

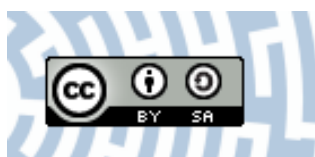


**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Pola dyskusji wokół wartości mniejszych ośrodków akademickich (na przykładzie cieszyńskiego ośrodka Uniwersytetu Śląskiego)

Author: Katarzyna Olbrycht

Citation style: Olbrycht Katarzyna. (2016). Pola dyskusji wokół wartości mniejszych ośrodków akademickich (na przykładzie cieszyńskiego ośrodka Uniwersytetu Śląskiego). "Pedagogika Szkoły Wyższej" Nr 2 (2016), s. 59-72, doi 10.18276/psw.2016.2-05



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.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Katarzyna Olbrycht

Uniwersytet Śląski

Pola dyskusji wokół wartości mniejszych ośrodków akademickich (na przykładzie cieszyńskiego ośrodka Uniwersytetu Śląskiego)

Wprowadzenie

Szkolnictwo wyższe jest jedną z najważniejszych dziedzin życia społecznego, czynnikiem społecznego i indywidualnego rozwoju, środowiskiem w znacznym stopniu wyznaczającym przyszłość społeczeństwa w skali jednostkowej i zbiorowej. Współczesne dylematy związane z polityką w zakresie szkolnictwa wyższego dotyczą również Polski. Wobec projektu tworzenia „uczelni flagowych” o większym potencjale kadrowym, większej liczbie studentów, większych szansach w międzynarodowej konkurencji i rankingach musi pojawić się pytanie, jaka ma być przyszłość mniejszych uczelni, ich rola i miejsce w życiu społecznym. Dotyczy to szczególnie uczelni „prowincjonalnych”, peryferyjnych ze względu na położenie wobec największych ośrodków akademickich, a także skupiających stosunkowo małą liczbę studentów. W tym kontekście rysuje się kilka zasadniczych pól problemowych. Można je sprowadzić do pytań: czy szkoły wyższe w małych ośrodkach są potrzebne? Jakie, komu i do czego? Jakie są walory małych ośrodków akademickich i na jakie napotykają one trudności? Kto powinien czuć się za nie odpowiedzialny?

Odpowiedź na pierwsze pytanie wymaga zastanowienia się najpierw nad tym, komu w ogóle potrzebne są szkoły wyższe, ponieważ sama skala wielkości i miejsce, choć różnicują niektóre funkcje, nie zmieniają istoty tej instytucji.

Szkoły wyższe – przedmiot dyskusji na początku XXI wieku

Szkoły wyższe, podobnie jak pozostałe elementy systemu oświaty, przyjmują i deklarują określoną misję, ale dotyczy ich także podobny problem z określeniem tejże misji. Praktyka życia społecznego pokazuje, że obecnie na żadnym z etapów polskiej edukacji misja instytucji edukacyjnych nie jest przyjmowana w wyniku rzetelnej debaty społecznej. Służy jedynie jako konieczny „ozdobnik” dokumentów programowych, który nie zobowiązuje do niczego konkretnego i nie jest traktowany w sposób merytorycznie wiążący.

Niezależnie od tej sytuacji, na całym świecie toczą się dyskusje o funkcjach szkół wyższych, a w istocie – o ich misji. Dyskusje dotyczą głównie uniwersytetu, jako że posiada on najwyraźniejszy etos, najdłuższą historię, a związane z nim środowiska mają dziś najsilniejsze poczucie kryzysu.

W 1988 roku rektorzy uniwersytetów europejskich uczestniczący w obchodach jubileuszu 900-lecia najstarszego w Europie Uniwersytetu – Uniwersytetu w Bolonii sformułowali mocny ideowy przekaz, zwracając uwagę na podstawowe zagrożenia oraz konieczność obrony konstytuujących uniwersytet zasad. W ten sposób powstała Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich. W jej tekście zapisano m.in.:

Uniwersytet jest instytucją autonomiczną, wokół której koncentruje się życie społeczne, niezależnie od tego, w jaki sposób – ze względu na położenie geograficzne i tradycję historyczną – społeczeństwo jest zorganizowane; uniwersytet – realizując badania naukowe i kształcenie – tworzy, wspiera i upowszechnia kulturę. [...] Aby sprostać potrzebom otaczającego świata, realizowane na uniwersytecie badania naukowe i kształcenie muszą być pod względem motywów ich realizacji oraz przekazywanych treści – wolne od wszelkich wpływów politycznych i uwarunkowań ekonomicznych. [...] Swoboda prowadzenia badań naukowych i kształcenia jest najbardziej fundamentalną zasadą życia uniwersyteckiego, a rządy i uniwersytety w miarę swoich możliwości muszą zapewnić poszanowanie tego podstawowego warunku¹.

Także w Polsce w latach 80. XX wieku podniosły się głosy zwracające uwagę na zagrożenia uniwersytetu jako idei i jako instytucji, wyrażające niepokoje bliskie duchowi cytowanej Karty Uniwersytetów. Niepokoje te dotyczyły odchodzenia od uniwersyteckich pryncypiów: autonomii, dążenia do poznania prawdy, wspólnoty uczonych i uczących się. Władysław Stróżewski w tekście *O idei uniwersytetu* z 1989 roku podkreślał sens pojęcia *universitas* w odniesieniu do uniwersytetu, sens oznaczający całokształt nauk i umiejętności; wspólnotę uczących i nauczanych, królestwo wartości².

