

Katarzyna M. Cwynar

Idea uniwersytetu w kulturze europejskiej

Polityka i Społeczeństwo nr 2, 46-59

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Katarzyna M. Cwynar

IDEA UNIWERSYTETU W KULTURZE EUROPEJSKIEJ

1. Uwagi wstępne

Dzieje uniwersytetu niewątpliwie pozwalają zaliczyć go, jeśli nie do ponadczasowych, to zapewne do grona nielicznych instytucji „długiego trwania”¹, jakie zdołał dotychczas wytworzyć człowiek. Swą żywotność zaś bez wątpienia zawdzięcza normom i regułom, jakie zdołała ukształtować jego kilkusetletnia tradycja. Jako instytucja krzewienia nauk i tolerancji² jest nieustannie ważnym ośrodkiem intelektualnego i kulturowego rozwoju społeczeństwa.

Uniwersytet jako twór cywilizacji europejskiej, zdając egzamin użyteczności w swej „historii długiego trwania”, stał się nie tylko wzorem „intencjonalnego współdziałania uczonych”³ w całej Europie, lecz miał również istotny wpływ na zmiany organizacji w instytucji szkol-

¹ Termin „długie trwanie” wprowadził do nauk historycznych Fernand Braudel. Zob. F. Braudel, *Historia i nauki społeczne: długie trwanie*, [w:] idem, *Historia i trwanie*, tłum. B. Geremek, Warszawa 1971, s. 49 i nn.

² Zasada 3. „Wielkiej Karty Uniwersytetów Europejskich” (Bolonia, 18 IX 1988 r.) podkreśla: „Odrzucając nietolerancję i pozostając zawsze gotowym do dialogu, Uniwersytet stanowi zatem najlepsze miejsce, gdzie spotykają się nauczyciele, umiejący przekazać swą wiedzę, dobrze przygotowani do rozwijania jej poprzez badania naukowe i nowatorstwo, oraz studenci, którzy potrafią, chcą i są gotowi wzbogacić swe umysły tą wiedzą” („Magna Charta Universitatum Bologna”, www.bologna-bergen2005.no).

³ „Intencjonalność współdziałania uczonych” – jak podaje J. Goćkowski – jako forma życia duchowego tworzy koinonię uniwersytecką – wspólnotę wartości i celów, której dobrem naczelnym jest prawda. Szerzej na ten temat oraz na temat „testu długiego trwania” uniwersytetu: J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Wyd. „Secesja”, Kraków 1999, s. 50–53 i rozdział II części pierwszej: *Test długiego trwania*, s. 50–80.

nictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych⁴. Pomimo iż dziś mówimy o dwóch odmiennych modelach: europejskim i amerykańskim, różniących się przede wszystkim ustrojem i organizacją⁵, to ich pierwotnego wzorca szukać należy u tych samych źródeł: począwszy od Akademii Platońskiej⁶ poprzez średniowieczną *Bolonia Alma Mater* i *Universitat Magistrorum et Scholarium Parisis studentium*. Na dalszy kształt uniwersytetu istotny wpływ miały zarówno zmiany reformatorskie Napoleona, koncepcja Wilhelma von Humboldta, jak również idea Johna Henry'ego Newmana.

2. Narodziny idei uniwersytetu

Starożytność dała początek rozwojowi nauki. Pragnienie wiedzy wynikające z ciekawości⁷, skłaniające do filozoficznych rozmyślań nad

⁴ Zob. H. B. Sagen, *Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia. Kilka uwag o wzorze amerykańskim*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1994, nr 3, s. 106.

⁵ Por. chociażby: T. Sowell, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz*, Wyd. WSP, Rzeszów 1996; S. G. Kozłowski, *Współczesna Ameryka. Mity i rzeczywistość*, Wyd. UMCS, Lublin 2001, rozdz. VIII, s. 217–263; H. B. Sagen, *Przystosowanie szkolnictwa wyższego do otoczenia...*, s. 102–116; B. Heyns, *Mikrosocjologiczne badania nad szkolnictwem wyższym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 1, s. 14–30; Z. Komorowski (red.), *Szkolnictwo wyższe w wybranych krajach Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych*, PWN, Warszawa–Łódź 1991.

