

Paulina Sosnowska

Idea niemieckiego uniwersytetu : mit Humboldta?

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja : kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej nr 4 (60), 127-142

2012

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.

PAULINA SOSNOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Idea niemieckiego uniwersytetu. Mit Humboldta?

W polskiej debacie publicznej nie istnieje chyba bardziej aktualny, a jednocześnie bardziej zaniedbywany problem niż rzetelna dyskusja nad stanem i perspektywami naszego szkolnictwa wyższego. Oczywiście, w ostatnich latach pojawiło się parę głosów osób wybitnych, zarówno ze strony humanistów, jak i przedstawicieli nauk ścisłych. Od razu jednak w tej niemrawej zresztą wymianie zdań rysuje się zasadnicza i skrajna polaryzacja stanowisk, która sprawia, że faktycznie polska debata o szkolnictwie wyższym znajduje się w stanie uwięźdu.

Jeden biegun tej *quasi*-debaty obsadzony jest przez władze i częściowo przez nauki ścisłe. Jego przedstawiciele opowiadają się za niemal bezrefleksyjnym importowaniem rozwiązań zachodnich, a w zasadzie amerykańskich. Kłopotliwe skutki tych rozwiązań w zupełnie innym kontekście kulturowym i historycznym, a także dla innego niż nauki ścisłe modelu tworzenia wiedzy, przedstawiciele nauk ścisłych oczywiście nie martwią, gdyż nauki te na mocy samej swej natury dążą do maksymalnej niezależności od kontekstów związanych z językiem czy kulturą.

Drugi biegun stanowią zdesperowani humaniści, którzy próbują pokazywać absurdalność nowych zunifikowanych kryteriów implementowanych do humanistyki. Choć ich głos brzmi nieśmiało i dość niesolidarnie na tle krzyku z przeciwnej strony, to jednak udało im się pokazać konsekwencje mechanicznego stosowania w różnych dyscyplinach humanistycznych zachodnich rozwiązań. Chodzi tu o konsekwencje tego rodzaju, jak choćby fetyszyzacja listy filadelfijskiej, indeksów cytowań, absurdalne dysproporcje w ocenie publikacji w językach kongresowych w porównaniu z publikacjami w innych językach czy szkodliwe cywilizacyjne

skutki całkowitego podporządkowania uniwersytetów regułom rynkowym i relacjom handlowym¹.

Pytanie, jakie tu się nasuwa, to pytanie o to, dlaczego humaniści nie są w stanie wywalczyć sobie pozycji równego partnera w tej debacie. Wydaje się, że można wyróżnić dwie grupy powodów takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, nie są spełnione warunki wolnego i równego dyskursu, gdyż drugi biegun reprezentowany jest przez władzę, która z biegiem czasu staje się coraz mniej skłonna do dialogu i coraz bardziej autorytarna. Po drugie, pewną winę ponoszą tu sami humaniści, którzy nie zawsze chcą brać pod uwagę, że świat XXI wieku wymaga co najmniej twórczego przekształcenia pewnych elementów tradycyjnego, humboldtowskiego uniwersytetu. Do tego dochodzi jeszcze problem środowiska akademickiego, które jest niesolidarne i skonformizowane. Co za tym idzie, nie jest w stanie przeciwstawić się niepokojącym zjawiskom w obrębie polskiego szkolnictwa wyższego.

Ponieważ polska tradycja akademicka w dużej mierze odwołuje się do klasycznej idei niemieckiego uniwersytetu po reformach Wilhelma von Humboldta, warto być może przyjrzeć się, możliwie bez uprzedzeń, fragmentowi debaty niemieckiej, w której opinii na temat ideału Humboldta są bardzo różne, zasadniczo jednak bardziej zniuansowane. Po pobieżnym przypomnieniu, na czym tak naprawdę polegała reforma Humboldta, skonstrastujemy ze sobą dwie grupy stanowisk w ramach niemieckiego sporu, które na różne sposoby próbują mierzyć się współcześnie (po II wojnie światowej) z dziedzictwem Humboldta, wyznaczając tym samym dwie podstawowe linie sporu – afirmatywną (głównie filozofowie) oraz krytyczną (przede wszystkim socjologowie). Na koniec spróbujemy osadzić to w pewnym kontekście historycznym, a także wydobyć z tej debaty najważniejsze problemy, wciąż aktualne również w polskim kontekście.

Humboldt

Wilhelm von Humboldt należał do pokolenia, które było świadkiem upadku monarchii absolutnych podczas Rewolucji Francuskiej. Dołączył on do grona reformatorów, którzy po klęsce 1807 roku wzięli na siebie odpowiedzialność za wyprowadzenie Prus z upokorzenia, jakim była okupacja Napoleona. Zadanie Humboldta polegało na położeniu podwalin pod nowy system edukacyjny. *Choć służył jedynie przez szesnaście miesięcy jako kierownik pruskiego ministerstwa wyznań i oświecenia, jego dzia-*

¹ Do najnowszych głosów w tej sprawie należy tekst T. Sławka z Uniwersytetu Śląskiego, który znajdziemy w niedawno opublikowanym raporcie Instytutu Obywatelskiego (zob.: Sławek 2011).

łania stanowiły nowy impuls dla organizacji kształcenia, którego rezultaty obowiązują po dziś dzień (Hohendorf 1993, s. 613).

By pojąć znaczenie pruskiej reformy, musimy zdać sobie sprawę, że aż do XVIII wieku uniwersytety były raczej miejscem utrzymywania obowiązującej doktryny scholastycznej niż ośrodkami niezależnych badań naukowych. Nawet z pobieżnej analizy biografii ludzi, którzy ukonstytuowali naukę nowożytną wynika, że uniwersytety, na których studiowali czy pracowali, dążyły raczej do zachowania *status quo* niż do wspierania nowatorskich badań. Świadczą o tym losy Keplera, który nie miał łatwej drogi, gdyż uniwersytet w Tybindze, z którego się wywodził, opierał się (podobnie jak i inne uniwersytety) na *Corpus Aristotelicum*, szczególnie na metodzie *analitik wtórnych* i nie był gotowy na zmierzenie się z kopernikanizmem. Podobna była sytuacja Newtona, który co prawda pracował w Cambridge, ale wsparcia dla swoich badań szukał u króla w Londynie. Również Galileusz, który owszem, był profesorem uniwersytetu w Padwie, ale żaden z jego kolegów nie chciał spojrzeć przez jego lunetę, gdyż woleli studiować stare księgi. Wybitny niemiecki socjolog religii, J. Taubes, ujmuje to tak:

W XVII i XVIII wieku ani badań naukowych, ani humanistycznych nie prowadzono w ramach uniwersytetów. Można powiedzieć, że w tym czasie uniwersytety były najbardziej zainteresowane utrzymaniem status quo, zostały zredukowane do szkół zawodowych, które służyły kształceniu urzędników, prawników i nauczycieli, po schizmie w kościele zaś zostały podporządkowane odpowiednim wyznaniom (Taubes 2009, s. 287).

