jedyną w swoim rodzaju wartość. Obawiam się, że ta wartość zanikła. Nowe prawo do kształcenia wytworzyło postawę, która traktuje to prawo jako prawo zagwarantowane; a to, czego bez ofiar [ze swej strony] możemy żądać jako naszego prawa,

---

<sup>41</sup> J.H. Newman, *Idea Uniwersytetu*, tłum. J. Fijaś, „Znak” 1978, nr 6, s. 709.

<sup>42</sup> Zob. S. Thornton, *Karl Popper*, w: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, <http://plato.stanford.edu/entries/popper/> (10.10.2015).

jest mało cenione. Społeczeństwo, dając studentom prawo do kształcenia, zabrało im niepowtarzalne przeżycie<sup>43</sup>.

Doświadczenie wartości studiów i wartości pomnażania wiedzy jako swoiste doświadczenie aksjologiczne nie powinno być przytłumione sprowadzeniem prawa do studiowania do poziomu jednego z uprawnień socjalnych. Inne jeszcze poważne niebezpieczeństwo dla funkcjonowania uniwersytetu (ujawniające się już w okolicach 1968 r.) wskazuje Popper w kontekście coraz intensywniejszego rozwoju cywilizacji technicznej:

Potrzeba coraz więcej techników, a w związku z tym coraz więcej doktorantów szkoli się jedynie w zakresie technik pomiaru, a nie mówi się im nawet, jakie bardziej fundamentalne problemy mają być rozwiązywane przy pomocy pomiarów, które wykonują, przygotowując swe prace doktorskie<sup>44</sup>.

Rozpowszechnienie takiego rodzaju szkolenia, które zawęży i redukuje horyzonty poznawcze, Popper uznaje za niedopuszczalne i moralnie naganne „złamanie przysięgi ze strony nauczyciela akademickiego”<sup>45</sup>. Pracownik nauki powinien rzetelnie spełniać powierzone mu zadania, wśród których na pierwszym planie sytuuje się „wprowadzanie ucznia w tradycję i wyjaśnianie mu nowych wielkich problemów wyłaniających się dzięki rozwojowi wiedzy, które z kolei inspirują i pobudzają wszelki dalszy rozwój”<sup>46</sup>. Jeśli edukację w szkolnictwie wyższym sprowadza się do „szkolenia w zakresie technik pomiaru”, to tym samym zdecydowanie osłabia się i wygasza dynamikę pracy intelektualnej, a uniwersytet przestaje pełnić swe podstawowe funkcje.

Na zagrożenie jakości studiowania i rozwoju intelektualnego wynikające z wprowadzanych w pierwszej połowie XX wieku obowiązkowych programów studiów, których wcześniej nie było, wskazuje Jaspers:

---

<sup>43</sup> K.R. Popper, *W co wierzy Zachód?*, w: *idem, W poszukiwaniu lepszego świata. Wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, tłum. A. Malinowski, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 254.

<sup>44</sup> K.R. Popper, *Odpowiedzialność moralna uczonego*, w: K.R. Popper, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, tłum. B. Chwedeńczuk, Książka i Wiedza, Warszawa 1997, s. 140.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

Sztuczne przewodniki, takie jak konspekty programowe, [obowiązkowe programy studiów], curricula i tym podobne techniczne zabiegi, które zmieniają wyższą uczelnię w szkołę średnią sprzeczne są z ideałem uniwersyteckim. [...] Wykłady i seminaria nieco „ponad głową” studenta, pobudzające do wzmóŜonego wysiłku, to lepsza alternatywa niŜ osiągnąć pełne zrozumienie za cenę upraszczania<sup>47</sup>.

I kontynuując swój wywód dopowiada:

Uniwersytet zmienia się w szkołę średnią po to, by osiągnąć zadowalającą przeciętną ze statystyczną niezawodnością. To prowadzi uniwersytet do ruiny. Gdy studentowi nie pozwala się pracować, studiować tak, jak uważa za właściwe, dławi się życie umysłu. Życie umysłu to życiowa szansa pośród morza porażek i frustracji. [...] Atmosfera przyziemnego i nieinspirującego zdrowego rozsądku może oczywiście produkować zadowalające opanowanie technik i dających się sprawdzić testami informacji o faktach, ale taka atmosfera dławi prawdziwe zrozumienie i ducha przygody badawczej<sup>48</sup>.

Dziś obowiązkowe i szczegółowo rozbudowane programy studiów są niestety powszechne, a co gorsza – przyjmuje się je za niezbywalną, konieczną i jakby odwieczną oczywistość.

Dla współczesnych asystentów i adiunktów, od których wymaga się wypełniania kolejnych sylabusów i innych dokumentów KRK, a nawet dla części profesury, która już przywykła do wciąż rozbudowującej się biurokracji, zaskakująco – a nawet niewiarygodnie – może brzmieć jednoznaczny i z silnym przekonaniem prezentowany pogląd CzeŜowskiego (wyrażony bez skrępowania w rozprawie opublikowanej w 1946 r.):

Gdy przeto dla szkoły średniej jest konieczny program, według którego podaje ona system wiadomości przeznaczonych dla tej szkoły, to dla nauki uniwersyteckiej program tego rodzaju staje się zbędny. Wolność nauczania jest przeto w pierwszym rzędzie wolnością od sztywnego programu nauczania. Nauczyciel akademicki nie jest krepowany programem, ma swobodny wybór tych działów wiedzy, które zamierza przedstawić<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> K. Jaspers, *Praca badawcza, kształcenie, nauczanie*, tłum. hm, „Znak” 1978, nr 6, s. 748.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 749.

<sup>49</sup> T. CzeŜowski, *O uniwersytecie i studiach...*, s. 11.

Gdy dziś przytacza się ten dość stanowczo wyrażony pogląd, to zwolennicy sztywno zaprojektowanych programów nauczania (lub przetrenowani przez obecny reżim) nie potrafią pojąć tych istotnych warunków wolności uniwersyteckiej. Obecnie klarowna i prosta teza, że „uniwersytecka wolność nauczania jest w pierwszym rzędzie wolnością od sztywnego programu nauczania”, budzi mocny opór i sprzeciw tych, którzy kreują się – wspierani decyzjami politycznymi – na włodarzy uniwersyteckiej przestrzeni edukacyjnej, a są to przecież – jak jasno uzmysławia to m.in. argumentacja Jaspersa i Czeżowskiego – samowładcy włodarze, bez których regulacji i kontroli nauczanie mogło i może się obyć. Co więcej, problematyczna nie jest – jak się dziś częstokroć myśli – uniwersytecka wolność od sztywnego programu nauczania, której obecnie niektórzy nie są w stanie sobie nawet wyobrazić, bo tak dogłębnie zostali skażeni brakiem wewnętrznej wolności, ale – z punktu widzenia idei uniwersytetu – zasadnicze wątpliwości budzi redukcja i odbieranie naturalnej uniwersyteckiej wolności przez administracyjne narzucanie wymogów przedstawiania i realizowania sztywnego programu nauczania.

