

Ilona Zakowicz

Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta - kontynuacja czy zmierzch?

Ogrody Nauk i Sztuk 2, 62-74

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.

IDEA UNIwersYTETU WILHELMA VON HUMBOLDTA – KONTYNUACJA CZY ZMIERZCH?

Uniwersytet winien trwać niewzruszenie jak latarnia morska, która wskazuje swym światłem okrętom drogę przez wzburzone fale, lecz nigdy światła swego nie nurza w samych falach. Gdyby to uczynił, światło by zgasło, a okręty pozostałyby bez gwiazdy przewodniej.

K. Twardowski¹

ZARYS IDEI UNIwersYTETU WILHELMA VON HUMBOLDTA

Jedną z dominujących w XIX-wiecznej Europie koncepcji uniwersytetu była wizja zaproponowana i zrealizowana przez Wilhelma von Humboldta. Model ten bywa określany jako: „niemiecki”, „liberalny”, „klasyczny”, „tradycyjny”, a na jego kształt wpłynęły, zarówno autorskie pomysły W. von Humboldta, ukierunkowane na zreformowanie szkolnictwa wyższego, jak i twórcze, praktyczne zastosowanie dorobku myślicieli niemieckiego oświecenia².

Idea uniwersytetu zaproponowana przez W. von Humboldta okazała się na tyle atrakcyjna i inspirująca, iż została wprowadzona w zróżnicowanych wariantach niemal na całym świecie. Nie była ona jednak wyłącznie dziełem reformy starych, nieco skostniałych struktur uniwersytetu, lecz w dużej mierze tworem innowacyjnym, opartym na nowych zasadach: „jedności wiedzy”, „jedności badań i kształcenia” oraz „jedności profesorów i studentów”. Wspomniana powyżej zasada „jedności wiedzy” „opierała się na filozoficznym założeniu, iż poszczególne gałęzie nauki uzupełniają się i składają na wiedzę ogólną, a więc są jednakowo ważne”³, stąd też, jak nie trudno spostrzec, W. von Humboldt był przeciwnikiem „rozczłonkowywania” dyscyplin akademickich w obrębie różnych szkół, bliższa jego poglądom była raczej idea średniowiecznego *studium generale*⁴. Założenia dotyczące zasady „jedności badań i kształcenia” związane były z kolei ze sposobem percypowania przez W. von Humboldta podstawowego celu nauki, jakim jest odkrywanie prawdy. Owo odkrywanie – w myśl poglądów W. von Humboldta – odbywało się za sprawą prowadzonych badań naukowych oraz dzięki kształceniu studentów w toku wdrażania ich nie tylko w teorię, ale i empirię. Ostatnia z trzech fundamentalnych zasad uniwersytetu W. von Humboldta – zasada dotycząca „jedności profesorów i studentów” – opierała się na przekonaniu, iż profesor nie ma „monopolu na prawdę”, a student, w procesie jej odkrywania, w pewnym sensie jest mu „równy”. Model humboldtowskiego uniwersytetu był więc swoistą próbą kompromisu między teorią i praktyką, autonomią oraz odpowiedzialnością wobec państwa i społeczeństwa. Uzasadnionym więc wydaje się przypuszczenie, iż proces jego powstawania i konstytuowania się wymagał wielkiego nakładu pracy i zaangażowania, zarów-

¹ K. Twardowski, *O dostojności uniwersytetu*, Poznań 1933, r. 7 (tekst bez paginacji – numerowane są rozdziały).

² J. G. Fichte, I. Kant, F. D. E. Schleiermacher, W. J. Schelling.

³ K. Bartnicka, I. Szybik, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2005, s. 145-146.

⁴ D. A. Hejwosz, *Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? – o potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 2, s. 42.

no ze strony W. von Humboldta, jak i jego współpracowników⁵.