Wypowiedź jednego z historyków jest analogiczna:

We wczesnonowożytnym państwie administracyjnym uniwersytety stanowiły część aparatu administracyjnego i ich celem nie było kultywowanie sztuk i nauk, lecz kształcenie urzędników państwowych i – po schizmie w kościele – rozprzestrzenianie wyznania poszczególnych władców (Künzel 1999, s. 181).

Pod wpływem oświecenia ideały scholastyczne osłabły, ale szkolnictwo wyższe wcale nie zaczęło zmierzać w kierunku wolności akademickiej. Przeciwnie, oświeceniowe szkolnictwo, zgodnie z duchem epoki, raczej dążyło ku ideałom użyteczności i specjalizacji. Działalność Humboldta w pruskim ministerstwie w latach 1809–1810 musiała oznaczać zatem zwycięstwo (choćby na parę dekad) nad ideami utylitaryzmu, uzawodowienia kształcenia oraz postępującej specjalizacji.

Losy humboldtowskiej wizji uniwersytetu są o tyle paradoksalne, że jego pismo z 1810 roku, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, zbierające główne założenia tej wizji, zostało odnalezione dopiero około roku 1900, tj. wtedy, gdy idee Humboldta, wielkiego reformatora pruskiego systemu kształcenia, stawały się już problematyczne w perspektywie wyzwań nowych czasów. Żeby zrozumieć tło współczesnej niemieckiej debaty o uniwersytecie, musimy uprzytomnić sobie podstawowe aspekty ideału Humboldta.

Po pierwsze, Humboldtowi przyświecał wywodzący się z niemieckiego idealizmu ideał czystej nauki. Słynna zasada *Einsamkeit und Freiheit*, czyli samotności i wolności w badaniach naukowych, jest właśnie wyrazem owego ideału. To idealistyczne pojęcie nauki zostało jednak przez Humboldta uzupełnione o jeszcze jeden niezwykle istotny aspekt, który dopiero w połączeniu z poprzednim stanowi o sile i oryginalności założeń reformy: jest nim ideał nauki jako problemu otwartego, wynikający z pojęcia nauki jako czegoś *in statu nascendi*, co nigdy do tej pory nie zostało całkowicie odkryte, a także co nigdy nie zostanie odkryte do końca (*Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes*) (Humboldt 1964, s. 257).

Uzasadniało to konieczność ustanowienia drugiej zasady Humboldta, czyli zasady badań, a tym samym uwalniało naukę od ciężaru tradycji encyklopedycznej. Gdy Humboldt próbuje zdefiniować na nowo zadania uniwersytetu, czyni to w opozycji do tradycyjnego podziału na uniwersytety i akademie, w którym uniwersytetom przypisywano rolę dydaktyczną, a akademikom badawczą. *W oczywisty sposób wyrzadzamy krzywdę uniwersytetowi, o ile wyznaczamy mu rolę ograniczoną do nauczania i upowszechniania nauki, (wyłącznie) zaś akademii (powierzamy zadanie) jej poszerzania* (tamże, s. 262). Konieczność prowadzenia badań w uniwersytecie wynikała z humboldtowskiego odgraniczenia roli uniwersytetu względem roli szkół niższego szczebla. O ile szkoła ma przy pomocy nauczycieli przekazywać wiedzę w gotowej postaci, o tyle w uniwersytecie chodzi już nie o to, by profesor-nauczyciel przekazywał gotowe wyniki osiągnięte przez badaczy, ale by nauczyciele i profesorowie razem ze studentami prowadzili badania naukowe i przyczyniali się do rozwoju wiedzy.

Te dwie podstawowe myśli: rozumienie nauki jako nieskończonego procesu badawczego oraz oddzielenie dydaktyki uniwersyteckiej od dydaktyki szkolnej i wyznaczenie tej pierwszej pośredniej drogi wiodącej przez udział w badaniach, w późniejszych analizach historycznych myśli Humboldta wykrystalizowały się w podstawową formułę jedności badania i nauczania, opisującą specyfikę niemieckiego uniwersytetu (zob.: Lundgreen 1999, s. 147).

Tym podstawowym zasadom towarzyszyło przekonanie wywodzące się z niemieckiego romantyzmu, w szczególności zaś od goetheańskiego pojęcia *Bildung* jako szansy indywidualnego rozwoju przez naukę, że dobrze pomyślane instytucje naukowe odzwierciedlają duchowe życie człowieka. Wiązało się z tym przeświadczenie, że nauka kształtuje charakter indywidualny, zaś w płaszczyźnie społecznej rodzi wolność.

Prawdziwy cel człowieka, nie ten, który ustanawia zmienna skłonność, lecz ten, który ustanawia wieczny i niezmienny rozum – to najwyższe i najbardziej proporcjonalne kształcenie (Bildung) jego sił ku pełni. Pierwszym i niezbywalnym warunkiem takiego kształcenia jest wolność – pisał Humboldt (1851, s. 9).

Dlatego Humboldt przyjmował, że rola państwa w kształtowaniu szkolnictwa wyższego musi być powściągliwa i polegać na wierności idei uniwersytetu, a także na jej obronie przed ewentualnymi zakusami z zewnątrz. Autonomia uniwersytetu polegała z jednej strony na oddzieleniu uniwersytetu od działalności państwa. Państwu nie wolno mieszać się do spraw uniwersyteckich. Musi ono być świadome, że jest jedynie zewnętrzną formą organizacji społeczeństwa, a także, że bez jego wpływu bieg spraw zawsze miałby się o niebo lepiej (zob.: Humboldt 1964, s. 257). Z drugiej jednak strony, autonomia nauki musi być w realnym świecie przez państwo zorganizowana i to rolą państwa jest pilnowanie, by uniwersytety nie przekształcały się ani w gimnazja, ani w szkoły specjalistyczne. Państwu także nie wolno wymagać od uniwersytetu, aby bezpośrednio realizował on państwowe cele i zadania. Jeżeli uniwersytety będą osiągać cele własne, to przyczynią się również do wypełnienia celów państwowych (tamże, s. 260). Jednym słowem, cele uniwersytetu, służą rozwojowi jednostek i całych społeczeństw, jak i pomyślności państwa.