Kolejną mogącą budzić niepokój kwestią jest postulowanie czy wręcz narzucanie profesorom obowiązku bezpośredniego wychowywania studentów. Częstokroć, także w administracyjnych dokumentach, wprost stwierdza się, że nauczyciele akademicki są zobowiązani wychowywać studentów, czyli – jeśli odpowiednio rozumie się wychowanie jako szczególnego rodzaju relację międzyosobową między wychowawcą a powierzonym jego pieczy wychowankiem – mają oni podejmować działania pedagogiczne, które są niestosowne względem osób dorosłych, tzn. względem osób zdolnych do samowychowania<sup>50</sup>. Owszem, nauczyciel akademicki prowadzi różnego rodzaju działania formacyjne, uprawia dydaktykę wychowawczą, czyli rzetelnie kształca, zarazem kształtuje i wzmacnia pożądane

---

<sup>50</sup> O znaczeniu i różnych sposobach rozumienia samowychowania zob. B. Śliwerski, *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Impuls, Kraków 2010. O samodzielności i samowychowaniu w obszarze działań dydaktycznych zob. J. Parafiniuk-Soińska, *Struktura i efekty samodzielnego studiowania*, PWN, Warszawa-Poznań 1976; *eadem*, *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*, Wyd. US, Szczecin 1988. O pedagogicznym ujęciu antropologicznych koncepcji samodzielności zob. J. Świrko-Pilipczuk, *Samodzielność w filozoficznych poglądach i koncepcjach człowieka. Implikacje pedagogiczne*, Zapol, Szczecin 2011.

postawy studenta, ale – jeśli chce się zachować właściwy i swoisty sens wychowania – nie należy tego określać zbiorczym mianem „wychowania”, tylko odpowiednio dookreślić zakres najbardziej wskazanych działań formacyjnych oraz ukazać wartości i cele nauczania akademickiego (jako też dydaktyki wychowawczej/wychowującej). Skrótowe hasło „wychowywania studentów” zaciemnia tak właściwy i swoisty sens wychowania<sup>51</sup>, jak też czyni nieczytelnym właściwy i swoisty sens studiowania.

Na problematyczność postulatu „wychowywania studentów” wskazuje Hans-Georg Gadamer (1900–2002), wspominając, jak tuż po 1945 roku z amerykańskiej inicjatywy miał wygłosić we Frankfurcie wykład o wychowaniu w uniwersytecie. Zaproponowany mu tytuł wykładu brzmiał: „Jak profesor niemiecki widzi swoje zadanie wychowawcze?”. Gadamer na tak postawioną kwestię – jak wspomina – odpowiedział

jednoznacznie: w ogóle nie widzi, albowiem [profesor] nie ma żadnych [takich] zadań. Za późno przychodzi. [...] Profesor, który widzi swoich studentów kilka godzin w ciągu tygodnia, [...], będzie coś znaczył jedynie dla swych najbliższych uczniów i współpracowników<sup>52</sup>.

Ta zwięzła i jasna odpowiedź Gadamera pozostaje wciąż w mocy, ale niestety nie jest to moc wiążąca dla tych, którzy dość dowolnie posługują się słowem „wychowanie”, rozciągając jego zakres na różne sposoby działań formacyjnych, lub też przeszacowują siłę sprawczą oddziaływania profesora w jego relacjach ze studentami.

Spóźnione wychowywanie studentów – wedle tych, którzy je otwarcie postulują – ma w dużej mierze spełniać funkcje kompensacyjne, ma bowiem zaradzić niedojrzałości osób podejmujących studia, ale te próby „wychowywania studentów” skazane są na to, że przyniosą skutki odwrotne od deklarowanych, gdyż w punkcie wyjścia z dorosłych robi się duże, wyrosnięte dzieci, tym samym ugruntowując i wzmacniając niedojrzałość. Dzielać się spostrzeżeniami i przemyśleniami z wieloletniej pracy nauczyciela akademickiego, Mieczysław Porębski (1921–2012) zauważa, że dla właściwego przebiegu studiów nie jest najgroźniejsze niedouczenie

---

<sup>51</sup> O różnych sposobach rozumienia wychowania zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Impuls, Kraków 2012.

<sup>52</sup> H.-G. Gadamer, *Moja droga do filozofii. Wspomnienia*, tłum. J. Wilk, Wyd. UW, Wrocław 2000, s. 113.



rozpoczynających studia, ale ich niedojrzałość. Wspominając i pozytywnie oceniając własne doświadczenia edukacyjne, Profesor Porębski podkreśla: „Moje gimnazjum dawało dojrzałość – gimnazjum kończyli dorośli ludzie. Świadectwo dojrzałości zobowiązywało, znaczyło, że od tej chwili sami już muszą wybierać dalej, sami decydować o sobie”<sup>53</sup>. Odnosząc się do obecnej sytuacji (koniec lat osiemdziesiątych XX wieku), Porębski dodaje:

A teraz nam się każe studentów wychowywać, mówi się, że na uniwersytecie jest młodzież i że nie tylko należy ich uczyć, ale pilnować, dozorować, zaliczać. Na różne sposoby usiłuje się przekształcić uniwersytet w szkołkę, zalicza się te wykłady kursowe, zdaje się niezliczone egzaminy, które polegają na wkuciu jakiejś kolejnej cząstki materiału. No i ten terror terminów...<sup>54</sup>.

Uwidacznia się, iż patologiczne sytuacje będące konsekwencjami błędnych koncepcji uniwersytetu i studiów splatają się ze sobą: nakaz wychowywania i nadzorowania wraz z terrorem terminów w praktyce zamieniają uniwersytet w szkołkę nakładającą na niesfornych uczniów – i zarazem na profesorów jako nadzorców – kierat dyscypliny, który nieweczy sens uniwersyteckiej wolności. Od czasu wypowiedzenia przez Porębskiego trafnych uwag o tym, jak na różne sposoby „usiłuje się przekształcić uniwersytet w szkołkę”, podjęto wiele decyzji i wdrożono kolejne działania, które wydatnie wzmacniają przekształcanie uniwersytetu w szkołkę, zintensyfikowano formy dozorowania i terror terminów (również w zakresie wzrastających wymogów sprawozdawczości).