4 IX 1807 r. ówczesny król Prus Fryderyk Wilhelm III wydał zgodę na powołanie w Berlinie powszechnej, wyższej uczelni. Powstały za sprawą przychylności króla uniwersytet, został określony jako: samorządna i autonomiczna instytucja akademicka, odizolowana, zarówno od wpływów zewnętrznych (zwłaszcza politycznych i gospodarczych) i wewnętrznych interesów w obrębie samego uniwersytetu, ponieważ konotacje uczelni wyższych z przemysłem, a także polityką uznawane były za niejasne i podejrzane. Jedną z charakterystycznych i najbardziej doniosłych cech nowo powstałego uniwersytetu miała być intelektualna wolność nauczania i uczenia się, stąd też jedną z kardynalnych wartości, na kanwie której miała być ukonstytuowana idea uniwersytetu była „wolność akademicka”, postrzegana między innymi jako „możliwość współistnienia różnych form wiedzy i różnych form prawdy, które wynikają z odmiennych »miejsc« i »czasów«, odmiennych biografii naukowych i założeń teoretycznych”⁶.

Innym, niezwykle ważnym aspektem funkcjonowania uniwersytetu W. von Humboldta, była związana z wolnością „autonomia”, rozumiana jako niezależność pracowników naukowych oraz studentów w odniesieniu do polityków i innych grup nacisku - innymi słowy wszystkich tych, którzy postrzegali lub też chcieli postrzegać uczelnie wyższe, jako szkoły zawodowe, kształcące specjalistów w określonych dziedzinach. Wspomniana niezależność miała także dotyczyć obszaru badań prowadzonych przez wykładowców i studentów; badań, które miały przebiegać w atmosferze niezamąconej przez wpływy ideologiczne i polityczne po to, by ich wyniki były maksymalnie rzetelne i zgodne z faktycznym stanem rzeczy. Owa bezinteresowność nauki, na jaką W. von Humboldt w sposób szczególnie zwracał uwagę, miała się opierać na swoistym wyczuleniu na wszelkiego rodzaju czynniki (takie jak wpływ otoczenia społeczno-gospodarczego), które mogłyby zakłócić proces zdobywania i szerzenia wiedzy.

Edukacja na uniwersytecie berlińskim oparta była na schemacie przyjętym ze średniowiecznych cechów, a zatem obejmowała następujące poziomy: mistrz, asystent, uczeń. Jednym z innowacyjnych pomysłów W. von Humboldta było wprowadzenie nowego stopnia naukowego - pojawiła się habilitacja i stanowisko docenta. Zmieniła się także relacja między uczestnikami życia akademickiego. Wykładowca miał traktować studenta w sposób równorzędny, stąd też relacja mistrz – uczeń zasadzała się na partnerstwie, które miało skutkować twórczym dialogiem wspartym zasadą poszanowania odmienności opinii, tolerancji, szacunku i twórczej otwartości na różnicę. Zdaniem W. von Humboldta jedynie taki rodzaj dialogu akademickiego stwarzał studentom szansę uaktualnienia się w nich „twórczej indywidualności”⁷, która, jak twierdzi Tadeusz Czeżowski, „jest wszechstronnym rozwijaniem jej możliwości, twórczość osiąga się [bo wiem – przyp. I. Z.], kształcąc samodzielność myślenia”⁸.

W koncepcji humboldtowskiego uniwersytetu zmianie uległ także stosunek do wytwarzanej i przekazywanej przez wykładowców wiedzy, nauczyciel akademicki – mistrz - choć darzony wielkim szacunkiem nie mógł rościć sobie prawa do tak zwanej „prawdy absolutnej”, ponieważ „prawda” nie jest produktem lecz procesem, który wciąż się staje. W związku z powyższym W. von Humboldt zauważył, iż: „w wewnętrznej organizacji wyższych insty-

⁵ Refleksje dotyczące historii uniwersytetu W. von Humboldta opracowane zostały na podstawie lektury: B. Andrzejewski, *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] tenże, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989, M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010, K. Twardowski, *O dostojęństwie...*, dz. cyt., T. Czeżowski, *O ideale uniwersytetu*, [w:] tenże, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław 1989 i innych.

⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 30.

⁷ K. Sauerland, *Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2, s. 90.