⁶ Oprócz wspomnianej Akademii Platońskiej (ok. 387 p.n.e. – 529 n.e.), prowadzącej działalność naukowo-dydaktyczną, w starożytnej Grecji funkcjonowały również inne szkoły filozoficzne, np. stoickie czy epikurejskie. Istotne znaczenie dla później powstających instytucji naukowych miał również Likeon Arystotelesa (335–269 p.n.e.), szkoła wzorowana na Akademii, w której jednakże większy nacisk kładziono na badania naukowe. Była to więc szkoła o charakterze instytutu prowadzącego badania w dziedzinie humanistyki i przyrodoznawstwa. Patrz: W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. I: *Starożytność i średniowiecze*, PWN, Warszawa 1993, s. 100–105. Starożytne akademie stanowiły wzór dla podobnych ośrodków średniowiecznych, np. szkoły pałacowej Karola Wielkiego w Akwizgranie. W czasach nowożytnych – np. dla Akademii Florenckiej (1459 r.), jednej z licznych, jakie powstawały wówczas we Włoszech, co dało później początek współczesnym placówkom naukowo-badawczym, takim jak: Akademia Nauk we Francji (1666 r.), Akademia Nauk w Berlinie (1700 r.), Rosyjska Akademia Nauk (1725 r.), Polska Akademia Umiejętności w Krakowie (1871 r.) czy Polska Akademia Nauk w Warszawie (1951 r.). Wykaz najważniejszych Akademii Nauk patrz: *Nowa encyklopedia powszechna*, t. 1, PWN, Warszawa 1998, s. 66 i nn.

⁷ Ciekawość, lęk przed nieznanym, niedowierzenie, niepewność czy zdziwienie (jak uznawał Arystoteles) pobudzają człowieka do zdobywania wiedzy, szukania

światem i człowiekiem, zrodziło mędrców i „bogów mądrości” wskazujących pierwsze ścieżki wiecznej peregrynacji ludzkości w ciągłym przekraczaniu horyzontu wiedzy i mądrości. I tak jak Akademii Platonskiej w gaju Akademosy – ośrodkowi filozofii, matematyki, astronomii i przyrodoznawstwa – czy późniejszemu Likeionowi Arystotelesa, tak uniwersytetowi średniowiecznemu w Bolonii i Paryżu przyświecał wspólny cel – rozwijanie mądrości poprzez odkrywanie Prawdy.

Odkrycie dorobku starożytnych mędrców nieznanych do wieku XII wywołało rewolucję w średniowiecznej kulturze Europy⁸. Od chwili kiedy chrześcijaństwo zaczęło kształtować kulturę społeczeństwa na potrzeby swej wiary, zakładając szkoły przyklasztorne, których pierwszych form doszukujemy się w wieku IV i V, a następnie z większym nasileniem od wieku IX, nauczanie ograniczało się do zrozumienia Pisma św., przygotowania duchownych do szerzenia wiary i poddanych do życia wiecznego⁹. Początek dla powstania *universitas*¹⁰ dały więc szkoły kościelne, w których mury „wdzierały się” ujawnione osiągnięcia starożytności.

To, w którym dokładnie momencie dwa najstarsze ośrodki w Bolonii i Paryżu stały się *studium generale* i który z nich był w rzeczywistości pierwszy, nie jest do końca sprawą wyjaśnioną¹¹. Powstałe w drodze zwy-

odpowiedzi i rozwijania mądrości. Por. J. Łukasiewicz, *O twórczości w nauce*, [w:] *Z zagadnień logiki i filozofii. Pisma wybrane*, Warszawa 1961, s. 69–70; W. Stróżewski, *Wielość nauk i jedność wiedzy*, [w:] J. Goćkowski, S. Marmuszewski (red.), *Nauka. Tożsamość i tradycja*, Universitas, Kraków 1995, s. 15–22.

⁸ J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1963, s. 13–17.

⁹ Z. Skubała-Tokarska, Z. Tokarski, *Uniwersytety w Polsce. Rys historyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972, s. 11 i nn.

¹⁰ *Universitas* w średniowiecznej łacinie oznaczało cech, korporację. *Studium generale* zaś to późniejsza nazwa *universitas* jako instytucji z określonym już ustrojem organizacyjnym. Zatem *universitat magistrorum et scholarium* czy *universitat scholarum et doctorum* oznaczał zrzeszenie, wspólnotę nauczających i nauczanych. Od wieku XV przyjęto nazwę *universitas scientiarum*, co oznaczało wspólnotę nauk. Rozumienie idei uniwersytetu jako wspólnoty nauk podkreślał szczególnie S. Hessen. Patr: idem, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 359 i nn. Obecnie termin „uniwersytet” znaczy powszechność i uniwersalność tej instytucji życia naukowego, co eksponuje *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich* (18 IX 1988 r.).