Kilka lat później, na międzynarodowej konferencji „Dylematy szkolnictwa wyższego” odbywającej się w Warszawie w 1993 roku, konieczność równoważenia w funkcjonowaniu uniwersytetu potrzeby autonomii i potrzeb społeczeństwa, a także podstawowe znaczenie kulturotwórczej funkcji uniwersytetu podnosił Leszek Kołakowski w wystąpieniu zatytułowanym znamienne *Po co uniwersytet?*:

Uniwersytet jest zawsze słaby i podatny na zranienie. Nie ma innego źródła żywotności aniżeli uparte obstawanie przy ogólnoludzkich regułach dobrego używania intelektu. [...] Uniwersytet jest jednak odpowiedzialny za utrzymywanie ciągłości kultury i jej przekazywanie. Jego istnienie zakłada zatem wiarę w tę kulturę, wiarę, że jest ona warta przechowania. Gdy tej wiary brak, to rzeczywiście nie wiadomo po co uniwersytet istnieje³.

1 <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/polish> (2.09.2016).

2 W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: *idem, W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.

3 L. Kołakowski, *Po co uniwersytet?*, w: *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania*, Znak, Kraków 2009, s. 266–267.

Od momentu podpisania w 1999 roku *Deklaracji Bolońskiej o wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego* następuje stopniowa zmiana charakteru uczelni, głównie uniwersytetów. Wyznacza im się bardziej pragmatyczne cele⁴:

- przygotowania absolwentów do potrzeb rynku pracy,
- rozwoju i podtrzymywania podstaw wiedzy zaawansowanej,
- kształtowania aktywnych postaw obywatelskich,
- rozwoju osobowego.

W początkowym okresie wdrażania *Deklaracji* można było jeszcze obserwować docenianie wagi tożsamości uniwersytetu, choć poszerzonej o nowe wartości i warunki współpracy z gospodarką. Nadzieje na takie myślenie wyrażała m.in. Maria Czerepaniak-Walczak, dostrzegając jednak rosnącą biurokratyzację jako efekt zaangażowania w proces wdrażania tego dokumentu administracji rządowych oraz nacisk na dostosowywanie programów studiów i kompetencji studentów do potrzeb rynku pracy. Zwracała uwagę na nasilające się napięcie między indywidualizmem a komunitaryzmem (między interesem osobistym i interesem wspólnym – przy całej niejednoznaczności pojęcia „wspólnoty”) ⁵.

Zgodnie z tezą i badaniami Eugenii Potulickiej i Joanny Rutkowiak⁶ zmiana ta jest wrazem wzrastającej w krajach zachodnich dominacji neoliberalizmu jako filozofii społecznej, a przede wszystkim programu społecznego, w tym – edukacyjnego nastawionego na dyktat wolnego rynku.

Od początku XXI wieku w dyskusjach o szkolnictwie wyższym widoczna jest polemika między przeciwnikami instrumentalizacji (a w konsekwencji końca wolności, autonomii, bezinteresowności poznania, roli mistrzów, reifikacji i alienacji uczonych), postępującej jej dominacji, ukierunkowania polityki wobec szkolnictwa wyższego jedynie na realizację modelu uniwersytetu III generacji – tzn. uniwersytetu przedsiębiorczego bądź badawczego a zwolennikami przeprowadzania zmiany myślenia o uniwersytecie i jego funkcjonowania⁷. Według wybitnego amerykańskiego badacza szkolnictwa wyższego (byłego rektora Uniwersytetu Kalifornijskiego w Berkeley), Clarka Kerra, uniwersytet kształtują takie wartości, jak: uniwersalizm, zorganizowany sceptycyzm, tworzenie nowej wiedzy, wolność badań, otwarta komunikacja, bezinteresowność, autonomia ocen, społeczność

4 M. Czerepaniak-Walczak, *Aksjologiczne aspekty procesu bolońskiego; pytania o jego przesłanki i cele w kontekście akademickiego kształcenia pedagogów*, w: *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Impuls, Kraków 2008, s. 33.

5 *Ibidem*, s. 30–32.

6 Por. teksty dotyczące wpływu ideologii neoliberalnej na szkolnictwo wyższe i cały system edukacji w książkach: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2012; E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.

7 Por. np. J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007; dyskusje i artykuły na łamach m.in. „Nauki” czy „Pedagogiki Szkoły Wyższej” – szczególnie po Kongresie Kultury Akademickiej w Krakowie.

międzynarodowa, zarządzanie przez autorytety, żywotność wspólnoty⁸. Wzmacniając uniwersytety, należałoby więc bronić tychże wartości. Takie spojrzenie na uniwersytet wydają się podważać autorzy badań nad globalną, ponadnarodową polityką wobec szkolnictwa wyższego (jako polityką publiczną), jej uwarunkowaniami ekonomiczno-społecznymi⁹. Pokazują w swoich pracach, iż musi to być polityka skupiona na społeczeństwie wiedzy i kapitale ludzkim. Zwracają uwagę na konsekwencje uznania obecnie wiedzy za towar i znaczący czynnik rozwoju gospodarczego.

Z ich tekstów wynika, iż w skali globalnej nastąpiła programowa instrumentalizacja uczelni ze względu na zadania wyznaczane im w ramach polityki publicznej:

Bezpośrednią przyczyną tych zmian [zainteresowania władzy publicznej, biurokratycznego mechanizmu zarządzania – K.O.] stanowiło przejście od małego (w sensie liczby studentów, pracowników, uczelni), elitarnego modelu szkolnictwa wyższego (w zasadzie autonomicznie funkcjonujących uczelni), którego zadaniem było przede wszystkim *kształcenie elit poprzez przekazywanie wiedzy ogólnej oraz rozwijanie ich kompetencji kulturowych, do modelu powszechnego kształcenia na poziomie wyższym zorientowanego na rynek pracy* [podkr. – K.O.]¹⁰.

W tym miejscu pojawia się niezwykle ważne pytanie. Jeśli kształcenie elit poprzez przekazywanie wiedzy ogólnej oraz rozwijanie ich kompetencji kulturowych nie jest już funkcją uniwersytetu, kto ma przejąć tę funkcję i wziąć za nią odpowiedzialność?