⁸ T. Czeżowski, *O ideale...*, dz. cyt., s. 240.

tucji naukowych wszystko [opierać się powinno – przyp. I. Z.] na utrzymaniu zasady, aby naukę traktować jako coś nie całkiem odkrytego i nigdy w pełni odkryć się nie dającego, i aby ustawicznie jej jako takiej poszukiwać⁹. Z tej też przyczyny wykładowcy i studenci powinni współpracować ze sobą jako równoprawni partnerzy dialogu w celu odkrywania „prawdy” oraz odnajdywania nowych dróg rozwoju intelektualnego. Uniwersytet był więc w pewnym sensie wspólnotą podążających za prawdą, jednak owo podążanie należałoby rozumieć, jako „poszukiwanie pełnego rozumienia porządku rzeczy, a nie jedynie wiedzy specjalistycznej (...) [gdyż – przyp. I. Z.] zadaniem uniwersytetu nie jest po prostu kształcenie specjalistów, ale twórczych intelektualistów”¹⁰.

Zgodnie z powyższym idea W. von Humboldta ugruntowana była na przekonaniu, iż uniwersytet jest instytucją u swych podstaw nie-hierarchiczną, nie zakłada bowiem wyższości wykładowców nad studentami w procesie zdobywania wiedzy, a jednym z jej kardynalnych zadań jest zapewnienie studentom szeroko rozumianego wykształcenia w atmosferze swoiście pojętej równości uczonych i uczących się. Idea ta zakłada także wszechstronne wykształcenie humanistyczne, swobodę akademicką, bezinteresowność nauki oraz dbanie o wszechstronny rozwój studentów ukierunkowanych na poszukiwanie prawdy oraz – co niezwykle istotne – kompletnie połączenie następujących elementów:

1. poznanie wiedzy przedmiotowej,
2. wdrożenie do metody badania naukowego,
3. wglądu w ogólną teorię nauki przez studium nauk filozoficznych i wyrobienie krytycyzmu opartego o wyniki prowadzonych badań¹¹.

Celem uniwersytetu było więc rozwijanie dojrzałości studentów, zarówno poprzez wpajanie kunsztu twórczego, krytycznego myślenia, jak i ukierunkowanie ich na poznawanie świata poprzez jego obserwację i wielostronne badania. Jak wskazuje T. Czeżowski: „student uniwersytetu jest podobny do samouka pod wielu względami i tyle tylko będzie posiadał wiedzy, ile sam zdobędzie. Uniwersytet nadaje mu kierunek, nie jest jednak przystosowany, jak szkoła średnia, do ciągłej kontroli postępów”¹².

Aby osiągnąć wyznaczone przez siebie cele W. von Humboldt oczekiwał od wykładowców: „harmonijnego wykształcenia wszystkich zdolności u wychowanka, [rozwijania – przyp. I. Z.] jego predyspozycji przy możliwie najmniejszej liczbie przedmiotów”¹³. Zalecał także by „wszystkie wiadomości przekazywać mu tylko w ten sposób, iż rozum, wiedza i duchowa twórczość zyskują urok nie przez zewnętrzną formę, lecz przez swą wewnętrzną doskonałość, harmonię i piękno”¹⁴. Z tego też powodu uniwersytet nie powinien narzucać obowiązków studentowi, lecz wskazywać właściwą drogę. Rolą wykładowcy jest bowiem towarzyszenie, bycie przewodnikiem i opiekunem tego, który wyrusza w poszukiwaniu prawdy i, co istotne, obydwaj – zarówno nauczyciel, jak i uczeń - istnieją właśnie dla nauki¹⁵. Uniwersytet zdaniem W. von Humboldta nie jest więc „niczym innym, jak duchowym życiem ludzi, których zewnętrzna swoboda lub wewnętrzne dążenie wiedzie ku nauce i badaniom”¹⁶.

⁹ B. Andrzejewski, *Organizacja...*, dz. cyt., s. 242.

¹⁰ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, „Ethos” 2009, nr 85-86, s. 59.

¹¹ T. Bauman, *Spór o ideę i kształt uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1998, t. 1, s. 16-17.

¹² T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń 1946, s. 28.

¹³ B. Andrzejewski, *Organizacja...*, dz. cyt., s. 245.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 241.