¹¹ Zob. L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*, przekład H. Lubicz-Trawkowska, Wyd. Marabut, Gdańsk–Warszawa 2002, s. 174.

czaju¹² (*ex consuetudine*), uzyskawszy swój rozgłos poprzez głoszone nauki. Ośrodek prawa rzymskiego w Bolonii (*Kodeks Justyniana* z VI w.), a następnie prawa kanonicznego (*Dekret Gracjana* – XII w.) zyskał opiekę ze strony cesarzy rzymskich¹³, jak również uznanie ze strony Kościoła. Natomiast paryskie *studium generale* z powodu kształcenia w zakresie teologii zapewniło sobie nie tylko absolutne poparcie papieży, lecz również ich szczególną ingerencję w tok nauczania.

Inne uniwersytety zakładane *ex fundatione*, bullą papieską nadającą im odgórnie ściśle określone przywileje, właściwie powstawały na skutek migracji studentów lub z wcześniejszej fundacji władz świeckich¹⁴. Wspólnoty mistrzów i scholarów, tworzone na wzór boloński, paryski czy też stanowiące mutacje obydwu wzorców, nabierały wraz z rozwojem ekonomicznym Europy coraz większego znaczenia, zarówno z naukowego, jak również gospodarczego i politycznego punktu widzenia. Cel podstawowy zakładania uniwersytetu – krzewienie wiedzy i ocena dotychczasowych dokonań w świetle prawdy, kształtowanie rozwoju duchowego scholarów – uzupełniano o korzyści materialne wynikające z ożywienia lokalnej gospodarki, nie pomijając przy tym również względów politycznych¹⁵.

Apogeum świetności uniwersytetu przypada na czas od XII do XV wieku, kiedy to, zdobywając wysoki autorytet jako centrum kształcenia i życia naukowego, został uznany za symbol „fundamentu świata”, obok władzy duchownej i świeckiej, według zasady *sacerdotium – regnum – studium*¹⁶. Pobieranie nauk przygotowujące do dalszej edukacji na wydziałach prawa, teologii czy medycyny¹⁷, które to decydowały o charakterze uniwersytetu, rozpoczynano od kursu na

¹² Zob. J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, s. 23.

¹³ A. Vetulani, *Początki najstarszych wszechnic środkowoeuropejskich*, Wrocław 1970, s. 33–37.

¹⁴ J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, s. 26.

¹⁵ Zob. L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze...*, s. 157–159.

¹⁶ J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, s. 8.

¹⁷ Medycyna została wyodrębniona z wydziału sztuk wyzwolonych na początku XII w. (Salerno i Montpellier to pierwsze uniwersytety medyczne), zaś w połowie XIII w. – filozofia. Por. J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, s. 19–21 oraz L. Moulin, *Średniowieczni szkolarze...*, s. 164.

wydziale sztuk wyzwolonych¹⁸. Charakter kształcenia ogólnego na kierunku *artium*, obejmującego naukę siedmiu sztuk podzielonych na dwa cykle: *trivium* (gramatyka, retoryka i dialektyka) oraz *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka), zachowano z czasów funkcjonowania szkół kościelnych, aczkolwiek z poszerzeniem wiedzy z filozofii, nauk przyrodniczych i językoznawstwa. Przyjęcie ogólnych we wszystkich uniwersytetach zasad układania programu nauczania realizowanego w języku łacińskim, jak również jednolitych reguł zdobywania stopni licencjata, bakałarza, magistra czy doktora, uznawanych w całej Europie, umożliwiała migrację zarówno scholarów, jak i mistrzów z jednego ośrodka do innego, oznaczając tym samym „ponadnarodową powszechność” nauk i nauczania¹⁹.

Wpisane w życie uniwersyteckie, wprowadzane stopniowo wraz z kształtowaniem się ram instytucji uniwersytetu średniowiecznego, zasady, wartości i funkcje, kładące również nacisk na zewnętrzną ekspozycję i podkreślanie majestatu *universitas* poprzez obrzędy, strój akademicki oraz oznaki dostojności jak łańcuch, berło i pierścień, a także teksty oficjalnych aktów, zdołały nie tylko ukształtować, ale również zachować jego kulturową tożsamość. Forma organizacyjna uniwersytetu i treść pracy uniwersyteckiej z czasem uległa zmianie, jednakże jego wyjątkowość została zachowana, uniwersytet bowiem od wieków pełni wciąż tę samą funkcję, jaką jest uprawianie nauki.