Z analiz ponadnarodowej polityki wobec szkolnictwa wyższego wynikałoby, że trzeba obecne tendencje przyjąć i starać się efektywnie funkcjonować w ich ramach, ewentualnie wprowadzając korekty w tę politykę.

Wystąpienia na Kongresie Kultury Akademickiej w Krakowie w 2014 roku (zorganizowanym z okazji 650-lecia UJ pod hasłem „Idea uniwersytetu – reaktywacja”) przemawiałyby jednak za ostrożnym dystansem do tej konkluzji i nietraceniem z oczu tradycyjnej misji uniwersytetu. Przytoczmy fragmenty dwóch wystąpień: Björna Wittrocka z Uniwersytetu w Uppsali – eksperta w zakresie szkolnictwa wyższego oraz polskiej socjolożki Mirosławy Marody.

B. Wittrock w swoim wykładzie powiedział m.in.:

[...] można odnieść wrażenie, iż obecną sytuację Akademii cechuje paradoksalna dwoistość. Z jednej strony bowiem mamy do czynienia z szeroko rozpowszechnionym poczuciem, iż wiele zmian w spo-

8 E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Reagana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014, s. 391.

9 Przykładami prac prezentujących wnikliwe badania w tym zakresie mogą być: M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, PWN, Warszawa 2015; D. Antonowicz, *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją. Polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Wyd. Nauk. Uniw. Mikołaja Kopernika, Toruń 2015. Ten nurt badań nad szkolnictwem wyższym omawia szerzej: M. Rembierz, *Uniwersytet – wolność – bezinteresowność. Tradycyjny etos i współczesne przemiany tożsamości uniwersytetu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2015, nr 2 (18).

10 M. Kwiek, *Uniwersytet...*, s. 82.

sobie kierowania nią wprowadzonych dla zwiększenia efektywności i odpowiedzialności, często traktowanych jak element „nowego, publicznego zarządzania”, w istocie grozi osłabieniem etosu uniwersytetu z kluczową dla niego swobodą prowadzenia badań nieprzynoszących bezpośrednich korzyści ekonomicznych. Z drugiej strony wyrazy niezadowolenia z takiego obrotu rzeczy rzadko przekładają się na budzące zaufanie propozycje tworzone z myślą o promowaniu owego etosu, często natomiast postrzegane jako bieg wypadków jako nieodwracalny i tak też go przedstawia¹¹.

Szczególnie znacząco zabrzmiały słowa:

Idea uniwersytetu nie jest przebrzmiała w takiej mierze, w jakiej jest wyrazem troski o konstytutywne dla uczelni wartości czyniące z niej społeczność uczonych, oddanych badaniom inspirowanym ich indywidualnymi zainteresowaniami¹².

Mirosława Marody w wystąpieniu *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*, dostrzegając zmiany w nastawieniu do uniwersytetu studentów i ich rodziców – dziś interesariuszy modelu rynkowego, wyraziła z kolei niepokój o rozwój uniwersytetu jako instytucji skupionej na rozszerzaniu granic ludzkiego poznania. Mimo to w konkluzjach zaapelowała do środowiska akademickiego:

Gdybym zatem miała w najkrótszy sposób podsumować tę szkicową diagnozę, to musiałabym powiedzieć, że największym zagrożeniem dla idei uniwersytetu jesteśmy obecnie my sami. I to zarówno ci, którzy ulegając korporacyjnej kulturze, pędzą od jednej ekspertyzy do drugiej, skoncentrowani na zbieraniu punktów, jak i ta znacznie mniejsza garstka sprawiedliwych, która ubolewając nad upadkiem kultury akademickiej, uważa, że dokonujące się przemiany jej nie dotyczą i snuje nostalgiczne wspomnienia o dawnych, dobrych czasach. Obie bowiem grupy wydają się nie dostrzegać, że ich indywidualne pozycje i ich roszczenia do wypowiedzania się w imieniu społeczeństwa lub na jego rzecz w ostatecznym rachunku zależą nie od decyzji państwa i nie od liczby punktów, jakie zyska ta czy inna monografia, ten czy inny badacz, lecz od tego, co Humboldt nazywał kulturą moralną wspólnoty akademickiej, której nieodłącznym składnikiem jest odpowiedzialność za społeczeństwo. Rezygnując z kształtowania owej kultury, z artykułowania jej zasad i czynnego wpływania na jej przestrzeganie, godzimy się na rolę pracowników korporacji Uniwersytet sp. z o. o.¹³.

Komu „potrzebny” jest uniwersytet?

Istotę uniwersytetu stanowi bezinteresowne poznawanie, przebiegające we wspólnocie uczących się i nauczanych, a tą drogą – tworzenie, wspieranie i upowszechnianie szeroko rozumianej kultury, w tym głównie wiedzy. Uniwersytet jest przestrzenią dążenia jedno-

11 B. Wittrock, *Nowoczesny uniwersytet w perspektywie historycznej – rozważania o trzech transformacjach* (tekst wykładu w ramach Kongresu Kultury Akademickiej Kraków 2014), „Nauka” 2014, nr 2, s. 16.

12 *Ibidem*, s. 18.

13 M. Marody, *O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu*, „Nauka” 2014, nr 2, s. 31–32.

stek do poznawania świata, budowania wspólnoty wokół dążenia do prawdy, doskonalenia siebie przez realizowanie wartości wyższych, tworzenia, wspierania i upowszechniania dziedzictwa kulturowego, budowania tożsamości kulturowej jednostek, grup i społeczeństw, a poprzez to m.in. zdolności do dialogu międzykulturowego.

W świetle tak widzianej misji uniwersytetu staje się on ważną wartością społeczną i kulturową. Należałoby więc powtórzyć pytanie: jeśli nie uczelnie wyższe, to kto ma przekazywać i tworzyć kulturę jako pole bezinteresownego poznawania i realizowania wartości dokonującego się we wspólnocie?