Aby zapobiec formułowaniu nietrafnych i niedających się zrealizować wymagań wychowawczych, Jaspers przypomina: „Studenci to ludzie dorośli, nie dzieci. Są dojrzały, ponoszą za siebie pełną odpowiedzialność”<sup>55</sup>. Narzucanie zadań wychowawczych uniwersytetowi oznacza – w pierwszym rzędzie – odbieranie samodzielności studentom i przyodzianie dorosłych osób w przyciasne dziecięce ubranka. Jaspers stwierdza: „Ze swobody nauczania wypływa swoboda uczenia się. Żad-

---

<sup>53</sup> M. Porębski, K. Czerni, *Nie tylko o sztuce. Rozmowy z profesorem Mieczysławem Porębskim*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1992, s. 20.

<sup>54</sup> *Ibidem*.

<sup>55</sup> K. Jaspers, *Praca badawcza...*, s. 743.

ne przepisy, żaden nadzór nad studiami, jak w szkołach średnich, nie powinny krępować studenta uniwersytetu. Wolno mu «zejść na psy»<sup>56</sup>. Dość mocno brzmiące stwierdzenie Jaspersa, w którym użyto dobitne powiedzenie zaczerpnięte z języka potocznego, ma także ten walor, iż eksponując swobodę studiowania, daje antidotum na będące dziś w modzie popadanie w umoralniający i moralizatorski o „wychowawczych” zdaniach uniwersytetu, które mają być podejmowane wobec dorosłych i samodzielnych osób.

Aby wzmocnić jeszcze przytoczone tezy i argumenty wyrażające krytyczne podejście do postulatów wychowania przez nauczycieli akademickich, warto przytoczyć równie jednoznaczną i dość radykalnie brzmiącą odpowiedź na pytanie: „Czy przed wykładową akademickim stoi zadanie wychowania studentów?”, której udzielił Śliwerski:

Nie, to jest podejście rodem z minionego ustroju. My możemy co najwyżej wspierać dorosłych już ludzi w tym, by potrafili pracować nad sobą, doskonalić się, ale zmieniać ich charakter czy postawy mogą już tylko oni sami. Nie zwalnia nas to jednak z tego, by dawać świadectwo kultury osobistej, wysokiej etyczności i profesjonalizmu. Jeśli chcemy to nazwać wychowaniem, to dobrze, ale pośrednim czy – jak pisała Ellen Key – niewidzialnym<sup>57</sup>.

Z punktu widzenia pedagogiki właściwie rozumiejącej zakres pojęcia wychowania i respektującej właściwy sens działań wychowawczych nie ma więc miejsca w przestrzeni uniwersytetu na grę pozorów i iluzji, iż dokonuje się „wychowanie studentów” przez nauczycieli akademickich, gdyż innego rodzaju są zasadnicze powinności i zadania kadry naukowo-dydaktycznej.

---

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> *Musimy wyjść z platońskiej jaskini. Rozmowa z prof. Bogusławem Śliwerskim, pedagogiem* (rozmawiał Grzegorz Filip), <https://forumakademickie.pl/fa/2012/01/musimy-wyjsc-z-platonskiej-jaskini/>.

### Klasyczny etos uniwersytetu według Kazimierza Twardowskiego

Kwestie zasad uniwersyteckie etosu rozpatruje Kazimierz Twardowski (1866–1938)<sup>58</sup> w wielokrotnie do dziś przywoływanej i komentowanej mowie *O dostojęństwie Uniwersytetu* (21 listopada 1932 r.)<sup>59</sup>.

Na plan pierwszy wysuwa się bezinteresowne dążenie do prawdy naukowej, które powinno być podstawową cechą uniwersytetu. Jeśli spełnia się ten moralny wymóg, to można prowadzić rzetelne badania naukowe i tak kształtować studentów, aby potrafili samodzielnie uprawiać naukę ukierunkowaną na odkrywanie prawdy. A nadto, przybliżanie się do prawdy bywa źródłem satysfakcji intelektualnej. Szczęście i radość osiąga się także dzięki poznawaniu prawdy. Dociekanie prawdy i analiza metod jej dochodzenia to główne zadanie filozofii, która ma swą misję wśród innych dziedzin nauki. Z tego zadania powierzonego filozofii wynika jej „miejsce centralne” wśród nauk uprawianych na uniwersytecie. W pracy naukowej i w działaniu praktycznym cechą filozofa powinno być, że „nie poprzestaje na wykonywaniu czynności, lecz że

<sup>58</sup> Zob. J. Woleński, *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*, PWN, Warszawa 1985; R. Jadczyk, *Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1991; W. Szulakiewicz, *Działalność oświatowa i myśl pedagogiczna Kazimierza Twardowskiego*, w: *Historyczne źródła wybranych ofert edukacyjnych w Polsce współczesnej*, red. D. Drynda, D. Ekiert-Grabowska, W. Łuszczuk, Wyd. UŚ, Katowice 1996, s. 27–37; J. Woleński, *Kazimierz Twardowski*, w: *Encyklopedia filozofii polskiej*, t. II: M–Ż, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2011, s. 752–753; W. Szulakiewicz, *O uczących i uczonych. Szkice z pedeutologii historycznej*, Wyd. UMK, Toruń 2014 (zwłaszcza rozdział II: *Kazimierz Twardowski – nauczyciel uczonych i nauczycieli*, s. 27–100); M. Rembierz, *Wychowanie, oświata powszechna i kształcenie uniwersyteckie jako źródła polskiej niepodległości. Pedagogiczno-patriotyczne idee i działania Kazimierza Twardowskiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2015, nr 1, s. 39–87.