Świetność uniwersytetu średniowiecznego zaczęła przygasać wraz z rozwojem myśli racjonalistycznej, przeciwstawiającej się średniowiecznym poglądom na świat, co oznaczało schyłek jego dotychczasowej formy. Nowe poglądy, chęć odkryć naukowych i sławy środowiska uczonych oraz zwrot ku profesjonalizacji nauczania wpłynęły na zmia-

¹⁸ Dzieło Kasjodora *Kształcenie w naukach Boskich i świeckich*, zawierające program kształcenia w zakresie sztuk wyzwolonych (ze szczególnym naciskiem na *trivium*), służyło edukacji duchowieństwa dla wykształcenia umiejętności dobrego poznania i objaśniania Pisma św. Powstałe jeszcze w IV w., zyskało popularność dopiero w wieku VIII. Zob. Z. Skubała-Tokarska, Z. Tokarski, *Uniwersytety w Polsce. Rys historyczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972, s. 12 i nn.

¹⁹ A. Gieysztor, *Systemy wartości w tradycji uniwersyteckiej*, [w:] H. Samsonowicz, J. Sławiński, L. Szczucki (red.), *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Wyd. Scholar, Warszawa 1998, s. 10.

nę społecznej roli uniwersytetu. Rozwój nauki przynosił również nowe idee uniwersytetu, podkreślające jednak ciągłość i chwałę tradycji uniwersyteckiej i będące wyrazem poszukiwania dla niego miejsca w otoczeniu społecznym.

3. Koncepcja napoleońska

Szerzenie kultury oświecenia znacząco wpłynęło na zmianę struktury nauczania oraz organizację uniwersytetu. Wyrazem i próbą oderwania się od zasad funkcjonowania i tradycji średniowiecznego *universitas* było powoływanie do życia z początkiem wieku XVIII wyższych szkół zawodowych czy akademii. Próba negacji tego, co ukształtowało się w średniowieczu, wynikała ze zmiany myślenia w czasach nowożytnego racjonalizmu. Decydujące było tu myślenie oświeceniowe, a zwłaszcza jednoznacznie negatywna ocena wieków średnich.

Po długim okresie kryzysu, jaki nastąpił od XVI do XVIII w., podstawy nowego modelu uniwersytetu, którego priorytetowym zadaniem było kształcenie służb państwowych, stworzone zostały przez Napoleona (w wyniku reformy przeprowadzonej w 1808 r.)²⁰. Pragmatyczne nastawienie w realizacji funkcji dydaktycznej uniwersytetu sprawiało, że miał być on postrzegany jako wyższa szkoła zawodowa.

Cechą charakterystyczną francuskiego szkolnictwa wyższego była scentralizowana forma kierowania uczelniami, które podporządkowane regionalnym jednostkom administracyjnym (akademie), tworzyły struktury uniwersytetu. Mając taki charakter, uniwersytet jako jedna z licznych „placówek szkolnictwa wyższego” (EES – *Établissement d’Enseignement Supérieur*)²¹ miał służyć kształceniu, a nie prowadzeniu badań naukowych. Zadanie to należało do utworzonych

²⁰ M. Mazur, *Przemiany w systemie szkolnictwa wyższego we Francji. Krytyczna analiza reformy 1968 r.*, [w:] M. Pastwa, M. Mazur, S. Kwiatkowski (red.), *Przemiany organizacyjne szkolnictwa wyższego*, PWN, Warszawa 1988, s. 69.

²¹ Jest to powszechnie przyjęte określenie dla różnorodnych form instytucjonalnych francuskiego szkolnictwa wyższego. Zob. E. Drogosz-Zabłocka, *Francuskie szkolnictwo wyższe – struktura instytucjonalna i przemiany*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2001, nr 1/17, s. 182.

w ramach reformy z 1968 r. jednostek dydaktyczno-badawczych (UER – *Unité d'Enseignement et de Recherche*)²².

Zdecydowanie większym prestiżem od uniwersytetu cieszyły się natomiast elitarne *grandes écoles* jako specjalistyczne szkoły wyższe, mające status akademicki, kształcące kandydatów na wysokie stanowiska kierownicze, głównie w sektorze administracji państwowej²³.

Jeszcze inną formą szkolnictwa wyższego były Państwowe Wyższe Szkoły Inżynierskie (*Écoles Nationales Supérieures d'Ingénieurs*) oraz Państwowe Instytuty Nauk Stosowanych (*Instituts Nationales des Sciences Appliquées*), tworzone m.in. w celu przełamania monopolu w kształceniu elitarnym w *grandes écoles*²⁴.