¹⁶ Tamże.

Model uniwersytetu W. von Humboldta pomyślany był zatem w taki sposób by badania, odtąd ulokowane w sercu placówki, były traktowane na równi z nauczaniem. Podstawowym zadaniem naukowców było natomiast wypracowanie subtelnej równowagi sił między działalnością dydaktyczną i badawczą, dla osiągnięcia wspólnego celu jakim jest pomnażanie wiedzy oraz jej odkrywanie, nie tylko dla niej samej, ale także dla indywidualnego rozwoju i wspólnego dobra. Badania uniwersyteckie prowadzone były w oparciu o empiryzm i racjonalizm, ich wyniki musiały więc spełniać kryterium wiarygodności i dostępności. Warty podkreślenia jest także fakt, iż od tego momentu wyniki prowadzonych na uniwersytecie badań stały się własnością publiczną – były jawne, a odbywało się to między innymi za sprawą coraz powszechniejszych publikacji naukowych.

Idea „jedności badań i kształcenia”, jako jedna z konstytutywnych w projekcie uniwersytetu W. von Humboldta, realizowała podstawowy warunek „naukowości” – odkrywanie prawdy. Zadaniem uniwersytetu było więc prowadzenie badań naukowych i kształcenie studentów w toku systematycznego i konsekwentnego wdrażania ich do badań, co miało przyczynić się do zaistnienia równowagi i jedności w humanistycznym kształceniu. Badania, jak postulował W. von Humboldt, zapewniały bowiem stały postęp w dążeniu do prawdy, natomiast obowiązek nauczania, przekazywania wiedzy, prowadził do budowania społeczeństwa światłego, zdolnego nie tylko ową wiedzę rozumieć, ale także podejmować samodzielne próby badawcze. Program humboldtowskiego uniwersytetu oraz jego idea była dopracowana w najdrobniejszych szczegółach, dzięki czemu wiele z tych doniosłych, innowacyjnych rozwiązań przetrwało do dnia dzisiejszego.

Stworzenie uniwersytetu w Berlinie, poza rozwojem szkolnictwa, miało także szersze znaczenie. W. von Humboldt, za sprawą wyższej uczelni, chciał ożywić niemiecką kulturę narodową po traumach tamtego okresu¹⁷. Rola jakiej się podjął była więc swoistą misją o dużo szerszym niż edukacyjny zasięgu, potwierdzeniem czego są słowa: uniwersytet powinien być „wierzchołkiem, gdzie zbiega się wszystko to, co dzieje się bezpośrednio w interesie moralnej kultury narodu”¹⁸. Idea wolności nauki, jaka została wpisana w projekt humboldtowskiego uniwersytetu, nie oznaczała oczywiście niczym nieograniczonej swobody akademickiej, jej granice wyznaczała moralna odpowiedzialność za całe społeczeństwo. Potwierdzeniem czego jest pogląd, iż: „bycie człowiekiem uniwersytetu nie jest po prostu zawodem, jest także powołaniem, powołaniem do zdobywania prawdy, ale i do jej obrony. Zadanie to wymaga od człowieka uniwersytetu łączenia kultury intelektualnej z kulturą moralną”¹⁹.

Model nowożytnego uniwersytetu W. von Humboldta, zdaniem znawców tematu, odciśniętą niezwykle trwale piętno na kształcie późniejszych uczelni wyższych. Uniwersytet bowiem, jak zaznacza Władysław Stróżewski: „jest pozaczasowy w swej idei, odległy od terażniejszości w swych historycznych początkach równocześnie stara się za wszelką cenę o dotrzymanie kroku współczesności. (...) Ale taki powinien właśnie być i pozostać, jeśli nie ma zatracić swej tożsamości”²⁰. Ma on bowiem służyć prawdzie naukowej „wiedzy obiektywnej, oraz do doskonalenia metod badania, przede wszystkim uczyć winien myślenia naukowego jako tego właśnie sposobu myślenia, który do owej wiedzy i prawdy prowadzi”²¹.