<sup>59</sup> K. Twardowski, *O dostojęństwie uniwersytetu*, w: idem, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, red. R. Jadczyk, WSiP, Warszawa 1992, s. 461–471. Z komentarzy i nawiązań do tekstu K. Twardowskiego *O dostojęństwie uniwersytetu* zob. m.in.: W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: idem, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 7–26; J. Hołówka, *Kazimierza Twardowskiego „O dostojęństwie Uniwersytetu”*. Aktualność tradycyjnych idei, w: *Autonomia Uniwersytetu. Jej przyjaciele i wrogowie*, red. J. Kieniewicz, POW Maciej Rysiewicz, Warszawa 2007; M.S. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir, *O dostojęństwie Uniwersytetu i jego zagrożeniach. Społeczna rola i misja Uniwersytetu Śląskiego*, w: *Katowice w 143 rocznicę uzyskania praw miejskich*, red. A. Barciak, PAN, Katowice 2009, s. 78–89; R. Kleszcz, *O godności nauczyciela...*, s. 397–398; J.M. Brzeziński, *Po co Akademia? O dostojęństwie nauki*, „Nauka” 2012, nr 2, s. 21–31; Z. Drozdowicz, *Ludzie uniwersytetu*, „Nauka” 2013, nr 3, s. 35–57; U. Ostrowska, *O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 1, s. 90–100; J.M. Brzeziński, *O powinnościach uniwersytetu*, „Horyzonty Wychowania” 2014, vol. 13, nr 28, s. 343–358.

postępowanie swoje, jego pobudki, metodę i cele, czyni przedmiotem własnej refleksji<sup>60</sup>. To obowiązek dążenia do prawdy motywuje pogłębioną i wielopłaszczyznową refleksję (metarefleksję) towarzyszącą wszelkiej aktywności filozofa.

W życiu społecznym brakuje wszakże należnego uznania dla tych „wartości intelektualnych, którymi nas obdarzają badania naukowe w postaci prawdy obiektywnej”<sup>61</sup>. Twardowski apeluje więc o „rozumienie wartości prawdy naukowej”, wręcz o cześć dla niej. I stawia wciąż aktualne pytanie: „Komuż naprawdę na obiektywnej prawdzie zależy?”<sup>62</sup>. Jej wartości nie uznają przecież ci, którzy dążą do celów osiąganych tylko wówczas, gdy działania „starannie będą prawdę omijały”<sup>63</sup>, gdy za pożądaną (bo skuteczny) środek uważa się fałsz i przemilczenie. Rozwijany dzięki uprawianiu filozofii krytycyzm ma walory etyczne istotne w życiu społecznym. Jeśli filozofia czyni „przedmiotem badań samą prawdę, rozświetlając drogi ku niej”, to w wymiarze społecznym jest sojuszniczką dążących „ku prawdzie”. Krytycyzm filozofii powstrzymuje „od ślepego ulegania autorytetom” oraz „od zbytniego ufania w nasz ludzki, tak bardzo ograniczony rozum”<sup>64</sup>. Nakazuje on „zwalczać wszelkie męty myślowe odurzające mglistością”. Skłania do pracy nad jasnością i ścisłością własnej argumentacji, aby osiągać w niej „uchwytność szczegółów i przejrzystość całości”<sup>65</sup>. Pozwala rozpoznać wiele – często dla nas niejawnych – założeń, które określają nasze postępowanie w życiu potocznym<sup>66</sup>.

### **Idea *universitas* „zagłuszana przez utylitaryzm, praktycyzm, technokrację”**

Idee uniwersytetu rozpatrywane i uwydatnione przez Twardowskiego podjął w swych uniwersytetoznawczych dociekaniach m.in. Stefan Swi-

---

<sup>60</sup> K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu...*, s. 470.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> *Ibidem*, s. 463.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

<sup>64</sup> *Ibidem*, s. 469.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> Zob. *ibidem*, s. 469–470.

eżawski (1907–2004), który studiował i doktoryzował się w kręgu Szkoły Twardowskiego<sup>67</sup>.

Patrząc na dokonujące się od połowy XX wieku i coraz dalej idące zmiany w funkcjonowaniu uniwersytetu w perspektywie „długiego trwania” dziejów filozofii i jej związku z ideą uniwersytetu, Swieżawski zauważa, że coraz bardziej „zanika sama idea uniwersytetu – *universitas*, idea zagłuszana coraz bardziej przez utylitaryzm, praktycyzm, technokrację”<sup>68</sup>, zagłuszana przez „produkcyjno-konsumpcyjne pojmowanie kultury”<sup>69</sup>. Nawet ta kultura, która ma być twórczo rozwijana na wyższych uczelniach, staje się częstokroć „kulturą w pigułce”, a oprócz tego jako nowe zagrożenia dla funkcjonowania klasycznie pojmowanego uniwersytetu powstaje „coraz więcej [...] uczelni wyższych zawodowych, zupełnie uniezależnionych od uniwersytetu”<sup>70</sup>. Przygotowanie do zawodu staje się w nich „czysto utylitarne”, a przecież – w kontekście tych idei, które stanowią fundament istnienia uniwersytetu – żaden „zawód nie może być traktowany tylko jako odrabianie zadań i realizowanie planu”, lecz powinien być postrzegany „jako prawdziwa twórczość”<sup>71</sup>. Tak rozumiana twórczość jest możliwa we wspólnocie uniwersyteckiej stanowiącej obszar o swoistej wartości wynikającej ze „sprzęgnięcia doświadczenia wytrawnych uczonych i zapału młodych”<sup>72</sup>. Dopelnianie się tych pokoleniowo odmiennych sposobów doświadczania (postrzegania) różnych wymiarów rzeczywistości jest jednym z warunków zaistnienia i funkcjonowania uniwersytetu wedle idei *universitas*.

Jakie są fundamentalne zadania, którym powinien pozostać wierny każdy z członków wspólnoty tworzącej uniwersytet? Są to: uprawa nauki, tworzenie kultury i kształtowanie charakteru (*paideia*). Wśród nich „naczelnym zadaniem i racją bytu wszelkiego uniwersytetu jest rozwój

---

<sup>67</sup> Zob. M. Rembierz, *Dialogus inter philosophum et christianum. Dorobek Szkoły Lwowsko-Warszawskiej w rozprawach i wspomnieniach Stefana Swieżawskiego*, w: *Polska filozofia analityczna. W kręgu Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Księga poświęcona pamięci Ryszarda Jadczyka*, red. W. Tyburski, R. Wiśniewski, Wyd. UMK, Toruń 1999, s. 217–268.

<sup>68</sup> S. Swieżawski, *Swoistość uniwersytetów wyznaniowych* (pierwodruk „Więź” 1968, nr 9, s. 16–27) w: *idem, Człowiek i tajemnica*, Znak, Kraków 1978, s. 162.

<sup>69</sup> *Ibidem*, s. 165.

<sup>70</sup> *Ibidem*, s. 162.

<sup>71</sup> *Ibidem*.