Budowa systemu zawodowego szkolnictwa wyższego we Francji była z punktu widzenia sił społeczno-politycznych sposobem zapewnienia awansu społecznego młodym obywatelom pochodzącym z niższych i średnich klas społecznych i dawała możliwości zatrudnienia szczególnie w administracji rządowej. Przeobrażenia w sferze produkcji i techniki wpływały bowiem na ożywienie gospodarcze i rozwój ekonomiczny kraju. Jednakże uniformizacja kierunków kształcenia i centralizacja administracyjna poważnie ograniczały autonomię uniwersytetu, doprowadzając do skostnienia jego idei i instytucji. Ponowne jego ożywienie nastąpiło dopiero dzięki przeprowadzonej reformie w 1968 roku²⁵. Rozpoczęte działania reformatorskie zmierzły do decentralizacji, interdyscyplinarności nauk i przywrócenia uniwersytetowi autonomii.

4. Koncepcja Humboldta a kantowska idea uniwersytetu

Procesy, jakie zachodziły w uniwersytetach niemieckich już na początku XIX wieku, prowadziły do zmian w dotychczasowych ich

²² M. Pastwa, *Zmiany systemów kierowania i struktur organizacyjnych szkół wyższych w wybranych krajach Europy Zachodniej – przyczyny, kierunki, efekty*, [w:] M. Pastwa, M. Mazur, S. Kwiatkowski (red.), *Przemiany organizacyjne szkolnictwa wyższego*, s. 41.

²³ Por. *ibidem*, s. 25 oraz E. Drogosz-Zabłocka, *Francuskie szkolnictwo...*, s. 191 i nn.

²⁴ M. Mazur, *Przemiany w systemie szkolnictwa wyższego we Francji...*, s. 70.

²⁵ Zob. *ibidem*, s. 69–112.

strukturach, a także w pojmowaniu stojących przed nim zadań. Uczonym, który na początku wieku XIX podjął próbę określenia nowej roli uniwersytetu, był Wilhelm von Humboldt. Jednakże na jego koncepcję miała wpływ wcześniej opracowana (1798 r.)²⁶ kantowska idea uniwersytetu.

Immanuel Kant postulował daleko posuniętą autonomię społeczności uniwersyteckiej od administracji państwowej i instytucji religijnych. Nie odmawiając państwu nadzoru nad kształceniem, głosił jednocześnie wolność badań naukowych²⁷. Proponował również powoływanie w uniwersytecie profesorów w zależności od istniejących dziedzin nauki. Mieliby oni być, jak twierdził, depozytariuszami tych dyscyplin, razem stanowiących o wspólnocie naukowej społeczności akademickiej zwanej uniwersytetem²⁸. Uniwersytet pojmował on także jako instytucję hierarchiczną, i to nie tylko ze względu na hierarchię uczonych, ale także hierarchię wydziałów. Fakultety dzielił na tzw. wyższe (teologia, prawo, medycyna)²⁹ i niższe³⁰, pośród których fakultet filozoficzny jako niższy miał weryfikować trzy wyższe fakultety³¹. Oznaczało to faktycznie w porządku poznania podporządkowanie fakultetów teologii, prawa i medycyny fakultetowi filozofii jako temu, który w swoich badaniach nie był niczym ograniczony poza poszukiwaniem prawdy dla niej samej.

Funkcjonowanie uniwersytetu jako wspólnoty profesorów Kant widział w kontekście działań także uczonych „niezrzeszonych”³² z uniwersytetem (doktorów), działających w towarzystwach naukowych przy poszczególnych wydziałach. Można więc stwierdzić, iż Kant sformułował w ten sposób podstawy ideowe koncepcji „uniwersytetu wolnego” (*die frei Universität*) czy jak niekiedy się określa – tzw. uniwersytetu liberalnego.

²⁶ I. Kant, *Spór fakultetów*, tłum. M. Żelazny, Wydawnictwo Rolewski, Toruń 2003, s. 12.

²⁷ Zob. *ibidem*, s. 55.

²⁸ Zob. *ibidem*.

²⁹ Zob. *ibidem*, s. 60.

³⁰ Zob. *ibidem*, s. 57.

³¹ Zob. *ibidem*.

³² Zob. *ibidem*, s. 56.