„Tak więc umiłowanie prawdy obiektywnej i nastawienie się na stałe ku niej dążenie stać się musi potężnym czynnikiem, wychowującym młodzież na ludzi, wzajemnie się rozumiejących

¹⁷ Francuzi zwyciężają armię pruską w bitwach pod Jeną i Auerstedt.

¹⁸ B. Wittrock, *The European and American University since 1800*, Cambridge 1993, s. 317.

¹⁹ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet...*, dz. cyt., s. 59.

²⁰ W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu [w:] tenże, W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 22.

²¹ K. Twardowski, *O dostojństwie...*, dz. cyt., s. 10.

i dla siebie wyrozumiących, zdolnych do takiego współdziałania, w którym względy rzeczowe górują nad osobistymi, interes wspólny nad jednostkowym”²². Powyższe idee choć w swej wymowie niezwykle doniosłe i szlachetne w XXI w. zmieniają nieco znaczenie, budząc wiele kontrowersji oraz znamiennej w skutki dylematów.

WSPÓŁCZESNY UNIwersYTET WOBEC WYMAGAŃ RYNKU PRACY

Współczesny uniwersytet jest płaszczyzną zróżnicowanych napięć, zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Usytuowany pomiędzy koniecznością podtrzymywania wieloletniej już tradycji oraz coraz powszechniejszym oczekiwaniem zmian, poszukuje własnej tożsamości w niezwykle złożonej rzeczywistości XXI w.

Pesymistyczne diagnozy, jakie są formułowane na temat kondycji uniwersytetu, zawierają argumenty wskazujące na jego „słabość”, „kryzys”, „upadek”, „zmierch”, a nawet „śmierć”. Wspomina się także o jego swoistym „niedostosowaniu” do rzeczywistości, przez co rozumie się: trwanie przy tradycji, opór wobec zmian oraz „niewystarczające”, zdaniem krytyków, starania o dotrzymanie kroku zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Owo „niedomaganie” uniwersytetu przypisuje się paradoksalnie dwóm sprzecznym, choć współwystępującym zjawiskom. Krytykowanej niejednokrotnie, rzekomej niekompatybilności uniwersytetu, w odniesieniu do rynku pracy oraz – jak zaznacza Katarzyna Wrońska – odejściu od „idei tradycyjnego modelu uniwersytetu, od jego cech tożsamościowych, takich jak: przekaz wiedzy ogólnej, poszukiwanie i upowszechnianie prawdy, dbanie o integralność wiedzy, badań i nauczania, autonomię zewnętrzną i wewnętrzną”²³.

Słabnący prestiż uniwersytetu, bywa także interpretowany jako skutek „ulegania nowym modom i trendom, globalizacji, umasowienia, komercjalizacji, »uzawodowienia« i biurokratyzacji”²⁴. Wyrazicielem powyższego poglądu jest między innymi Aleksander Kobylarek, który zauważa, iż wiek XX przyniósł popularyzację scholaryzacji, a wraz z nią umasowienie uniwersytetów, które to w pierwszym rzędzie spowodowało „obniżenie poziomu nauczania, a następnie coraz bardziej zwiększające się naciski ze strony nowych »klientów«, domagających się wiedzy praktycznej, aplikacyjnej, typu *know how*”²⁵. Nie ulega zatem wątpliwości, iż wymagania i poglądy, jakimi legitymują się współcześni studenci, na przestrzeni wieków zmieniły się diametralnie. Potwierdzeniem powyższej tezy jest ugruntowana wśród żaków opinia, zasadzająca się na przekonaniu, iż wiedza powinna być: „atrakcyjna, praktyczna, dobrze przekazywana i łatwo przyswajalna”²⁶. Powinna zatem radykalnie odciąć się od humboldtowskiej koncepcji szkoły wyższej i zawartych w niej postulatów, by w efekcie stać się kolejnym „towarem na sprzedaż” – towarem w supermarkecie.

Wypracowana przez krytyków²⁷ metafora „uniwersytetu-supermarketu”, pomimo iż zdążyła już „osiąść” w dyskursie humanistycznym, budzi wiele kontrowersji. Wyrazem swoistej niezgody na ujmowanie szkolnictwa wyższego w paradygmacie konsumpcjonistycznym są

²² Tamże, s. 15.