Pytanie o to, komu potrzebne są szkoły wyższe, zmienia w tym kontekście sens, trudno bowiem jest mówić, że wartości są „potrzebne”. Są celami pragnień, kierunkami dążeń i uzasadnieniem działań. Uczelnie wyższe są wartością jako dobro wspólne, nie tyle w znaczeniu materialistycznych koncepcji dobra wspólnego (jak w pracy Krystiana Szadkowskiego *Uniwersytet jako dobro wspólne*, gdzie uniwersytet, ma być „kooperatywą wytwórców równych, realizujących swoje pasje i zainteresowania”¹⁴, ile jako przestrzeń realizowania wartości, etosu nauki, wspólnoty powstającej wokół poznawania prawdy, dążącej do wielostronnego, bezinteresownego rozwoju każdego uczestnika, a w konsekwencji – do tworzenia kultury zapewniającej warunki m.in. do tego, by uczyć się, aby być.

Zgodnie z takim rozumieniem uczelnie wyższe „potrzebne są” społeczeństwu – jednostkom, społecznościom lokalnym, regionalnym, narodowym, ponadnarodowym, globalnym, i to nie tylko do rozwoju ekonomicznego, ale do podnoszenia jakości życia własnego i innych, wzmocnienia sensu poznawania, służąc w ten sposób postępowi ludzkości.

Małe ośrodki akademickie

Wróćmy do pytania, czy, komu i do czego potrzebne są małe ośrodki akademickie. W tym miejscu warto powtórzyć cytowaną wyżej pierwszą zasadę Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich, która nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do małych ośrodków akademickich i procesów koncentrowania się wokół nich życia społecznego oraz tworzenia i upowszechniania szeroko pojętej kultury.

Przyjmując wcześniejsze zastrzeżenia wobec pojęcia „potrzebności” uczelni wyższych i podkreślając jego aksjologiczny sens, można sformułować pytania bardziej szczegółowe: czy ośrodki te powinny odpowiadać na bieżące potrzeby lokalnego rynku pracy, a tym samym wąsko się specjalizować, czy raczej kreować nowe potrzeby, nadawać aksjologiczną ważność elementom danego miejsca i społeczności, tworząc, ochraniając i upowszechniając kulturę? Pytania te pociągają za sobą kolejne i wyznaczają udzielane na nie odpowiedzi. Potrzebna jest więc refleksja nad tym, komu są potrzebne małe uczelnie. Czy młodym

14 K. Szadkowski, *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, PWN, Warszawa 2015.

mieszkańcom danego regionu, czy raczej kandydatom i studentom zainteresowanym określoną ofertą programową bądź lokalną sytuacją społeczno-kulturową? Czy może należałoby programowo uwzględnić obydwie te grupy? Wobec swobodnego dostępu do większości uczelni krajowych i wielu zagranicznych często kandydaci na studia wolą wyjechać z domu do innego, raczej większego miasta, zmienić środowisko. Równocześnie sytuacja materialna i życiowa wielu z nich motywuje, a nawet zmusza do studiowania możliwie blisko domu. Odpowiedź nie jest więc prosta.

Podobnie jest z kadrą tych ośrodków. Ich pracownicy kierują się merytorycznym profilem uczelni, sprzyjającym określonym pomysłom badawczym, ale także odległością od dotychczasowego lub celowo wybranego miejsca zamieszkania. Wobec tego typu argumentów praktycznych, które niejednokrotnie stają się podstawą krytycznych uwag pod adresem tychże środowisk i ich poziomu, nie dostrzega się niezwykle ważnej ich wartości. Stwarzają one bowiem warunki do budowania wokół wartości poznawczych i kulturowych wspólnoty społecznej. Stosunkowo mała społeczność zgrupowana na niezbyt rozległym terenie, umożliwiającą osobiste kontakty, wzajemne poznawanie, wymianę myśli, podsuwająca miejsca wspólnego spędzania czasu także poza obowiązkami akademickimi, ułatwiająca dobieranie się w mniej formalne grupy i zespoły, które sprzyjają wzajemnej współpracy i inspiracji, stanowi niejako laboratorium kształtowania się wspólnoty, ale i uczenia się jej tworzenia, twórczego wzmacniania i pogłębiania. W dzisiejszej sytuacji społecznej, diagnozowanej przez socjologów jako niebezpiecznie odchodząca od wspólnotowości, o słabej więzi moralnej¹⁵, ta funkcja nabiera szczególnego znaczenia.

W tym kontekście można by się zastanowić również nad tym, czy pełniąc specyficzną funkcję wspólnototwórczą, małe uczelnie nie tworzą przestrzeni szczególnie sprzyjającej kształceniu nauczycieli, pedagogów, pracowników służb socjalnych i animatorów kultury? Czy nie warto by zastanowić się nad programowym sytuowaniem tych kierunków w mniejszych ośrodkach, nie traktując ich jednak wyłącznie zawodowo. W przypadku tych kierunków trudno bowiem rozdzielać kształcenie zawodowe i akademickie, ponieważ refleksyjne działanie praktyczne i teoria muszą się w nich przenikać, uzupełniać i wzbogacać.