Projekt Humboldta, uważanego za twórcę idei „uniwersytetu liberalnego”³³, w wielu rozwiązaniach nawiązywał do idei, jaką dla uniwersytetu stworzył sam Kant. Humboldt podkreślał jednak ograniczoną zależność uniwersytetu od państwa. Jednakże u podstaw jego idei pozostawała zasada autonomii uniwersytetu, wyrażająca się w wolności badań naukowych i nauczania.

W. Humboldt w swej koncepcji uniwersytetu, nieco odmiennie od Kanta, zakładał zmiany w sposobie jego organizacji, podkreślając rolę badań naukowych prowadzonych w ramach uniwersytetu. W złożonym przez siebie „Wniosku o powołanie uniwersytetu w Berlinie” (24 VII 1809 r.) zaproponował utworzenie uczelni jednoczącej wszystkie instytucje naukowe: uniwersytet, akademie i instytuty³⁴. Oznaczało to, iż uniwersytet miał być nie tylko miejscem nauczania, lecz głównie miejscem badań naukowych. Zadaniem wyższych instytucji naukowych, do których W. Humboldt zaliczał uniwersytet, akademię oraz tzw. martwe instytuty (*leblos*)³⁵, miało być rozwijanie nauki i jej przekazywanie³⁶. Warunkiem dominującym w pełnieniu tej funkcji była zasada samotności (*Einsamkeit*) i wolności³⁷. Uzasadniając jedność badań i nauczania, W. Humboldt podkreślał, iż akademie, uniwersytet i instytuty pomocnicze są trzema integralnymi częściami ogólnej organizacji³⁸.

Reforma Wilhelma von Humboldta (przeprowadzona w latach 1809–1814)³⁹, oparta na koncepcji wolnego uniwersytetu, zw. później liberalnym, podkreślała jego funkcję badawczą, co było obce zarówno uniwersytetowi średniowiecznemu, jak i powstającej równocześnie koncepcji napoleońskiej czy późniejszej idei Newmana. Wyeksponowanie przez Humboldta roli badań naukowych prowadziło do tego, iż działalność dydaktyczna wydawała się schodzić na plan drugi, a uniwersytet coraz bardziej stawał się placówką badawczą.

³³ Zob. B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 88.

³⁴ Wilhelm von Humboldt, *Wniosek o powołanie uniwersytetu w Berlinie*, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, s. 234 i nn.

³⁵ Zob. idem, *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, s. 249.

³⁶ Zob. *ibidem*, s. 240.

³⁷ Zob. *ibidem*.

³⁸ Zob. *ibidem*, s. 249.

³⁹ Zob. R. Nowakowska, *Niemieckie szkolnictwo wyższe – struktura, wybrane problemy i kierunki zmian*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2/16, s. 145.

5. Idea Newmana

Niemal w tym samym czasie, kiedy koncepcja napoleońska „zdegradowała” dostojęstwo uniwersytetu do poziomu specjalistycznej szkoły zawodowej, zaś w Niemczech reforma Humboldta, podkreślająca nierozłączną więź oraz wolność nauki i dydaktyki, zdobywała powszechne uznanie w kształtowaniu nowego modelu uniwersytetu, w Anglii rodził się inny jego wzór.

Wizja uniwersytetu, jaka została zakreślona przez Newmana w 1852 r.⁴⁰, była odpowiedzią na zmiany zachodzące przede wszystkim w społeczeństwie irlandzkim. Dyskryminacja katolików ze strony rządu brytyjskiego była dla irlandzkiego duchowieństwa impulsem do podjęcia działań w celu utworzenia w Dublinie uczelni katolickiej⁴¹. Propozycję wygłoszenia wstępnych wykładów, jak również objęcia stanowiska rektora nowego uniwersytetu otrzymał od prymasa Irlandii kardynał John Henry Newman⁴².

Uniwersytet w poglądach Newmana miał być miejscem „nauczania wiedzy uniwersalnej”, a poprzez realizację funkcji pedagogicznych winien rozbudzać naturalną jej potrzebę, kształtując jednocześnie umysły poprzez wyrobienie umiejętności logicznego myślenia, właściwego osądu zarówno spraw, jak i ludzi, rozumnego postępowania, szczerości, panowania nad sobą, sztuki wysławiania się oraz nawyku filozoficznego myślenia i stałości poglądów⁴³. Oddzielając funkcję badawczą i dydaktyczną uniwersytetu⁴⁴, jak również negując nauczanie wiedzy użytecznej, Newman faworyzował „sztuki wyzwolone”, podkreślał, iż wiedza jest celem samym w sobie wynikającym z chęci poznania prawdy⁴⁵. Kształcenie, wdrażanie kultury intelektualnej, a zwłaszcza wychowanie studentów w duchu wartości chrześcijańskich na mądrych i prawych ludzi stanowiło w jego koncepcji fundament uniwersytetu.