<sup>72</sup> *Ibidem*, s. 163.

nauki”; w związku z tym „wszelkie inne, choćby najważniejsze i najwznioślejsze zadania” mają tu być podporządkowane rozwojowi nauki<sup>73</sup>. To podporządkowanie powinno być jednoznaczne: „na autentycznym uniwersytecie dobro nauki winno stać zawsze ponad dobrem dydaktyki i wychowania. A raczej dydaktyka i pedagogia mają służyć celowi naczelnemu uniwersytetu, jakim jest uprawa nauki”<sup>74</sup>. Wartość nauki ma mieć pierwszorzędny status w uniwersyteckiej przestrzeni wartości.

Uniwersytet „dążący do poznawczej pełni”, respektujący *universum* zróżnicowanych i współdziałających z sobą dyscyplin, starający się zbliżyć do swego ideału i kierujący się nim jako ideą regulatywną, wnosi w samą koncepcję nauki „element istotny, a będący dziś w wyraźnym zaniku, mianowicie uniwersalność, powszechność dyscyplin”<sup>75</sup>. Do urzeczywistnienia klasycznej idei uniwersyteckości zbliża się „uniwersytet otwarty, czyli służący i chcący służyć rozwojowi nauki”, chcący być prawdziwą *universitas*, a nie wąsko wyprofilowanym i zredukowanym „uniwersyteciem kadłubowym” ulegającym rozdrobnieniu na skutek „zabójczego przerosłu specjalizacji”<sup>76</sup>, które uprawia się w separacji. Otwarcie na całość poznawczo wartościowej ludzkiej wiedzy, otwarcie na jej pomnażanie i na refleksję nad nią – ideologicznie nieskrępowaną, wolną refleksję humanistyczną, filozoficzną, aksjologiczną i metodologiczną – powinno cechować uniwersyteckie podejście do uprawiania nauki i jej studiowania.

---

<sup>73</sup> *Ibidem*, s. 162.

<sup>74</sup> *Ibidem*, s. 164. S. Swieżawski zwraca też uwagę na istotny związek między uniwersytetem ukierunkowanym na naukę a szkolnictwem średnim: „Podstawowe dla społeczeństwa szkolnictwo średnie będzie takie, jakim je urobi szkoła wyższa. Kadra szkolnictwa średniego będzie się czuła zawsze kulturalnie pokrzywdzona, jeśli zostanie zupełnie odcięta od twórczości naukowej. Nauczyciel szkoły średniej powinien móc całe życie na swój sposób też budować naukę, a nie tylko spełniać zadania czysto dydaktyczno-administracyjne. Jakże na przykład cenne bywały sprawozdania z działalności szkół średnich, które ukazywały się periodycznie, a zawierały przyczynki naukowe, których autorami byli nauczyciele szkół średnich” (*ibidem*, s. 165).

<sup>75</sup> *Ibidem*.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

**Postulat dystansu uniwersytetu  
wobec „ścierających się prądów społecznych” a różne postacie  
i siła oddziaływania „uniwersytetu politycznego”**

W mowie *O dostojęństwie Uniwersytetu* Twardowski podkreśla, że uniwersytet powinien zachować dystans wobec „ścierających się prądów społecznych”<sup>77</sup>. To jest jeden z warunków koniecznych jego istnienia, od spełnienia którego nie można odstąpić, jeśli za jego konstytutywne zadania uznaje się: badania naukowe, krytyczną analizę ich metod i wyników oraz upowszechnianie wiedzy wśród studentów, którzy mają być tak ukształtowani, aby mogli dalej samodzielnie kontynuować wysiłek badawczy ich nauczycieli. Natomiast wikłając się w walkę światopoglądów i nierozstrzygalny naukowo spór ideologii, uniwersytet traci niezależność. Uniwersytet i odpowiedzialnie uprawiana w jego murach filozofia, zwłaszcza w sytuacji niesprzyjającej realizowaniu ich zadań, mają trwać jak „latarnia morska”, która światłem wskazuje drogę, ale „nigdy światła swego nie nurza w samych falach”. Gdyby to uczyniła, wówczas „światło by zgasło” i „okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej”<sup>78</sup>. Dlaczego uniwersytet powinien konsekwentnie stronić od angażowania się w ideologiczne spory, wyjaśnia Władysław Stróżewski:

starcia ideologiczne mają z reguły na celu nie tyle przewyciężenie, co eliminację jednej ze stron [...]. Przeciwnik ideologiczny na ogół jest traktowany jako wróg. Nie odróżnia się przy tym człowieka i głoszonych przezeń poglądów. Walka ideologiczna kończy się prędzej czy później walką z człowiekiem<sup>79</sup>.

Uniwersytet natomiast u swych podstaw zakłada afirmację człowieka i jego zdolności.

Kształcenie uniwersyteckie w XX wieku zmagало się z narzuconą sytuacją systemów totalitarnych zmierzających do pełnego podporządkowania sobie zwłaszcza tej formy kształcenia. Funkcja uniwersytetu jako

---

<sup>77</sup> K. Twardowski, *O dostojęństwie uniwersytetu...*, s. 464.

<sup>78</sup> *Ibidem*, s. 465.

<sup>79</sup> W. Stróżewski, *W poszukiwaniu istoty pokoju*, w: *idem, Istnienie i wartość*, Znak, Kraków 1981, s. 310.

latarni morskiej, która „nigdy światła swego nie nurza w samych falach”, uległa osłabieniu i wręcz okazała się całkowicie zagrożona.

Z bezwzględnego niszczenia etosu uniwersytetu w systemie politycznym narzucanym przez hitleryzm zdawał sobie sprawę Edmund Husserl (1859–1938)<sup>80</sup> w przyjacielskim liście skierowanym do Romana Ingardena (1893–1970), liście datowanym 11 października 1933 roku: „Dawny niemiecki uniwersytet już nie istnieje, uniwersytet oznacza teraz «uniwersytet polityczny»”<sup>81</sup>. W tym zwięzłym i dramatycznym wyznaniu Husserla, osobiście także dotkniętego nazistowskimi represjami oraz wyrażającego troskę o los zagrożonych jego uczniów, uwydatniona zostaje drastyczna zmiana w sposobie funkcjonowania uniwersytetu, którą bezwzględnie wymusza system totalitarny. Na ile jednak można uwagę Husserla uczynić bardziej uniwersalną i stwierdzić, że dawny uniwersytet już nie istnieje, uniwersytet oznacza teraz „uniwersytet polityczny”? Na ile ów uniwersytet polityczny, nie tylko w nazistowskiej formule, ale w różnych ideologicznych wariantach i odsłonach, aż po współcześnie funkcjonujące, wszedł w obszar dawnego uniwersytetu i pozostał w nim już na stałe, zmieniając również od wewnątrz sposób funkcjonowania uniwersytetu, redukując i niwelując uniwersytecką wolność?