Fakt usytuowania uczelni w stosunkowo mniejszym, odległym od naukowych centrów ośrodka rodzi kolejne pytania, zakreślając następne ważne pola dyskusji. Gdyby próbować je zestawić, powstałaby lista kolejnych, bardziej i mniej ogólnych problemów, która mogłaby przedstawiać się następująco: czy małe ośrodki akademickie powinny wkomponowywać się w środowisko lokalne, a jeśli tak, to w jaki sposób? Czy powinny nawiązywać do lokalnych tradycji, czy raczej inicjować i tworzyć wokół siebie nowe działania, środowiska lub instytucje? Czy i w jaki sposób powinny współpracować z lokalnymi instytucjami i władzami (problem, który w kulturze uczelni brytyjskich określany jest problemem „toga – miasto”)? Kto nie tylko powinien czuć się za nie odpowiedzialny, ale brać za nie for-

15 Por. m.in. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Społeczny Instytut Wydawniczy Znak. Kraków 2002; *idem: Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Znak, Kraków 2007.

malną odpowiedzialność? Oznacza to m.in. trudne rozstrzygnięcie, kto miałby je finansować. Czy w myśl pojawiających się sugestii miałyby to być jedynie samorządy terytorialne, państwo, czy wreszcie, w ramach instytucji prywatnych, właściciele i studenci? To pytanie wymaga namysłu również nad tym, w jakim stopniu powinny być cenione, kultywowane i twórczo rozwijane wartości kulturowe danego regionu. Czy można ich poznanie pozostawić zainteresowanym pasjonatom, którzy (jeśli się znajdują) podejmą pojedyncze wątki i problemy, czy też należałoby założyć, że to właśnie lokalne ośrodki akademickie zapewniają pogłębione poznanie tychże wartości, ukazywanie i wyjaśnianie ich źródeł, uwarunkowań i wpływu.

Dyskutując o małych ośrodkach akademickich, nie można zapominać o rozważeniu zarówno ich walorów, jak i trudności dydaktycznych.

Poza wspomnianymi wyżej walorami wspólnotowotwórczymi w ośrodkach tych łatwiej jest zindywidualizować pracę dydaktyczną. Nie można po żadnej ze stron być anonimowym. Bardziej widoczne jest zaangażowanie i rzetelność, małe środowisko bowiem, wytwarzając małą społeczność, weryfikuje sposób pracy, deklaracje i role społeczne; trudno jest w nim grać, przybierać koniunkturalne maski. Mały ośrodek równocześnie uczy tak ważnego w dydaktyce szkoły wyższej dialogu – stwarza sprzyjające mu warunki i buduje dialogowe postawy. Uczy niezbędnego w nich autentyzmu, odpowiedzialności, pozwala wchodzić w relacje współpracy ze względu na wzajemnie odkrywane zainteresowania, pasje, kompetencje i możliwości.

Walory nie likwidują trudności. W ośrodkach tych obok świadomie wybierających miejsce nierzadko studiują studenci, którzy nie dostali się do większych uczelni, co warunkuje, przynajmniej na początku, ich motywację, a często i możliwości. Stosunkowo mniejsze są też możliwości doboru kadry. Słabsze bywa zaplecze instytucji naukowych i kulturalnych.

Na marginesie zarysowanych dyskusji o przyszłości uczelni wyższych o różnej skali oraz powstających projektach rozwiązań pojawia się jeszcze jeden problem: czy powinno się zachęcać duże uczelnie do współpracy z małymi ośrodkami, brania ich pod opiekę, podejmowania wspólnych projektów badawczych i dydaktycznych, czy też raczej tworzyć autonomiczne małe ośrodki, prezentujące oryginalną, uzasadnioną (kadrowo i bazowo) ofertę programową, premiowane za szeroką współpracę naukową krajową i międzynarodową?

Argumenty za potrzebą lub rezygnacją z małych, peryferyjnych ośrodków akademickich ostatecznie zależą jednak od przyjmowanych założeń antropologicznych – koncepcji człowieka i jego rozwoju. Albo rozwój, a tym samym edukacja traktowane są jedynie instrumentalnie, utylitarnie¹⁶, a wiedza jest jedynie towarem, albo widzi się w nich autoteliczną wartość wzmacniającą ludzki wymiar rozwoju i świata. Jeśli więc uzna się małe

16 Na zagrożenie instrumentalnym traktowaniem człowieka i edukacji jako elementu mechanizmów rynkowych zwracały uwagę Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak, analizując zasięg edukacyjnych wpływów współczesnego neoliberalizmu w krajach zachodnich. Sprawiają one, że postępuje – jak określiła to zjawisko J. Rutkowiak – „osłabianie bądź nawet zatracanie człowieczeństwa” (J. Rutkowiak, *Duchowość jednostki a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania...*, s. 117).

uczelnie za szczególne dobro wspólne, nie można ich losów uzależnić od możliwości i preferencji lokalnych samorządów. Odpowiedzialność, także finansowa, powinna znaleźć odzwierciedlenie w ogólnopolskiej polityce wobec szkolnictwa wyższego, wyznaczającej tym uczelniom odpowiadające ich specyfice funkcje.

Cieszyński ośrodek Uniwersytetu Śląskiego

Cieszyński ośrodek Uniwersytetu Śląskiego jest interesującym przykładem analizowanych tu mniejszych ośrodków akademickich. Formalnie stanowił dawniej filię, dziś dwa wydziały Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jednakże oddalenie od Katowic (ponad 60 km), historia powstania, administracyjna przynależność przez pewien okres czasu (1975–1998) nie do katowickiego, ale do nieistniejącego już dziś województwa bielskiego, wreszcie lokalne tradycje oświatowe sprawiły, że ośrodek ten cechuje wyraźna specyfika. Trafnie ujął ją Tadeusz Lewowicki we wprowadzeniu do specjalnego, podwójnego numeru „Ruchu Pedagogicznego”, wydanego z okazji 80-lecia tego tytułu, a poświęconego w całości cieszyńskiej Filii Uniwersytetu Śląskiego, dorobkowi naukowemu i dydaktycznemu jej pracowników. Czytamy tam:

Niniejsze wydanie poświęcone jest prezentacji środowiska akademickiego, które ma jeszcze niezbyt długą historię i należy do mniej znanych w naszym kraju, ale jest mocno osadzone w bogatej tradycji oświatowej i może poszczycić się znacznymi osiągnięciami w zakresie kształcenia nauczycieli. Dzisiaj środowisko to z powodzeniem spełnia podstawowe funkcję właściwe ośrodkowi uniwersyteckiemu¹⁷.