Resumując, tradycyjne pojęcie uniwersytetu rozumianego jako *universitas magistrorum et scholarum*, wspólnoty nauczycieli i uczniów, oraz jako *universitas litterarum*, jedności nauk, zostało u Humboldta zachowane, ale wypełnione nową treścią. Wspólnota profesorów i studentów miała teraz oznaczać ich wspólne oddanie się badaniom naukowym i dociekaniom filozoficznym (sprzyjał temu system seminaryjny). Humboldt przeformułował również tradycyjną *universitas litterarum* w ideę jedności nauk ugruntowaną filozoficznie. Wykorzystał ideę Kanta, zawartą w *Sporze fakultetów*, zgodnie z którą fakultet filozoficzny, w odróżnieniu od teologii, prawa i medycyny, jest jedyną instancją całkowicie wolną w dążeniu do prawdy. Oznacza to, że filozofia jest *scientia scientiarum*, nauką nauk i jako taka winna odgrywać przewodnią rolę w ramach uniwersytetu, a także jednoczyć pozostałe nauki.

Z historycznych względów trzeba jeszcze odnotować, że „uniwersytet Humboldta” jest nazwą oznaczającą fenomen, którego autorstwo przysługuje, choć nie w tym samym stopniu, również Schleiermacherowi z jego przekonaniem, że duchowe życie narodu musi ogniskować się w wyższych instytucjach naukowych, Schellingowi, który był przeświadczony, iż z konstrukcji myśli filozoficznej wpływa forma przekazu pedagogicznego, a nawet w pewnym stopniu Fichtemu, który postrzegał uniwersytet jako miejsce wychowania narodu.

W niemieckiej debacie na temat uniwersytetu na przestrzeni XX wieku można wyróżnić dwie podstawowe grupy postaw wobec paradygmatu humboldtowskiego. I tak, klasyczni filozofowie zazwyczaj należą do tych, dla których idee klasycznego uniwersytetu stanowią jednoznacznie pozytywny punkt odniesienia. Natomiast stanowiska socjologiczne, czy też będące na granicy filozofii i socjologii zazwyczaj są bardziej zróżnicowane i mniej jednoznaczne wobec klasycznego, dziewiętnastowiecznego ideału. Dlatego opis debaty wokół sytuacji niemieckiego uniwersytetu rozpiszemy na dwa głosy, które – pamiętając o umowności tego podziału – określimy jako podejście filozoficzne i socjologiczne.

Podjęcie filozoficzne

Do myślicieli, którzy w powojennej historii Niemiec zajęli stanowisko na temat idei uniwersytetu, należeli przede wszystkim Hans-Georg Gadamer oraz Karl Jaspers. Oba głosy, choć w żadnym razie nie tożsame, są – każdy na swój sposób – afirmatywnymi wypowiedziami na temat ideału humboldtowskiego.

Stanowisko H.-G. Gadamera zostało wyrażone wprost w przemówieniu *Idea niemieckiego uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro*, wygłoszonym z okazji 600-lecia Uniwersytetu w Heidelbergu. Dla Gadamera miarą kryzysu uniwersytetu drugiej połowy XX wieku jest stopień odejścia od ideałów Humboldta. Współczesną sytuację niemieckiego uniwersytetu opisuje on jako potrójne wyobcowanie od tych ideałów. Po pierwsze, masowy uniwersytet drugiej połowy XX wieku jest miejscem, gdzie następuje rozpad naturalnej relacji między profesorem i studentem, czyli tradycyjnej *universitas magistrorum et scholarum*. Po wtóre, w warunkach postępującej specjalizacji dochodzi do wzajemnego wyobcowania nauk, czyli do rozpadu *universitas litterarum* i parcelacji uniwersytetu na szkoły zawodowe. Po trzecie wreszcie, troską napawa Gadamera zanik humboldtowskiego „życia w ideach”, wyrażającego się w połączeniu warunków samotności i wolności studiów i badań.

Przemówienie H.-G. Gadamera, choć bardzo wyważone, przesiąknięte jest tęsknotą za utraconym rajem edukacyjnym Republiki Weimarskiej. Nie znaczy to, że Gadamer nie jest świadom historycznych trudności tego okresu, a także że pragnie, mówiąc jego własnymi słowami, *romantycznie upiększać czas swej młodości akademickiej* (Gadamer 2008, s. 245). W przemówieniu tym jednak nie znajdziemy próby trzeźwej analizy sytuacji uniwersytetu w warunkach współczesnego społeczeństwa demokratycznego. „Jutro” Gadamerowskiego namysłu polega na zarysowywaniu możliwości „ocalania”, choćby w szczątkowej wersji, elementów klasycznego uniwersytetu, jak choćby dystansu uniwersytetu wobec bieżącego życia społeczno-politycznego, który już za czasów Humboldta był mocno problematyczny.

Choć H.-G. Gadamer zaznacza na początku, że nie pragnie kontynuować drogi K. Jaspersa z lat jego kolejnych wystąpień w sprawie idei uniwersytetu, to u obu myślicieli uderza marginalizacja, a nawet – jak u K. Jaspersa – przemilczenie problemu podatności niemieckich uniwersytetów na ideologię narodowosocjalistyczną. Gadamer odnosi się do tego problemu bardzo krótko i twierdzi, że wbrew powszechnej opinii proces ideologizacji niemieckich uniwersytetów za czasów Hitlera szybko się załamał, co doprowadziło do ustanowienia terroru tajnej policji. W zasadzie ta ocena postawy niemieckich uniwersytetów w okresie nazistowskim nie jest daleka od przypisania im doniosłej roli w ruchu oporu.

Doświadczenie nazizmu nie wpłynęło również bezpośrednio na koncepcję uniwersytetu prezentowaną przez K. Jaspersa. Jego ślady widać jedynie w uporze, z jakim Jaspers obstaje przy ideale uniwersytetu Humboldta, który miał stanowić przeciwwagę

dla politycznego upadku Niemiec. *Die Idee der Universität*, napisana bezpośrednio po wojnie, nawiązuje do wcześniejszej publikacji z okresu Republiki Weimarskiej (1923) pod tym samym tytułem.

Choć w pracy K. Jaspersa nazwisko Humboldta pojawia się tylko raz i to na marginesie rozważań, to Jaspers, podobnie jak Gadamer, jest całkowicie wierny Humboldtowi, w szczególności jego rozumieniu *universitas litterarum*. Podstawowym założeniem Jaspersa jest zaczerpnięta z niemieckiego idealizmu idea jedności. Jedność miała być zarówno jednością poszczególnych nauk, jednością badania i nauczania, jak i nauczania i kształcenia. Uniwersytet jest dla Jaspersa miejscem dążenia do *metodycznego poznania, którego treść jest nieodparcie pewna i powszechnie ważna* (Jaspers 1990, s. 267)². Ten kantowski ideał nauki wymaga również kantowskiego uzupełnienia: nauka bada zjawiska i nie wie nic o bycie, potrzebne jest jej zatem przewodnictwo „transcendentnej jedni bytu”, które rozjaśnia filozofia. Dlatego nauka potrzebuje przewodnictwa filozofii. Na takiej podstawie teoretycznej Jaspers mógł po wojnie podjąć próbę ugruntowania na nowo nadrzędnej roli wydziału filozoficznego w strukturze uniwersytetu. Struktura ta winna odzwierciedlać całość i jedność nauki (zob.: Jaspers 1980, s. 37).