Zmaganie o wolność kształcenia uniwersyteckiego w obliczu systemów totalitarnych pozwoliło jednak zarazem na nowo odkryć etos nauki i nauczania, które powinno uprawiać się w przestrzeni uniwersyteckiej. Izydora Dąmbska (1904–1983)<sup>82</sup>, gdy komunistyczne władze administracyjno-polityczne podjęły w 1963 roku decyzję o jej usunięciu z Uniwersytetu Jagiellońskiego, powód tych represji widziała w wyrażanych przez siebie przekonaniach o niezbywalnych zadaniach uniwersytetu i filozofii. Józef Tischner (1931–2001) zaświadcza:

---

<sup>80</sup> C. Beyer, *Edmund Husserl*, w: *Stanford Encyclopedia...*

<sup>81</sup> E. Husserl, *Briefe an Roman Ingarden, mit Erläuterungen und Erinnerungen an Husserl*, herausgegeben Roman Ingarden, Haga 1968, s. 83–84, cyt. za: I. Krońska, *Wspomnienie o Profesorze Ingardenie*, w: *Fenomenologia Romana Ingardena*, Wydanie specjalne „Studiów Filozoficznych”, Warszawa 1972, s. 63.

<sup>82</sup> Zob. J. Perzanowski, *Rozum – serce – smak w myśli Profesor Izydory Dąmbskiej*, w: *Rozum – serce – smak. Pamięci Profesor Izydory Dąmbskiej (1904–1983)*, red. J. Perzanowski, red. tomu P. Janik, Wyd. WAM, Kraków 2009, s. 13–22; W. Stróżewski, *Philosophari necesse est*, w: *Rozum – serce...*, s. 23–30.



po raz pierwszy w życiu z twardym mówieniem „nie” komunizmowi spotkałem się nie w Kościele, ale na uniwersytecie. Zdumiało mnie, kiedy po 1956 roku profesor Izydora Dąmbska napisała do rektora UJ protest przeciwko ustawie o szkolnictwie wyższym<sup>83</sup>.

Wedle tej ustawy należało kształtować studentów „w duchu socjalizmu, a profesor Dąmbska oświadczyła, że nie będzie tego respektować, bo ona wychowuje w duchu obiektywności naukowej”<sup>84</sup>. Aby jeszcze dobitniej zaakcentować moralny walor i szczególne znaczenie postawy Dąmbskiej Tischner dopowiada: „Wtedy po raz pierwszy spotkałem się z taką postawą, że słowo jest słowo...”<sup>85</sup>. Dąmbska głosiła, że filozofię należy uprawiać „bez ideologicznych założeń”, a

studia uniwersyteckie winny wychowywać młodzież przez zaprawianie jej do stosowania metod naukowej pracy, do samodzielności w myśleniu i przez rozwijanie w niej potrzeby bezinteresownego poszukiwania prawdy, a nie przez wytwarzanie w niej postaw ideologicznych<sup>86</sup>.

Wskazane przez Dąmbską kształtowanie umiejętności posługiwania się metodami naukowymi ma być zespolone z formowaniem aksjologicznych przeświadczeń o szczególnych walorach samodzielności poznawczej i bezinteresownego poszukiwania prawdy, które powinno być uznane za zasadniczy cel pracy naukowej i dydaktycznej.

### ***Gaudium veritatis* – postawa bezinteresowności poznawczej w kształceniu**

W kulturze europejskiej powoływanie uczelni akademickich i cel studiowania wiązano z klasyczną ideą *gaudium veritatis*: bezinteresownej radości, którą daje dążenie i przybliżenie się do prawdy. Warto studiować przede wszystkim po to, aby osiągać lepsze poznanie i rozumienie rzeczywistości, co skutkuje również radością. Wśród założeń właściwie

---

<sup>83</sup> J. Tischner, *Spotkanie*. Z ks. Józefem TISCHNEREM rozmawia Anna Karoń-Ostrowska, Znak, Kraków 2003, s. 45.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

<sup>85</sup> *Ibidem*.

<sup>86</sup> Cyt. za: R. Jadczak, *I. Dąmbska i jej pozycja w Szkole Lwowsko-Warszawskiej*, „Toruński Przegląd Filozoficzny” 1997, nr 1, s. 122.

ukierunkowanej edukacji znajduje się przekonanie, że bezinteresowne dążenie do prawdy ma wartość samo w sobie<sup>87</sup>.

Cechą szczególną kierunków studiów uniwersyteckich ma być to, iż ich głównym celem jest – jak podkreśla to m.in. Czeżowski – sama wiedza, a nie jej pozyskiwanie w celach praktycznych. Nauczanie uniwersyteckie jest wolne, natomiast rygor programu obowiązuje przy egzaminach uniwersyteckich:

Egzaminy naukowe to przede wszystkim kolokwia. Są one związane bezpośrednio z tematem wykładów, obejmują zakres podany w wykładzie, celem ich danie studentowi sposobności dla przekonania się, w jakim mierze skorzystał z wykładów, na które uczęszczał. Dziś kolokwia są w zanedbaniu. [...] Nikt nie ma czasu myśleć o bezinteresownym kolokwium [...]. Tak więc te egzaminy, które powinny mieć największe znaczenie w czasie studiów, bo wiążą się bezpośrednio z nimi, należą dzisiaj do rzadkości<sup>88</sup>.

Pod naporem pragmatyczno-utylnego podejścia do efektów studiów zanikają swoiście akademickie formy działań dydaktyczno-kontrolnych, do których należy „bezinteresowne kolokwium” służące jedynie pomnażaniu i utrwalaniu wartościowej poznawczo wiedzy.