Dostrzegają ją i cenią władze Uniwersytetu Śląskiego, wielokrotnie podkreślając związane z tą specyfiką wartości ważne tak dla całej uczelni, jak dla środowiska lokalnego. Pozwala to spostrzegać ośrodek cieszyński w kontekście podjętych rozważań jako szczególnego rodzaju „małą uczelnię”. W tym znaczeniu jako „mała uczelnia” jest on swoistą odpowiedzią na zarysowane dylematy, ale też pokazuje, jakiej wrażliwości społecznej, kulturowej, historycznej i obywatelskiej wymaga polityka dotycząca tego typu placówek. Można powiedzieć, że przez Cieszyn przetoczyła się historia polskiego systemu edukacji, w tym – szkolnictwa wyższego. Trzeba wielkiej uważności, by zmieniając instytucjonalny system, nie zniszczyć istniejącej w danym miejscu społeczno-kulturowej tkanki i nie zaprzepaścić dorobku wielu pokoleń.

Obecnie cieszyński ośrodek obejmuje, jak wspomniano, dwa wydziały Uniwersytetu Śląskiego: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji z pięcioma kierunkami – pedagogiką, oligofrenopedagogiką, oligofrenopedagogiką z arteterapią, etnologią i animacją społeczno-kulturalną z edukacją kulturalną oraz Wydział Artystyczny z kierunkami związanymi ze sztukami plastycznymi i muzyką, projektowaniem gier oraz edukacją artystyczną w tych

17 T. Lewowicki, *Cieszyńskie wydanie „Ruchu Pedagogicznego”*, „Ruch Pedagogiczny” 1992, nr 3-4, s. 3.

dziedzinach. Wydziały te zatrudniają ponad 200 pracowników, w tym ponad 70 pracowników samodzielnych. Jeden z wydziałów (artystyczny) posiada pełne uprawnienia akademickie, drugi – doktorskie. Na cieszyńskich wydziałach wydawanych jest kilka czasopism naukowych. Baza kampusu obejmuje cztery budynki dydaktyczne, halę sportową, basen, dwa domy studenta (część jednego z nich zajmuje biblioteka z czytelnią), hotel akademicki i żłobek (dla dzieci pracowników i studentów).

Ośrodek cieszyński (nazywany tu przeze mnie w skrócie „uczelnia”) jest mocno zakorzeniony w środowisku, szczególnie że sam Cieszyn, jako miasto graniczne o skomplikowanej historii, wyróżnia się niepowtarzalnym charakterem i barwnością społeczno-kulturową, co odbija się na charakterze funkcjonującej tu uczelni. Cieszyn jest zabytkowym miastem wielu kultur i religii. Tradycje oświatowe tego miasta są imponujące i nie bez racji Cieszyn był nazywany „miastem szkół i kościołów” (warto zauważyć, że w 1906 roku 5% budżetu miasta przeznaczono na szkoły). Na szczególną uwagę zasługują miejscowe tradycje nauczycielsko-pedagogiczne¹⁸. W 1885 roku powstała Macierz Szkolna dla Śląska Cieszyńskiego, a już w 1888 roku zostaje powołane Polskie Kółko Pedagogiczne zajmujące się samokształceniem nauczycieli. Aktywność ta stworzyła podatny grunt dla powstania w 1902 roku Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, które w swym programie założyło możliwie najwyższe, wszechstronne kształcenie nauczycieli. Elementem tegoż kształcenia stały się organizowane w latach 1904–1923 wakacyjne kursy nauczycielskie. Wśród prowadzących znaleźli się m.in. K. Twardowski, M. Siedlecki, J. Kasproicz, L. Rydel. Wielkim wysiłkiem Macierzy Szkolnej i Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Cieszynie w 1911 roku zostaje oddany do użytku zbudowany ze składek społeczeństwa budynek polskiego męskiego seminarium nauczycielskiego z internatem i klasami ćwiczeń (budynek ten jest obecnie głównym budynkiem cieszyńskiego ośrodka uniwersyteckiego). Seminarium rozpoczyna działalność w roku szkolnym 1911/1912. W 1917 roku powstaje najpierw prywatne, potem państwowe seminarium żeńskie. Od 1937 roku działa już w Cieszynie Liceum Pedagogiczne, w 1960 roku przekształcone w 2-letnie Studium Nauczycielskie, a następnie 3-letnie Wyższe Studium Nauczycielskie. W 1971 roku Studium to uzyskuje status Filii Uniwersytetu Śląskiego. Od roku 1973 w filii zostają utworzone studia magisterskie w zakresie pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej, wychowania muzycznego i wychowania plastycznego. Cztery lata później w Filii powstaje odrębny, skupiający te kierunki, Wydział Uniwersytetu Śląskiego – Wydział Pedagogiczno-Artystyczny. W latach 90. pojawiają się na tym wydziale nowe kierunki – pedagogika, kierunki artystyczne i etnologia. W 2005 roku ośrodek przestaje być filią, by przekształcić się ostatecznie w dwa niezależne Wydziały Uniwersytetu Śląskiego.

U podstaw akademickich tradycji ośrodka cieszyńskiego można znaleźć ważne fakty i wydarzenia. W 1920 roku rozważane było przeniesienie do Cieszyna Uniwersytetu Jana

18 K. Olbrycht, *Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie na początku trzeciego dziesięciolecia istnienia*, „Zaranie Śląskie” 1992, nr 1-2, s. 125–133.

Kazimierza z Wilna. W latach 1922–1950 w Cieszynie funkcjonuje Państwowa Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego przeniesiona z Bydgoszczy, działająca formalnie przy Uniwersytecie Poznańskim. W 1950 roku po połączeniu z łódzką szkołą o tym samym profilu zostaje jednak ostatecznie przeniesiona do Olsztyna.¹⁹

W historii akademickiego ośrodka cieszyńskiego warto odnotowania są uroczystości takie jak: w 1948 roku nadanie przez Senat UJ tytułu *doctora honoris causa* historykowi Franciszkowi Popiołkowi, z kolei w 1952 roku – przez Senat Krakowskiej Akademii Medycznej – podobnego tytułu byłemu profesorowi Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie Kazimierzowi Opoczyńskiemu. W 1985 roku tytuł ten otrzymał w Filii Uniwersytetu Śląskiego Jan Szczepański.