Tradycyjna rola wydziału filozoficznego, który miał być szkołą wstępną dla fakultetów wyższych, jak teologia, prawo i medycyna, uległa zmianie. Filozofia nie ma być już przygotowaniem do innych dyscyplin, lecz ma być ich podstawą. Co to znaczy? Filozofia nie ma już mieć charakteru propedeutycznego, lecz ma czerpać swą siłę scalającą z faktu, że obejmuje ona wszystkie nauki, które z niej właśnie czerpią swój sens naukowy. Tym samym dla Jaspersa wydział filozoficzny jest niejako całym uniwersytetem (tamże, s. 81). Dla przykładu, podział nauk miałby wpływać bezpośrednio z przedmiotów zainteresowania instytucjonalnej uniwersyteckiej filozofii. Ponadto, zdaniem Jaspersa, jest to podział wyczerpujący, co należy rozumieć w ten sposób, że nie ma racji bytu żadna dyscyplina naukowa nieuprawomocniona uprzednio autoritetem filozofii. K. Jaspers krytykuje przy tym dziewiętnastowieczne lekceważenie wydziału filozoficznego, co doprowadziło do podziału dyscyplin na przyrodoznawstwo, ekonomię i humanistykę i tym samym doprowadziło do utraty jedności uniwersytetu.

A zatem, w nowym uniwersytecie zjednoczonym pod przewodnictwem filozofii nie ma uzasadnienia dla podziału nauk na przyrodoznawstwo i humanistykę. Co więcej, w wyniku zjednoczenia nauk uniwersytet winien nabrać struktury hierarchicznej, podobnej arystokratycznemu społeczeństwu. Jaspers pisze o nowej „arystokratyzacji” nauk i o podziale na nauki główne i pomocnicze (tamże, s. 87). Ideał uniwersytetu Jaspersa i wizja powiązania uniwersytetu z państwem opiera się w sposób jawny na afirmacji ideału platońskiego – ludzie najwybitniejsi (filozofowie) mają być przewod-

² Rozdział pierwszy *Die Idee der Universität* został opublikowany po polsku w zbiorze *Filozofia egzystencji* (Jaspers 1990).

nikami narodu, gdyż uniwersytet jest wyrazem narodu i jego reprezentantem (jakkolwiek ma również urzeczywistniać to, co ponadnarodowe). Rola państwa polega na ochronie i stwarzaniu dogodnych warunków dla pracy uniwersytetu.

Rozwinęliśmy ten ostatni aspekt Jaspersowej jedności uniwersytetu, gdyż to on okaże się później najbardziej anachroniczny i najbardziej podatny na krytykę. Już teraz jednak widać, że myśl Jaspersa nie bierze zupełnie pod uwagę nie tylko realiów społecznych czy historycznych, ale i wewnętrznej logiki samych nauk, które rozwijają się od wielu wieków zupełnie niezależnie od filozofii (przez którą Jaspers rozumie metafizykę), a wręcz bywają dla niej inspiracją (co świetnie rozumiał już Kant). Wewnętrzne różnicowanie się nauki pozwala rozkwitać nowym dyscyplinom w sposób spontaniczny i nieprzewidywalny dla metafizyki.

Jak zobaczymy, to właśnie ten aspekt przemysłów K. Jaspersa spotka się z krytyką ze strony przedstawicieli podejścia socjologicznego.

Podejście socjologiczne

Idee K. Jaspersa w większym stopniu aniżeli bardziej wyważone poglądy H.-G. Gadamera doczekały się krytyki ze strony socjologów. W analizach natury socjologicznej rysuje się nie tylko odmienny sposób argumentacji, ale również zasadniczo inny stosunek wyjściowy do klasycznego niemieckiego uniwersytetu. O ile dla filozofów ideały Humboldta i jemu współczesnych reformatorów uniwersytetu stanowiły w zasadzie utracony raj niczym niezmaconego procesu indywidualnego rozwoju duchowego, o tyle socjologowie będą na sam ten ideał, a także na jego realizację patrzeć z perspektywy pewnych mechanizmów społecznych, nie zawsze jawnych, które leżą u jego podstaw.

Zdaniem J. Habermasa, pruscy reformatorzy zaprojektowali nadmiernie uproszczony związek między akademickim procesem nauczania i formami życia społeczeństw nowoczesnych. Stało się tak dlatego, że ich punktem wyjścia była idealistyczna filozofia pojednania, na mocy której przypisali oni uniwersytetowi siłę totalizującą (zob.: Habermas 1988, s. 149). Rekonstruując klasyczną ideę uniwersytetu, Habermas zwraca uwagę na to, że była ona połączeniem Humboldtowskiego pojęcia nauki jako nigdy całkowicie nie odkrytej z przekonaniem Schleiermachera, że duchowe życie narodu musi się ogniskować w wyższych instytucjach naukowych. Te dwie myśli stapiają się w ideę uniwersytetu, w której pojmowalny staje się związek apolitycznego uniwersytetu z państwem. Autonomia nauki, zagwarantowana przez państwo, miała zapewnić nauce niezależność od kościoła, społeczeństwa i – paradoksalnie – właśnie państwa. Dlatego też twórców nowego uniwersytetu cechował defensywny stosunek do praktyki zawodowej, która mogłaby zagrozić jedności badania i nauczania oraz przekonanie o konieczności przyznania wydziałowi filozoficznemu centralnego miejsca w strukturze uniwersytetu. Po-

nieważ filozofia niemieckiego idealizmu zakładała jedność badania i nauczania, reformatorzy powoływali się na proces naukowy jako zamknięty proces kołowy. Idea badającego nauczania dodatkowo wsparta została tezą Schellinga, że z konstrukcji myśli filozoficznej wypływa forma pedagogicznego przekazu. Rola filozofii miała być ujednolicająca, miała gwarantować przekaz kulturowy, socjalizację i integrację społeczną. Filozofia miała tu być formą refleksji nad kulturą i miała rys zarówno encyklopedyczny, jak i platoński – filozofia obiecywała podstawę do budowy teorii, jedności nauki i oświecenia.