Obecny kryzys uniwersytetu Józef M. Bocheński (1902–1995) dostrzega w nacisku państwa na przetworzenie uniwersytetu w szkołę wyższą „w ścisłym tego słowa znaczeniu, tzn. zakład, w którym przygotowuje się ludzi do praktyki”<sup>89</sup>. W kontekście tego zagrożenia Bocheński przywołuje – za Jaspersem – i eksponuje ideał czystej nauki, która „jest jedną z największych wartości, jakie zna ludzkość”<sup>90</sup>. Za najbardziej racjonalny projekt uniwersytetu Bocheński uznaje taki uniwersytet, na którym istnieje wydział centralny, na którym wykłada się nauki czyste (czyli czysta

---

<sup>87</sup> Wedle T. Czeżowskiego podstawowe zadanie nauczania polega na tym, że: „Wskazuje ideał najbardziej wzniosły, najbardziej czysty, bo wyższy ponad wszelkie partykularne walki i pragnienia, ogólnoludzki ideał prawdy. Wszczepiając zaś bezinteresowną miłość do prawdy, buduje w duszach podstawy etyki”. T. Czeżowski, *O stosunku nauki do państwa*, Komisja Jubileuszowa Kasy im. Mianowskiego, Warszawa 1933, s. 12.

<sup>88</sup> T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Księgarnia Naukowa T. Szczesny, Toruń 1946, s. 13.

<sup>89</sup> J.M. Bocheński, *Między logiką a wiarą*. Z Józefem M. Bocheńskim rozmawia Jan Parys, Noir sur Blanc, 1995, s. 35.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

matematyka, filozofia, teoretyczna biologia itd.): „Na około tego wydziału centralnego byłyby wydziały praktyczne, dla inżynierów, nauczycieli, proboszczów itd. Ale każdy z młodych miałby, przez cały czas studiów parę godzin tygodniowo na wydziale centralnym, kontakt z czystą nauką”<sup>91</sup>. Aby mógł funkcjonować tak rozumiany uniwersytet jako instytucja ukierunkowana na wartość teorii i teoretycznego poznania, to niezbędne jest respektowanie jego autonomii<sup>92</sup>.

Postulowane zapoznanie się z uprawianiem i wynikami „czystej nauki” ma być zarazem formą edukacji aksjologicznej, ma kształtować przekonania i postawy w zakresie wartości zespolonych z nauką. Podstawowe zadanie każdego nauczyciela odpowiadającego za przebieg działań dydaktycznych polega na tym, aby „uczyć bezinteresownego podejścia do przedmiotu” – jak trafnie rzecz ujmuje Tischner<sup>93</sup>, wieloletni nauczyciel akademicki. Na wyrachowane pytanie ucznia lub studenta: „Co ja z tego będę miał, że będę się czegoś uczył (będę coś studiował)?” zasadnicza odpowiedź powinna brzmieć: „Lepiej poznasz i zrozumiesz rzeczywistość, dlatego warto się uczyć i studiować”. Wszelkie praktyczne interesy są sprawą wtórną wobec wartości poznawania prawdy.

We współczesnym systemie edukacji panuje jednak mentalność łapówkarska: oto ktoś uczy się lub studiuje głównie po to, aby w szkole za osiągniętą wiedzę dano mu dobrą ocenę. Oceny są częstokroć łapówkami, które nauczyciel wręcza uczniowi za to, że ten się czegoś nauczył. W takim systemie – opartym na swoistej korupcji – dokonuje się istotnej demoralizacji ucznia, gdyż zanika w nim bezinteresowne podejście do uczenia się i studiowania. Nie respektuje się tu postulat odpowiedzialności za prawdę jako podstawę działań edukacyjnych. W polskiej filozofii zagadnienie roli prawdy w nauce i nauczaniu podejmował Jan Śniadecki (1756–1830). Dobitnie stwierdzał: „Miłość prawdy była i będzie zawsze panującą namiętnością twórczych umysłów”<sup>94</sup>. Należy tak kształcić, aby

---

<sup>91</sup> *Ibidem*.

<sup>92</sup> Zob. J.M. Bocheński, *Autonomia uniwersytetu*, w: *idem, Sens życia i inne eseje*, Phil-ed, Kraków 1993, s. 60–71.

<sup>93</sup> J. Tischner, *Przekonać Pana Boga*. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawiają Dorota Zańko i Jarosław Gowin, Znak, Kraków 1999, s.144.

<sup>94</sup> Cyt. za: W. Tyburski, *Myśl etyczna w Polsce od XVI do XIX wieku*, Top Kurier, Toruń 2000, s. 308.

uczeń potrafił twórczo zgłębiać i pomnażać wiedzę. Dzięki rzetelnej nauce – co podkreśla Śniadecki – uzyskuje się pokorę intelektualną warunkującą także tolerancję wobec odmiennych przekonań: „kto przedarł się przez ciernie i trudności jakiej nauki, widzi przed sobą częstokroć jeszcze twardsze trudności niż te, które pokonał, i nie może być zanadto skromny”<sup>95</sup>. Zyskując wiedzę, zarazem rozpoznajemy obszary własnej niewiedzy. Śniadecki wskazywał też na taką prawidłowość: „Im więcej zgłębiamy się w naukę, tym więcej uczymy się poznawać, jak nam wiele brakuje”. Jeśli natomiast brakuje pokory, to na plan pierwszy wychodzą „próżność i nadętość w umiejętnościach”, które są czytelnym „znakiem słabej głowy, niezdolnej do zgłębiania tego, co się w niej zawiązało i utkwilo”. Z powodu błędnej edukacji przybywa – jak przestrzega Śniadecki – „niedouczonej półmędrków, którzy przedsięwzięcie nauk biorą za ich granicę, a szczupłe zapasy ich wiadomości za wszystkie rozumu ludzkiego zdobycze”<sup>96</sup>.

Jeśli działania edukacyjne rozmiągają się z bezinteresownym dążeniem do prawdy, to skutkują kształtowaniem „umysłów zamkniętych”, które nie są otwarte na poszukiwanie prawdy. Szkolna produkcja – wręcz na masową skalę – „niedouczonej półmędrków” jest niebezpieczna dla jakości wiedzy naukowej i jakości życia społecznego. Gdy dziś panuje masowość kształcenia akademickiego, to na uwagę zasługuje też osąd Jaspersa: „Nie należy do uniwersytetu ten, kto zalicza studia po to, by wyrobić sobie lepszą pozycję, kto wkuwa na egzamin”<sup>97</sup>. Bezinteresowne zdobywanie rzetelnej wiedzy stanowi – w zaprezentowanym tu ujęciu – warunek rzeczywistego uczestnictwa w edukacji uniwersyteckiej.

### Uwagi końcowe

W zmaganiach o urzeczywistnienie się Uniwersytetu postrzeganego jako swoisty świat manifestujących się wartości i cenionych postaw osobowych nie można poprzestać na snuciu marzeń o „złotym wieku”, który nieodwołalnie przemiął. Osoby współcześnie stanowiące społeczność akademicką powinny wykazać się odpowiednią wiedzą na temat uniwer-

---

<sup>95</sup> *Ibidem*.