⁴⁰ Spośród dziewięciu wykładów dotyczących idei uniwersytetu Newman wygłosił na uniwersytecie w Dublinie w roku 1852 tylko pięć. Całość została wydana w 1899 r. Zob. *Przedmowa tłumacza*, [w:] J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, przeł. P. Mroczkowski, PWN, Warszawa 1990, s. 47 i nn.

⁴¹ Zob. *ibidem*, s. 45 i nn.

⁴² *Ibidem*, s. 16.

⁴³ Zob. J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, s. 87.

⁴⁴ Zob. *ibidem*, s. 83.

⁴⁵ Zob. *ibidem*, s. 184.

Idea Newmana, pomimo iż nie została urzeczywistniona w planowanym utworzeniu uniwersytetu katolickiego, była znaczącym głosem w dyskusji nad kształtem dziewiętnasto- i dwudziestowiecznego uniwersytetu.

6. Ciągłość idei uniwersytetu wolnego wobec zachodzących przemian

Przewaga funkcji badań naukowych nad funkcją dydaktyczną w humboldtowskiej koncepcji uniwersytetu początkowo pozostawała w sprzeczności z potrzebami ówczesnych społeczeństw. W miarę bowiem rozwoju kapitalizmu wzrastało zapotrzebowanie na ludzi prezentujących wysoki poziom wykształcenia zarówno ogólnego, jak i zawodowego. Sytuacja ta wpłynęła na zmianę założeń tzw. niemieckiej koncepcji uniwersytetu. Prymat badań zamieniono na zasadę jedności badań i nauczania⁴⁶.

Wyrazem kontrowersji wobec dotychczasowych idei kształcenia uniwersyteckiego już w latach dwudziestych i trzydziestych XX w. były liczne głosy, m.in. Karla Jaspersa, José Ortegi y Gassetta czy Sergiusza Hessena.

Będąc propagatorem niemieckiej koncepcji uniwersytetu wolnego, S. Hessen podkreślał zasadę spójności nauki (*universitas scientiarum*), jak również wolność nauczania i uczenia się (*Lehr- und Lernfreiheit*)⁴⁷, których ograniczenia mogą jedynie wynikać z konieczności samej nauki (*onus probandi*)⁴⁸. Dwie powyższe zasady nieodłącznie związane z zasadą autonomii uniwersytetu, rozumianej jako prawo samorządu i samoupełnienia kadry naukowej, stanowią w poglądach Hessena „idealną istotę uniwersytetu”⁴⁹, o którego bycie wewnętrznym decyduje jedynie nauka⁵⁰.

Zasada jedności badań i nauczania zakładała również, iż student jako człowiek w pełni samodzielny i odpowiedzialny wykazuje się

⁴⁶ J. Szczepański, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1976, s. 16 i nn.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 360.

⁴⁸ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, s. 362.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 384.

zdolnością właściwego wykorzystania przekazywanej mu wiedzy i uczestnictwa w pracy naukowej⁵¹. Tę zasadę wyznawał również K. Jaspers, podkreślał bowiem, iż właściwe ukształtowanie mentalności naukowej może nastąpić jedynie poprzez „sokratejskie” kształcenie zmierzające do „rozumnej wolności” dzięki pracy badawczej i nauczaniu, które są nierozłącznymi elementami edukacji uniwersyteckiej⁵².

Poglądy Jaspersa, aprobujące założenia modelu W. Humboldta, odmienne były od wizji uniwersytetu opisanej przez José Ortegę y Gasseta. Poddając krytyce zasadę jedności badań i nauczania, uznawał on za priorytetowe zadanie „przekazywanie kultury”, które uczyni studenta człowiekiem kulturalnym, potrafiącym żyć „na poziomie idei swego czasu”⁵³. Ten wymiar edukacji uzupełniał następnie nauczaniem zawodu, oddzielając jednocześnie proces nauczania od udziału studenta w badaniach naukowych⁵⁴. Zdaniem José Ortegi y Gassetta kształcenie studentów na naukowców, uwarunkowane szczególnymi ich uzdolnieniami, nie należy do podstawowych zadań uniwersytetu⁵⁵. Krytykując model humboldtowski, podkreślał rozłączność badań naukowych i nauczania⁵⁶.