J. Habermas pokazuje, że Jaspers, podobnie jak bez mała sto pięćdziesiąt lat wcześniej pruscy reformatorzy, również wychodzi z przesłanek niemieckiego idealizmu, dla którego instytucje społeczne miały być wcieleniem ducha obiektywnego. Wytyka on Jaspersowi, że nie nauczył się od Webera, iż rzeczywistość organizacyjna, w której osadzają się funkcje specyficznych części systemu, opiera się na innych przesłankach. Zdolność pełnienia funkcji przez instytucje publiczne polega na tym, że motywy jej członków są oddzielone od celów i funkcji organizacji. Współczesne instytucje nie ucieleśniają już idei, gdyż gdyby tak było, ich funkcja musiałaby się zamykać w wąskim horyzoncie przekonań podzielanych przez członków tych instytucji. Dlatego powojenni reformatorzy uniwersytetu, którzy, jak Jaspers czy H. Schelsky, powołują się wciąż na ideę uniwersytetu, należą – zdaniem Habermasa – do *defensywnych duchów antymodernistycznej krytyki kultury* i są *wyrazicielami wrogiego socjologii, elitarnego i mieszczańskiego kulturowego pesymizmu, którego tłem jest ideologia niemieckich mandarynów* (tamże, s. 141).

Ta ostra ocena powojennych prób powrotu do dziewiętnastowiecznych idei bierze się u Habermasa z zaniepokojenia ideą jedności. W szczególności ściśle pojęta jedność badania i nauczania miałyby oznaczać, że można uczyć się tylko tego, co jest konieczne w innowacyjnym procesie postępu naukowego. Z tego miało dla Habermasa wynikać, że nauka musi się sama reprodukować i ograniczyć przygotowanie zawodowe do kształcenia uniwersyteckich następców. Ten mechanizm nadawał również wiarygodność wydziałowi filozoficznemu, gdyż jedność nauk wymagała przewodnictwa filozofii. Było to nie do pogodzenia z emancypacją nauk doświadczalnych oraz faktem, że filozofia utraciła swój monopol kulturowy.

Ponadto pozostaje problematyczna relacja między uniwersytetem a państwem. Uniwersytet humboldtowski musiał, zdaniem Habermasa, zapłacić cenę niezależności za państwowe gwarancje jego wolności. Od początku bowiem nie było jasne, w jaki sposób oświeceniowy ideał uniwersytetu jako „wierzchołek moralnej kultury narodu” pogodzić z polityczną niezależnością. Zbiega się to z analizą J. Taubesa, który dochodzi do jeszcze bardziej radykalnych wniosków. Jego zdaniem, reforma pedagogiczna była surogatem emancypacji politycznej – kształcenie miało uszlachetniać, a tym samym przesłaniać brak politycznej hegemonii (zob.: Taubes 2009, s. 291).

J. Habermas podziela w tej sprawie zdanie innego wybitnego niemieckiego socjologa R. Dahrendorfa. Obaj twierdzą, że uniwersytet nie powinien być zakotwiczony

w jakiejś normatywnej idei przewodniej. Habermas sugeruje, że idee są nietrwałe, tzn. przychodzą i odchodzą, i że dawne uniwersytety były oparte na czymś stabilniejszym, czyli na trwaniu zróżnicowanego procesu naukowego jako takiego (zob.: Habermas 1988, s. 168). Co prawda, Habermas nie może mieć tu do końca racji, gdyż, dawne uniwersytety w ogóle nie były oparte na procesie naukowym, a jeśli były na czymś oparte, była to doktryna, a nie wewnętrzna racjonalność naukowa. Habermasowi jednak chodzi o to, że uniwersytet powinien być oparty na logice badań, gdyż idee, zarówno co do treści, jak i co do swego istnienia są za bardzo uzależnione od warunków danej epoki, by mogły stanowić wiarygodny punkt oparcia dla instytucji. R. Dahrendorf z kolei podkreśla, że współcześnie nie ma już sensu poszukiwać jednej idei uniwersytetu, ponieważ kształcenie jest zadaniem wszystkich typów szkół. Nie ma dziś miejsca również na jedność wiedzy. *Należy pożegnać Wilhelma von Humboldta, kardynała Newmanna, Karla Jaspersa i innych poszukiwaczy idei uniwersytetu* (Dahrendorf 2000, s. 105).

Do koncepcji Humboldta sięga również W. Lepenies, inny niemiecki socjolog. Czyni to jednak w odmienny sposób. W opracowaniu zatytułowanym *Idea niemieckiego uniwersytetu z punktu widzenia naukoznawstwa* (Lepenies 1996), porównuje on tezy Jaspersa zawarte w *Idei uniwersytetu* z 1946 roku z mową rektorską Emila Du Bois-Reymonda, fizjologa i rektora Uniwersytetu Berlińskiego z 1869 roku. Okazuje się, że Du Bois-Reymond, podobnie jak niemal sto lat później K. Jaspers podtrzymuje humboldtowską wizję *universitas litteraria*, i uważa, że filozofia winna zapewnić uniwersytetowi jedność i uchronić przed rozpadem na dyscyplinowe szkoły zawodowe. Obaj są również zgodni co do przewodniej roli wydziału filozoficznego (zob.: tamże, s. 127–128). W. Lepenies pokazuje jednak, że ta jednomyślność wynika z odmiennych poglądów politycznych. Choć Jaspers, jak pamiętamy, nie odnosi się w żaden pozytywny sposób do historii uniwersytetów w III Rzeszy, to tekst z 1946 roku stanowi oczywiście próbę milczącego rozliczenia z czasami nazizmu w ogóle, a z mową rektorską M. Heideggera w szczególności. Ta próba jest specyficzna o tyle, że Jaspers unika pytania, dlaczego mogło się tak stać, że wspaniały niemiecki uniwersytet tak łatwo wpisał się w nową ideologię i tak łatwo zrzekł się swej autonomii. Zamiast tego, Jaspers po prostu nawiązuje bezpośrednio do swych poglądów z czasów Republiki Weimarskiej. W. Lepenies nazywa powojenny tekst Jaspersa, kąśliwie, ale nie bez racji, *dokumentem beznadziejnych starań o duchową kontynuację* (tamże, s. 126). O ile więc dla Jaspersa idea uniwersytetu ma stanowić przeciwwagę dla politycznego upadku Niemiec, o tyle wcześniej Du Bois-Reymond próbuje wesprzeć pruską ekspansję polityczną i militarną, wychwalając niepodważalną pozycję niemieckiego uniwersytetu w szkolnictwie Europy XIX wieku. O ile Du Bois-Reymond ma świadomość tego, że idea uniwersytetu, którą promuje, jest ideą narodową, funkcjonującą w konkretnym kontekście politycznym i historycznym, i cały czas podkreśla, że chodzi mu o uniwersytet *niemiecki*, o tyle Jaspers pisze o idei niemieckiego uniwersytetu jako o idei ogólnoludzkiej i milcząco abstrahuje od tego, że nawet w Euro-

pie szkolnictwo wyższe opiera się na innych ideałach niż niemiecki *Bildung* i że ideały te, jak angielski ideał *gentlemana*, czy francuski *homme de lettres*, wcale nie gwarantują przewodnictwa filozofii.