W kontekście prowadzonych rozważań ważne jest zaznaczenie, że J. Szczepański 10 lat później, w 1995 roku, w wypowiedzi jubileuszowej z okazji 25-lecia Filii UŚ w Cieszynie bardzo wysoko ocenił jej znaczenie i funkcje. Warto przytoczyć fragmenty tej wypowiedzi, która nawiązuje m.in. do powracających co jakiś czas w trakcie istnienia tego ośrodka pomysłów usamodzielnienia go i przekształcenia w uczelnię lokalną, raczej zawodową, bardziej odpowiadającą na miejscowe potrzeby i bliżej związaną z regionalnymi władzami. Środowisko cieszyńskiego ośrodka konsekwentnie odrzucało jednak te inicjatywy, podkreślając znaczenie i wartość uniwersyteckiego statusu. Zacytujmy Szczepańskiego:

Użyłem nazwy „funkcja uniwersytetu”. Była ona często używana w dyskusjach poprzedzających powołanie Filii w Cieszynie. Argumentowano, że humanistyka Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie i Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach wykształca dostateczną liczbę absolwentów potrzebnych w społeczności śląskiej i że Filia w Cieszynie może się okazać zbędna. Podobne głosy odzywają się okresowo do dziś. Sądzę jednak, że są to poglądy nie biorące dostatecznie pod uwagę funkcji i wpływów uczelni, wynikających nie ze statystyk zatrudnienia absolwentów, ale przede wszystkim z procesu nasycenia ludności pogranicza kulturalnie aktywną kadrą zawodową, że w tym kraju starcia narodowości, współzawodnictwa gospodarczego i cywilizacyjnego Polski, Czech, Słowacji i Niemiec liczy się poziom kwalifikacji zawodowych, ale także poziom kultury życia codziennego ludności, poziom instytucji kulturalnych, czynnych w społeczności pogranicza. Uniwersytet powoli, ale trwale tworzy środowisko naukowe, przez swoje badania, publikacje, czasopisma, wystawy, odczyty itp.”

Prof. Szczepański zwrócił uwagę na potencjał poznawczy, jaki stanowi Cieszyn dla badań związanych z edukacją międzykulturową:

Śląsk Cieszyński, jak wszystkie społeczności pogranicza, wytwarza z jednej strony ostre poczucie etnicznej tożsamości wynikające z różnic podkreślanych przez „swoich”, ale także większe zrozumienie „obcych”, spotykanych pośrednio lub bezpośrednio w codziennych kontaktach²⁰.

19 E. Rosner, *Państwowa Wyższa Szkoła Gospodarstwa Wiejskiego w Cieszynie w latach 1922–1950*, „Zaranie Śląskie”, 1992, nr 1-2, s. 52–72.

20 J. Szczepański, *25-lecie Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, Kilka refleksji*, w: *W zwierciadle ćwierćwiecza. Uniwersytet Śląski w Katowicach Filia w Cieszynie 1971–1995*, Cieszyn 1995, s. 167–171, za: M. Rembierz, *Od marzenia o „wolnej szkole” do współczesnych jego realizacji. Idea i cele Letniej Szkoły Nauk Filozoficznych i Społecznych im. Prof. Jana Szczepańskiego*,

Dziś po ponad 20 latach od tej wypowiedzi w cieszyńskim Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji działa silny zespół zajmujący się badaniami nad edukacją międzykulturową, wydający własne czasopismo, mogący poszczycić się kilkudziesięcioma publikacjami i konferencjami, tak krajowymi, jak międzynarodowymi.

Powinności akademickie cieszyńskiego ośrodka wiążą się, zdaniem prof. Szczepańskiego, nie tylko z badaniem wielokulturowej rzeczywistości i możliwości jej edukacyjnego wspierania. Ma on również powinności wobec społeczności lokalnej:

Filia kształci nie pracowników napływowych, ale miejscowych Cieszyniaków, przekształca ich życie codzienne przez wiedzę naukową, znajomość sztuki, znajomość historii, poznaną tradycję²¹.

Rzeczywiście, czas potwierdził te oczekiwania i oceny. Od wielu lat nie ma w Cieszynie i na terenie całego Śląska Cieszyńskiego placówki edukacyjnej, kulturalnej czy opiekuńczej, która nie zatrudniałaby, często na stanowiskach kierowniczych, absolwentów cieszyńskich wydziałów Uniwersytetu Śląskiego. Niejednokrotnie osoby te doskonaliły następnie swoje kompetencje i kwalifikacje zarówno w Cieszynie, jak i w innych ośrodkach w całej Polsce. Miejskowa uczelnia nie ograniczyła więc ich aspiracji i nie zmarginalizowała dróg kariery zawodowej. Niezależnie od tego absolwenci uczelni rozsiani są również po całym kraju, a także poza jego granicami.

Komu był i jest „potrzebny” cieszyński ośrodek uniwersytecki? Na początku przede wszystkim miejscowej młodzieży z uboższych rodzin lub tej, która nie dostała się do innych uczelni. Dziś – kandydatom zainteresowanym prowadzonymi tu kierunkami, głównie z terenu województwa śląskiego, ale także Zaolzia. Obecność uniwersytetu wprowadziła w życie lokalnej społeczności możliwość uczestnictwa w licznych konferencjach naukowych, warsztatach, wydarzeniach artystycznych, formach adresowanych do wszystkich grup wiekowych. Kontakty środowiskowe pozwalają lepiej przygotowywać praktyki studenckie. Z drugiej strony studenci aktywnie włączają się w różne działające na tym terenie formy wolontariatu. Uczelnia stała się też oparciem dla cieszyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Równocześnie w ofercie naukowej i kulturalnej miasta dzięki istnieniu i działalności uczelni pojawiły się nowe propozycje, takie jak Letnia Szkoła Nauk Filozoficznych i Społecznych im. J. Szczepańskiego w Ustroniu, Biennale sztuki w Wenecji Cieszyńskiej, Letni Festiwal Europejskich Szkół Artystycznych i Twórczości „Kręgi Sztuki”.