<sup>96</sup> *Ibidem*, s. 309.

<sup>97</sup> K. Jaspers, *Praca badawcza...*, s. 748.

sytetu (wiedzą uniwersytetoznawczą), wiedzą teoretyczną i praktyczną o bliskiej im rzeczywistości (której doświadczają, w której uczestniczą, którą współtworzą), a zarazem powinny wykazać się silnym przekonaniem o własnej podmiotowości i sprawczości, zdolności do czynu fundującego i podtrzymującego Uniwersytet, aby nie ulec wzmożonej perswazji o dziejowych i cywilizacyjnych determinantach (wyrażających się w administracyjnych zarządzeniach), którym społeczność akademicka ma się bezwarunkowo podporządkować. Trzeba podtrzymywać i wzmacniać nadzieję, że urzeczywistnianie Uniwersytetu wciąż jest możliwe i pożądane; nie należy zagubić i zaprzepaścić tej nadziei, która jest zespolona z istnieniem uniwersytetów, a ogólniej – jest zespolona z edukacją, której wiedzotwórcza i kulturotwórcza działalność uniwersytetu w szczególności daje wyraz<sup>98</sup>.

Aby nie zatracić aksjologicznie nasyconej idei i wizji Uniwersytet, niezbędne jest konsekwentne prowadzenie teoretycznie pogłębionej, systematycznej i wielokierunkowej, a także etycznie i praktycznie wiążącej refleksji o tożsamości uniwersytetu i jej przemianach. Tak prowadzona refleksja powinna przyczyniać się do urzeczywistnienia Uniwersytetu, który – ze względu na faktyczne i aktualnie się przejawiające dostojeństwo – można zapisywać z dużej litery. Choć wszelką wzniosłość należy wyrażać zdecydowanie powściągliwie, aby akty nadmiernej ekspresji nie utraciły swej wiarygodności i nie stały się komiczną grą pozorów lub – co gorsza – nie stały się uwodzającym syrenim śpiewem, który pociąga w topiel. Uniwersytetu, mimo częstokroć podnoszonego larum (które było także w przedstawionych tu wywodach przywoływane i rozpatrywane), nie trzeba wyłącznie postrzegać jako kulturowego fenomenu, który zszedł ze sceny dziejów i pogrążył się w nieprzeniknioności tego, co już zamierzchłe. Uniwersytet zdaje się bowiem być wciąż przed nami jako humanistyczne (prawdziwie ludzkie, człowiecze) zadanie i wyzwanie, któremu – dzięki rzetelnej wiedzy i sprawności działania – trzeba umieć sprostać, wytwarzając, rozwijając i zachowując wspólnotę uniwersytecką. To zadanie i wyzwanie w szczególności adresowane jest – ze względu na zobowiązania

---

<sup>98</sup> A. Murawska, *Uniwersytet jako przestrzeń kultury – płonne nadzieje? niespełnione obietnice?*, w: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Verba, Lublin 2007, s. 316–334; *eadem*, *Edukacja jako troska o nadzieję człowieka*, wyd. US, Szczecin 2008.

profesjonalne i tradycję akademicką – do filozofów i pedagogów, gdyż to oni – wspólnie – dysponują intelektualnym instrumentarium, aby trafnie rozpoznawać i określać, w jaki sposób w danych warunkach kulturowych i cywilizacyjnych najodpowiedniej można współtworzyć Uniwersytet, który będzie promieniował swymi wartościami mimo naporu ideologicznych, ekonomicznych i politycznych nacisków.

**Słowa kluczowe:** *uniwersytet, wolność, niezależność, bezinteresowność, przemiany tożsamości uniwersytetu*

## UNIVERSITY – LIBERTY – SELFLESSNESS. THE TRADITIONAL ETHOS AND CONTEMPORARY CHANGES IN THE IDENTITY OF UNIVERSITY

### Summary

What currently becomes more and more vivid is the public debate on the transformations in the functioning of university and on their directions. In order to focus properly on the problems undertaken here, it is worth to refer to some remarks on academic liberty and the liberty of studying, which are formulated in the context of describing the secret university education in Poland under the Nazi occupation. It is this secret teaching, based on self-organization and free from an administrative institutional framework, which turns out to be the model of university liberty. This peculiar experience of academic freedom, showing the essence of academic learning and teaching, should be remembered and taken into account in all political and administrative (or even bureaucratic) attempts at regulating the functioning of autonomic university and other academic level schools.

The current state of university is vividly depicted, as Kazimierz Denek does this, as a “switchback bend” situation. The switchback bend is a condition of increased risk and danger as, with the lack of skills or attention, it is easy to fall out of the route from a “sharp bend”. However, it is also possible to become strengthened with new experiences and skills. Especially for educationalists and philosophers of education, university situated at a “bend” constitutes a challenge to thoughtful and in-depth reflection and reasonable acting – not to “risky charging” in the name of some fashionable “lofty words” and ideological visions.

What is recognized in the classically understood European culture is the specific identity of university and its irreducibility to other – even closely related

– cultural forms. Universities are to embody in a specific way the ethos of intellectual work and to manifest some cognitive values at which practicing science and the system of education are aimed. Among other forms of shaping intellectual culture, university should be distinguished by its aiming at the holistic recognition of the reality or at least to unite the aspect-related recognition of the reality into a relative whole.

The issues of university ethos were considered by Kazimierz Twardowski (1866–1938) in his – widely commented today – speech “On the eminence of University” (21<sup>st</sup> November 1932). What comes to the foreground is the selfless aiming at the scientific truth, which should be a basic feature of university. If this moral requirement is fulfilled, it is possible to conduct reliable studies and to shape students in such a way that they could – on their own – practice science oriented towards discovering the truth. In the European culture, establishing universities and the aim of studying have been associated with the classical idea *gaudium veritatis*: selfless joy provided by aiming at and approaching the truth.

In the efforts to fulfil university, viewed as a specific world of manifested values and appreciated personal attitudes, the dreams about the “golden age” which has already gone cannot be the end. The people who constitute the academic community ought to present the appropriate knowledge of university, the theoretical and practical knowledge concerning their close reality, and they should have a strong belief in their own subjectivity and agency, their ability to establish and maintain university. This should take place in order not to yield to persuasion on civilization determinants (expressed in administrative directives) to which the academic community is to be unconditionally subjected.

**Keywords:** *university, liberty, autonomy, selflessness, transformations of university identity*

*Translated by .....*