W kontekście górnolotnych sformułowań K. Jaspersa, dokonana przez Du Bois-Reymonda interpretacja idei Humboldtowskich wydaje się niezwykle trzeźwa, niemal cyniczna. Rzuca ona również pewne światło na to, co często w analizach czysto filozoficznych zostaje pominięte – na faktyczną realizację idei w momencie, gdy była ona w rozkwicie. Du Bois-Reymond, który – jak pamiętamy – był rektorem instytucji stanowiącej sam ośrodek pruskiej reformy i to w czasach uchodzących za złoty wiek uniwersytetu niemieckiego, podkreśla, że doskonałe funkcjonowanie tego uniwersytetu opiera się na dwóch zasadach: darwinizmu społecznego i gospodarki rynkowej (*sic!*). Działanie uczelni jest sterowane z jednej strony przez instytucję docentów prywatnych i relację podaży i popytu, z drugiej zaś, przez rywalizację między docentami, którzy musieli konkurować ze sobą, nie mogli jednak konkurować z profesorami i wchodzić w ich obszary zainteresowań. Zmuszało ich to do stawiania nowych pytań, a czasem nawet do tworzenia nowych dziedzin wiedzy. Potwierdza się zatem spostrzeżenie Habermasa, że nie ma prostego przełożenia między funkcjonowaniem danej instytucji a ideami, które jej oficjalnie przyświecają. Już na pierwszy rzut oka widać, że odwołanie do sił rynkowych i darwinizmu jako rzeczywistości przeczy powoływaniu się na postulaty indywidualnego rozwoju duchowego w atmosferze samotności i wolności jako idei. Nie oznacza to oczywiście, że rektor uniwersytetu w Berlinie sprzeniewierza się szczytnym akademickim ideałom. Oznacza to tylko, że ideały te urzeczywistniają się w pośredni sposób, że na drodze idei stoi realność społeczna i polityczna, która jest ich źródłem. Rektor-fizjolog nie był cynikiem, on jedynie w dobrej wierze, przekonany o słuszności idei Humboldta, pokazał – afirmatywnie zresztą – warunki, w których te ideały odnajdują się w rzeczywistości.

W. Lepenies uważał, że współczesna wizja uniwersytetu musi brać pod uwagę zmieniającą się koncepcję nauki. Chodzi o to, że przeminął już czas wielkich dyscyplin utożsamianej tu z naukami humanistycznymi, które mogłyby nadawać sens odkryciom innych dyscyplin. Filozofia tej funkcji nie odzyska, a socjologia jej nigdy nie pełniła. Dziś chodziłoby raczej o wykształcenie nowej mentalności naukowej na gruncie humboldtowskiego łączenia badania i nauczania (zob.: tamże, s. 138). Zdaniem W. Lepeniesa taką integrującą rolę mogłaby pełnić socjologia oraz historia nauki i teoria nauki.

Jak widzimy, argumentacja socjologów zasadniczo skupia się na dwóch sprawach. Po pierwsze, na trzeźwej analizie klasycznego ideału kształcenia uniwersyteckiego i jego realizacji. Po drugie, na realnej ocenie możliwości utrzymania tego ideału w obliczu przemian historycznych, kulturowych i cywilizacyjnych w XX wieku. Z kolei Du Bois-Reymond zwrócił uwagę na kontekst historyczny, w jakim rozwija się edukacja akademicka. Kontekst ten okazuje się niezwykle istotny dla zrozumienia podłoża przemian ideowych i rzuca pewne światło na rozumienie naszej dzisiejszej sytuacji edukacyjnej.

Kontekst historyczny

Już w 1917 roku Max Weber pisał:

Profesora zwyczajnego w starym stylu dzieli ogromna przepaść od szefa wielkiego kapitalistycznego przedsiębiorstwa, jakim stał się uniwersytet.

Albo:

Dawny ustrój uniwersytetu stał się zarówno wewnątrz jak i zewnątrz fikcją (Weber 1998, s. 114).

Weber podjął krytykę systemu docentur, który jeszcze nie tak dawno tak zachwycał rektora Uniwersytetu Berlińskiego. Awansem docenta na profesora rządzi przypadek, a często względy zupełnie pozamerytoryczne. O sukcesie akademickim decydują relacje podaży i popytu: *traktowanie wielkiej liczby słuchaczy jako czegoś niesłychanie cennego sprawiło, że zależy od niej najczęściej wszystko* (tamże, s. 116). Uwagi Webera uświadamiają nam, że kryzys uniwersytetu nie jest wynikiem najnowszej historii. Już około 1900 roku (czyli, co znamienne, właśnie w momencie odnalezienia programowego pisma Humboldta) uniwersytet różnił się od ideału z 1810 roku.

Z prac historyków wynika (zob.: Meyer 1999), że niemieckie uniwersytety zawsze pełniły ważną rolę w polityce. Model uniwersytetu humboldtowskiego przyczynił się do przezwyciężenia słabości Prus wobec Napoleona przez nowoczesną administrację państwową. Do rewolucji 1848 roku niemieckie uniwersytety były podstawowymi ośrodkami myśli liberalnej i demokratycznej, postrzeganymi przez Święte Przymierze jako zagrożenie. Wysiłki liberałów i demokratów po rewolucji zostały udaremnione, a wielu profesorów zostało usuniętych z powodu poglądów (m. in.: Feuerbach z Erlangen, Ruge z Halle, Bauer z Bonn, Strauss z Zurychu, Marksowi zaś nie dano dokończyć habilitacji – zob.: Taubes 2009, s. 291–292). Po zjednoczeniu Niemiec przez Bismarcka uniwersytety stały się konserwatywne i nacjonalistyczne, choć nadal były doskonałe naukowo. Wedle relacji Webera sytuacja taka miała miejsce również w Republice Weimarskiej, co utarło drogę nazistom i w konsekwencji spowodowało zarówno zniszczenie wolności akademickich, jak i poziomu naukowego. Świadczy o tym relacja Webera potwierdzająca erozję wspólnoty akademickiej w okresie bezpośrednio poprzedzającym powstanie Republiki Weimarskiej: problemy z otrzymaniem profesury ze względu na wyznanie czy przekonania, a także subkultury antysemitki. Na koniec wreszcie doszło do zwycięstwa ideologii narodowo-socjalistycznej, silnej wśród studentów ze względu na złe warunki socjalne, oraz do zdystryktowania idei uniwersytetu przez *Führeruniversität* (zob.: Bruch 1999, s. 47–48).