Warunki małego ośrodka, funkcjonującego w stosunkowo zwartym kampusie poza centrum miasta, sprzyjają tworzeniu się wspólnoty uczących się i nauczających, wytwarzaniu się atmosfery współpracy, codziennej wymiany doświadczeń i wzajemnej inspiracji. Te wartości ośrodka cieszyńskiego i jego kampusu podkreślają absolwenci pozostający nadal

w: *Profesorowi w hołdzie. Publikacja poświęcona setnej rocznicy urodzin profesora Jana Szczepańskiego*, red. D. Kadłubiec, Akant, Cieszyn 2014, s. 5–33.

21 *Ibidem*, s. 170.

w kontakcie z uczelnią, a także absolwenci odbywającej się w Cieszynie Letniej Szkoły Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego. Jej uczestnicy pochodzący ze wszystkich kontynentów, wracając do Cieszyna na kolejne kursy, potwierdzają walory tego ośrodka.

W tym kontekście warto przytoczyć opinię Jana Woleńskiego, laureata Nagrody Fundacji Nauki Polskiej w 2013 roku w obszarze nauk humanistycznych i społecznych. Zdaniem prof. Woleńskiego:

[...] niezależnie od prowadzenia badań naukowych i kształcenia studentów [uczelnie prowincjonalne – K.O.] mogą stać się ważnym elementem kulturotwórczym dla swojego otoczenia lokalnego. Ale i to zależy od posiadania własnej kadry. Jest więc wiele powodów, aby prowincjonalne szkoły wyższe nie były traktowane jak piąte koło u wozu. Trzeba im pomagać, o ile mają spełniać ważną rolę kulturową i edukacyjną²².

Konkluzje i tezy

Obok dużych uczelni i sieci akademickich, prowadzących kształcenie elitarne i zaawansowane, kształcenie w zakresie nauk stosowanych i zawodowe, bardzo potrzebne i trudne do zastąpienia są małe ośrodki akademickie. Są one ważne zarówno ze względu na lokalną kulturę, jej chronienie, rozwijanie, jak i na tworzenie warunków rozwoju osobowego i społecznego poprzez tworzenie wspólnoty ukierunkowanej na kształcenie, współpracę badawczą i wielostronne wzajemne relacje studentów i nauczycieli akademickich. By mogły efektywnie realizować te funkcje, powinny – jak się wydaje – spełniać pewne warunki:

1. Prowadzić kierunki nawiązujące do specyfiki i warunków miejsca, adresowane do zainteresowanych niezależnie od regionu czy kraju, a także studia bardziej elitarne, z ostrą wstępną selekcją (szczególnie w przypadku nauk społecznych i humanistycznych), nie zamykając się ani na środowisko lokalne, ani naukowe o szerszym zasięgu, zapewniając kontakty ze środowiskiem naukowym krajowym i międzynarodowym.
2. Spełniać kryteria związane z warunkami kształcenia akademickiego (dostępność możliwie wysoko kwalifikowanej kadry, zaplecze biblioteczne, baza) oraz warunkami społeczno-kulturowymi – programowym tworzeniem i wzmacnianiem warunków do powstawania wspólnoty (poprzez formy dydaktyczne i pozadydaktyczne, wspólne badania, inicjatywy społeczne i kulturalne, możliwości wspólnego spędzania czasu).
3. Wprowadzać również formy związane z potrzebami lokalnymi (studia na kierunkach związanych z zapotrzebowaniem społecznym na danym terenie) studia podyplomowe i studia zaawansowane wykorzystujące kadre i warunki zewnętrzne danego miejsca (np. kształcenie pedagogiczne, nauczycielskie, czy do służb socjalnych); tworzyć formy

22 J. Woleński, *Uczelnie prowincjonalne*, „PAUza Akademicka” 2012, nr 179, s. 2, http://pauza.krakow.pl/179_2_2012.pdf (1.06.2014).

upowszechniania wiedzy i pracy z uzdolnionymi dziećmi i młodzieżą, angażować społeczność akademicką w działania na rzecz lokalnej społeczności.

4. Nawiązywać do lokalnych tradycji i kultury, tworząc równocześnie nowe tradycje, „nasycając miejscową kulturę wartościami”, animując życie intelektualne i kulturalne.

Gdyby postulaty te spotkały się ze spójnymi koncepcjami systemowymi, można zakładać, że potencjał polskich uczelni wyższych nie zostanie zaprzepaszczoney.

Słowa kluczowe: mała uczelnia, uczelnia peryferyjna, uniwersytet, system boloński

FIELDS OF DISCUSSION AROUND THE VALUE OF SMALLER ACADEMIC CENTERS (ON THE EXAMPLE OF THE UNIVERSITY OF SILESIA IN CIESZYN)

Summary

Higher education establishments and policy towards them have recently been the subject of numerous debates in academic environments. In light of the proposed changes in the Polish higher education the situation of small academic centers, their functions, formal status and prospects, becomes more and more unclear. The author takes up the issue by formulating some questions and suggesting directions for seeking answers. As an example illustrating the problems she discusses the academic center in Cieszyn, which brings together two departments of the University of Silesia in Katowice. Two questions guide the adopted way of consideration: Are higher education establishments needed in small centers? What kind, for whom and for what? What are the advantages and weaknesses of small academic centers and what difficulties do they face? Who should feel responsible for them?

Keywords: small university, peripheral college, university, Bologna system