Mimo iż koncepcja niemieckiego uniwersytetu wolnego znalazła szerokie uznanie w wieku XIX i XX, zwłaszcza ze względu na zasady autonomii uczelni oraz jedności badań i nauczania, jej realizacja nie była wolna od wpływu wydarzeń cywilizacyjnych i kulturowych tego czasu. Do jej naruszenia doszło zwłaszcza w okresie rozwoju i panowania ideologii faszystowskiej i komunistycznej. O kryzysie tej idei zaczęto już mówić w latach trzydziestych XX wieku⁵⁷. Przynotowane zaś głosy to tylko nieliczne z tych, które próbowały wskazywać właściwy kierunek jej rozwoju.

⁵¹ *Ibidem*, s. 356.

⁵² K. Jaspers, *Praca badawcza, kształcenie, nauczanie*, „Znak” 1978, nr 288 (6), s. 742.

⁵³ J. Ortega y Gasset, *Misja uniwersytetu*, „Znak” 1978, nr 288(6), s. 717.

⁵⁴ Zob. *ibidem*, s. 719.

⁵⁵ Zob. *ibidem*, s. 721.

⁵⁶ Zob. *ibidem*, s. 730.

⁵⁷ Szerzej na ten temat: W. Moberly, *The Crisis in the University*, London 1949. Por. także, co na ten temat pisze m.in. J. Szczepański – *Szkice o szkolnictwie wyższym*, s. 34–69.

7. Uniwersytet w Europie Wiedzy (uwagi końcowe)

Uniwersytet współczesny, pomimo wszelkich potknięć i niedoskonałości w realizacji zadań, jakie stawia przed nim ciągle zmieniający się świat, podtrzymując swą tożsamość, nadal pełni te same, stałe funkcje: tworzenie nauki (tworzenie wiedzy i wychowywanie uczonych) oraz tworzenie inteligencji (kształcenie studentów i pisanie tekstów dla inteligentów)⁵⁸. Ogłoszone zaś w Bolonii 18 września 1988 r.⁵⁹ fundamentalne zasady autonomii, jedności działalności naukowej i dydaktycznej, swobody prowadzenia badań naukowych i kształcenia, podtrzymywania europejskiej tradycji humanistycznej podnoszą uniwersytet europejski ze względu na wypełnianie misji krzewienia nauk i tolerancji do rangi uniwersalnego ośrodka intelektualnego i kulturowego.

Wspólne oświadczenia, jak „Deklaracja Sorbońska” (28 V 1998 r.)⁶⁰ oraz „Deklaracja Bolońska” (19 VI 1999 r.)⁶¹, która zapoczątkowała „Proces Boloński”⁶², prowadzący do zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich i stworzenia do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, to wielkie wyzwania, jakie w duchu podstawowych zasad podjęły kraje europejskie w celu budowy społeczeństwa wiedzy, co w konsekwencji przyczynić się może do zjednoczenia Europy i ogólnego rozwoju kontynentu. W świetle bowiem „Strategii Lizbońskiej” (2000 r.)⁶³ to wiedza i budowa społec-

⁵⁸ Zob. J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Wydawnictwo Secesja, Kraków 1999, s. 60–64.

⁵⁹ „Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich”, Bolonia, 18 IX 1988 r. („Magna Charta Universitatum Bologna”): www.bologna-bergen2005.no (data pobrania: V 2004 r.).

⁶⁰ Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system, Paris, the Sorbonne, May 25 1998: http://eua.uni-graz.at/Sorbonne_declaration.pdf

⁶¹ Europejskie szkolnictwo wyższe – wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii 19 czerwca 1999 roku, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2/16, s. 161–163.

⁶² Szerzej na ten temat „Procesu Bolońskiego”: <http://www.menis.gov.pl>

⁶³ Zob. Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000: http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm (data pobrania: IX 2004 r.). Por. także: Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010, Komisja Europejska, Dyktoriaat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Luksemburg 2002: <http://www.menis.gov.pl> (data pobrania: IX 2004 r.)

czeństwa wiedzy ma stać się motorem rozwoju gospodarczego, a klucz do realizacji tych zamierzeń stanowi rozwój badań naukowych i odpowiedni system szkolnictwa wyższego. Mobilizacja w kierunku jego internacjonalizacji stała się w związku z tym priorytetowym celem w Europie Wiedzy, a uniwersytet jej fundamentalnym obszarem.