Nieuchronnie powraca tu problem problematycznej autonomii uniwersytetu humboldtowskiego, o której mówił J. Habermas. Państwowe finansowanie uczelni, powoływanie profesorów na katedry, dokonywane przez państwo czasem wbrew woli wydziałów, państwowe egzaminy, to jedynie formalne wyznaczniki faktycznej zależności. Do

tego musiały dochodzić zwykle ludzkie czynniki, z którymi uniwersytety borykały się zawsze, jak choćby konformizm wynikający z lęku o utratę pracy. Humboldt nie widział konieczności rozdziału między państwem a jego instytucjami. Za główne zadanie uniwersytetu uważał kształtowanie elit, z których mogliby rekrutować się ministrowie, mający później mieć wpływ na dobór kadry akademickiej, by te z kolei mogły kształcić nowe elity (zob.: Fallon 1999, s. 175). Ten zamknięty obieg nie mógł niestety działać w taki sposób, w jaki wyobrażał sobie Humboldt, i musiał rodzić problem politycznego oportunisty, stawiającego autonomię uniwersytetów pod znakiem zapytania. Kore-sponduje to również ze spostrzeżeniami R. Dahrendorfa, który podkreślał, że Niemcy w XIX i częściowo w XX wieku nie byli w stanie odróżnić społeczeństwa od państwa i zrozumieć, że instytucje powinny pośredniczyć między społeczeństwem a państwem.

Już na początku XX wieku załamała się również jedność nauk ze względu na postępującą specjalizację. Badania w dużej mierze przeniosły się do szkół technicznych, co spowodowało rozerwanie jedności nauki i nauczania.

Jak widzieliśmy na przykładzie prac H.-G. Gadamera czy K. Jaspersa, po II wojnie światowej powrócono do retoryki humboldtowskiej. Wywołało to napięcia zaostrzone przez studenckie protesty z lat 60., w których studenci występowali przeciw polityce konserwatywnej, skostnieniu uniwersytetów i braku dostępności szkolnictwa wyższego dla osób z niższych sfer. Wymóg samotności i wolności stał w sprzeczności z koniecznością państwowego finansowania, nacisk na perspektywę filozoficzną kolidował z tendencją do specjalizacji zawodowej. Z kolei *Bildung*, pojęta jako indywidualna kultura estetyczna, stała w sprzeczności z wymogami systematycznych badań we współczesnej nauce. Także jedność badania i nauczania, wraz z dopuszczeniem do studiów szerszych kręgów społeczeństwa, stawała się coraz trudniejsza do utrzymania w praktyce (zob.: Jarausch 1999, s. 61). Diagnoza K. Jarauscha pokazuje, że w latach 80. dyskurs humboldtowski funkcjonował jako listek figowy przesłaniający instytucjonalną stagnację i dążenie do przywrócenia przywilejów profesorskich i zwalniał uniwersytety z odpowiedzialności za III Rzeszę. Wynikiem tego był rozdźwięk między rzeczywistością a retoryką, swoista *tyrania syndromu Humboldta* (tamże, s. 75).

W tym kontekście jeszcze bardziej problematyczne wydaje się Gadamerowskie lekceważenie ideologizacji uniwersytetów w okresie nazizmu, a także wzywanie do dystansu od polityki, który na niemieckich uniwersytetach zaowocował nie tyle niezależnością od niej, ile brakiem odporności na jej wpływ. Niemieckie uniwersytety nie były w stanie podjąć sporu z narodowym socjalizmem, wskutek czego opanował on uczelnie bez trudności. Najnowsza historia niemieckich instytucji edukacyjnych pokazuje, że uniwersytet „na uboczu” (ta fraza powraca w przemówieniu Gadamera, zob.: Gadamer 2008, s. 249–250) nie zawsze oznacza uniwersytet autonomiczny, może również oznaczać uniwersytet bezradny albo uniwersytet podatny. Jeszcze większe wątpliwości budzi Jaspersowy powrót do dawnej retoryki, bezpośrednio po nazistowskiej katastrofie, tak jakby nic się nie stało, jakby po prostu można było przetrzymać most nad przepaścią lat 1933–1945.

W ciągu ostatnich dwudziestu lat w niemieckim szkolnictwie wyższym zaszło wiele zmian związanych z Procesem Bolońskim. Niemieckie uniwersytety unowocześniły się, umiędzynarodowiły, awansowały w rankingach, wprowadziły większą zależność finansowania od osiągniętych rezultatów. Słowem, upodobniły się do innych uniwersytetów europejskich. Z naszego punktu widzenia najistotniejsza jest jednak rezygnacja ze ścisłego nadzoru państwa nad uniwersytetami. Oznacza to przynajmniej częściowe przełamanie opisanego w tym tekście paradoksu autonomii gwarantowanej przez państwo (zob.: Kehm 2011, s. 230–232).

Zakończenie

W toczącej się od lat niemieckiej debacie widać wyraźnie, jak trudne bywają relacje między teorią a praktyką. Z jednej strony, filozofowie powołują się na idee, zupełnie nie biorąc pod uwagę, że historycznie musiały one zderzać się z rzeczywistością i niekiedy traciły sporo ze swej substancji, że miały swoje historyczne i polityczne zaplecze, które już nie obowiązuje, albo że miały konsekwencje praktyczne, które tym ideom przeczyły. Z drugiej zaś strony, bardziej empiryczne podejście socjologiczne czy historyczne wydaje się nie doceniać, że idee kształtują rzeczywistość empiryczną, choć nie mają na nią bezpośredniego przełożenia. Całkowita rezygnacja z takiej czy innej idei uniwersytetu (jak chcieli J. Habermas czy R. Dahrendorf) sparaliżowałaby nasze próby rozumnego kształtowania rzeczywistości akademickiej.

Pojawia się również pytanie o wnioski, jakie z tej niemieckiej debaty możemy wyciągnąć w Polsce. Wydaje się, że z jednej strony nie do utrzymania jest idealistyczna wizja jedności nauki oraz integralności badania i kształcenia, przypieczętowana nadrzędną rolą filozofii. Problematyczna wydaje się również relacja klasycznego uniwersytetu do państwa. Pomimo formalnych deklaracji autonomia uniwersytetu jest ograniczona. W przeszłości jego niezależność była limitowana przez systemy totalitarne. Dziś wyraża się przyzwoleniem, by uniwersytet stawał się elementem biurokratycznej maszyny i poddawał swoją działalność urzędniczej kontroli.

Nie musimy jednak, jak postulował jednego z historyków, *zrywać kajdan Humboldta*, aby coraz bardziej różnicować formy prowadzenia badań i kształcenia. Dopuszczenie mas do studiowania jest dziś faktem. Nie zabija on jednak całkowicie ducha humboldtowskiego, jeśli idą za tym reformy strukturalne. Natomiast powszechna dziś rezygnacja z różnicowania typów szkół wyższych (zgodna z duchem Jaspersowej jedności), a także ujednolicenie i zmechanizowanie egzaminów wstępnych³, owszem.

³ Nawet minister Barbara Kudrycka przyznała ostatnio w wywiadzie dla Instytutu Obywatelskiego, że w najlepszych ośrodkach rekrutacja nie może opierać się wyłącznie na wynikach świadectw maturalnych, ale że uczelnie muszą wprowadzić własne, odrębne kryteria (Kościelniak, Makowski, Kudrycka 2011, s. 285).

Musimy zdać sobie sprawę, że tylko niektóre uniwersytety mogą zachować humboldtowski charakter. Nie oznacza to jednak, że należy odmawiać kształcenia w innych typach szkół wyższych.

Debata nad Humboldtem i paradoksalnymi losami jego dziedzictwa wskazuje na problem głębszy i w zasadzie niezależny w swej istocie od konkretnych warunków historycznych. W konkretnych warunkach i pod wpływem retoryki danej epoki problem ten zmienia swą formę, w istocie pozostając tym samym problemem. Chodzi o to, jak uniwersytet może zachować swój potencjał krytyczny w warunkach zależności od władzy (zob.: Taubes 2009, s. 197). Jak nie dopuścić do tego, by instytucja, której rolą jest krytyka tego, co w danym czasie na krytykę zasługuje, nie zamieniła się w lojalny wobec władzy mandarynat. Z tym problemem zmagają się nie tylko uczelnie niemieckie. Był on udziałem szkół amerykańskich (epoka maccartyizmu) i francuskich (okres napoleoński, sprawa Dreyfusa), o polskich nie wspominając. W naszym współczesnym kontekście problem ten jest wynikiem napięcia spowodowanego legitymizowanymi przez państwo interesami wielkich korporacji. Wyrażają się one hasłami zwiększania efektywności, osiągania doskonałości, skuteczności i zyskowności. Wydaje się, że naprawdę palącym problemem nie jest kwestia, jak poradzi sobie humanista w świecie parametrycznych ocen – to tylko skutek uboczny zachodzących przemian. Jest nim cywilizacyjne pytanie o to, czy uniwersytet we współczesnej odsłonie sporu między filozofią (nauką) a interesami *polis* po raz kolejny nie utraci swojej siły krytycznej.

Bibliografia

- BRUCH R. Vom, 1999, *Langsamer Abschied von Humboldt?*, [in:] M. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau, Wien.
- DAHRENDORF R., 2000, *Universities after Communism. The Hannah Arendt Prize and the Reform of Higher Education in East Central Europe*, Körber Stiftung, Hamburg.
- FALLON D., 1999, *Eine Interpretation von Humboldt für das 21. Jahrhundert*, [in:] M. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau, Wien.
- GADAMER H.-G., 2008, *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro*, tłum. P. Sosnowska, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- HABERMAS J., 1988, *Die Idee der Universität – Lernprozesse*, [in:] *Die Idee der Universität. Versuch einer Standortbestimmung*, Springer Verlag, Berlin–Heidelberg.
- HOHENDORF G., 1993, *Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Prospects: the quarterly review of comparative education*, Unesco: International Bureau of Education, Paris, Vol. XXIII, No. 3–4.
- HUMBOLDT W., 1851, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*, Trewendt, Breslau.
- HUMBOLDT W., 1964, *Ueber die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, [in:] *Werken in 5 Bänden*, Vol. 4, *Schriften zur Politik und Bildungswesen*, Rütten & Loening, Berlin.
- JARAUSCH K., 1999, *Das Humboldt Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945–1989*, [in:] M. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau, Wien.

- JASPERS K., 1980, *Die Idee der Universität*, Springer Verlag, Berlin–Heidelberg.
- JASPERS K., 1990, *Filozofia egzystencji. Wybór pism*, tłum. D. Lachowska, A. Wołkowicz, PIW, Warszawa.
- KEHM B.M., 2011, *Być albo nie być? Wpływ inicjatywy doskonałości na niemiecki system szkolnictwa wyższego*, tłum. R. Jantarski, M. Kowalski, [w:] C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- KOŚCIELNIAK C., MAKOWSKI J., KUDRYCKA B., 2011, *Inwestujmy w najlepszych*, [w:] C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- KÜNZEL R., 1999, *Politische Kontrolle und Finanzierung – die Zukunft staatlicher Steuerung*, [in:] M. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau, Wien.
- LEPENIES W., 1996, *Idea niemieckiego uniwersytetu z punktu widzenia naukoznawstwa*, [w:] W. Lepenies, *Niebezpieczne powinowactwa z wyboru*, tłum. A. Zeidler-Janiszewska, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- LUNDGREEN P., 1999, *Mythos Humboldt in der Gegenwart: Lehre – Forschung – Selbstverwaltung*, [in:] M. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau, Wien.
- MEYER H., 1999, *Die Universitäten und die deutsche politische Kultur der Gegenwart*, [in:] M. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt – Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*, Böhlau, Wien.
- SLAWEK T., 2011, *Autonomia, kształcenie, dług*, [w:] C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet*, Instytut Obywatelski, Warszawa.
- TAUBES J., 2009, *The Intellectuals and the University*, tłum. C. Fornobert, A. Engel, W. Rauscher, [in:] J. Taubes, C. Fonrobert, A. Engel (Ed.), *From Cult to Culture: Fragments Toward a Critique of Historical Reason*, Stanford University Press, Stanford.
- WEBER M., 1998, *Nauka jako zawód i powołanie*, tłum. P. Dybel, [w:] M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, tłum. A. Kopacki, P. Dybel, Znak, Kraków.

The Idea of German University. A Humboldt Myth?

This paper is an analysis of the debate concerning higher education that has been taking place among German intellectuals since World War II. The purpose of this research is: firstly – to trace back the relationship between the presuppositions of the Prussian reform and its historical realization, pointing out social and political contexts of the reshaping of the German higher education system and outlining a map of possible stances in this debate; secondly – to present the problem of autonomy of German universities from the perspective of this debate and the paradoxical relationship between idea and reality, theory and practice; thirdly – to relate these analyses to the contemporary conditions of Polish higher education and make an attempt to show this condition from an external, yet close perspective, as the Humboldtian idea and its legacy seems to be.