²³ K. Wrońska, *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideaty i codzienność*, Kraków 2010, s. 98.

²⁴ Tamże.

²⁵ A. Kobylarek, *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu. Na przykładzie Uniwersytetu Wrocławskiego*, Toruń 2004, s. 18.

²⁶ K. Wrońska, *Pytanie...*, dz. cyt., s. 103.

²⁷ Autorka posługując się określeniem „krytycy” ma na myśli tych uczestników debaty dotyczącej kondycji współczesnego uniwersytetu, którzy wyrażają sceptyczne bądź negatywne opinie na jego temat.

liczne publikacje, celem których jest przeciwstawianie się opinii, iż uniwersytet jest elementem rynku w sensie ekonomicznym, czy też rodzajem przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego²⁸. Niemniej jednak rekonstrukcja współczesnej debaty toczącej się wokół kondycji szkolnictwa wyższego uprawomocnia tezę, iż owa metafora nie tylko nie jest bezzasadna, ale także służy lepszemu zrozumieniu przemian, jakie dokonują się w obszarze edukacji akademickiej. Jest ona zatem jedną z wielu perspektyw interpretacyjnych, w optyce których rozpatrywana jest edukacja wyższa – elementem niezwykle barwnej mozaiki jaką jest uniwersytet w XXI w.

Współczesny student uwikłany w złożony, wielopłaszczyznowy konflikt interesów, sytuujący się na osi uniwersytet – rynek pracy, coraz częściej traktuje uczelnię wyższą wyłącznie jako kolejny, konieczny do przebycia szczebel edukacji. Miejsce, w którym wiedza jest nabywana i niejako „konsumowana” niczym produkt, od którego oczekuje się wysokiej jakości oraz odpowiedniego „opakowania”. Wiedza w takim ujęciu powinna być zatem skondensowana i łatwa do „spożycia”. Najlepiej w postaci niewielkiej „pastyłki”, której kształt i forma gwarantowałyby przyjemną i szybką konsumpcję, ponieważ student coraz rzadziej jest „głodny” wiedzy, nie chce „tracić czasu” na wiedzę ogólną, teoretyczną, która poza poszerzeniem horyzontów „nie realizuje” żadnego innego celu. W rezultacie więc, jak zauważa Katarzyna Wrońska, przedmioty humanistyczne, które stanowią podstawę idei humboldtowskiego uniwersytetu, coraz częściej traktowane są jako „bezużyteczny i niepraktyczny humanistyczny skansen”²⁹. Podczas, gdy nastawieni „praktycznie” studenci domagają się specjalizacji, większej ilości przedmiotów zawodowych oraz praktyki, a zatem wszystkiego tego, co zbliża uniwersytet do szkoły zawodowej, kształcącej wyspecjalizowanych ekspertów, siłę roboczą, na którą jest największe zapotrzebowanie na rynku pracy. Uzasadnionym zatem wydaje się twierdzenie, iż masowy student nie pragnie „poszukiwać i dociekać, on przychodzi po to, aby uzyskać jak najszybciej gotowe odpowiedzi. Wątpliwości nie są w cenie, a wpojona już w dzieciństwie *political correctness* nie pozwala na zbyt daleko idącą indywidualizm”³⁰. Etos studenta pełnego zapału i chęci do nauki oraz zdobywania wiedzy odchodzi stopniowo w zapomnienie. Obecnie wielu żaków – jak zauważa Barbara Ostafińska-Molik – kieruje się znaną maksymą „3 x z” – czyli: „zakuć, zaliczyć (zdać), zapomnieć”. Poszukując przyczyn takiego stanu rzeczy, można powiedzieć, że studenci albo nie dostrzegają przydatności przekazywanych informacji, albo przedmiot studiowania ich nie interesuje, albo wreszcie wiedza jest niepraktyczna – a studenci są w obecnych czasach bardzo praktycznymi. Oczekują, że nabywana przez nich wiedza będzie konkretna i możliwa do wykorzystania w praktyce³¹.

Niezwykle interesującą, z punktu widzenia powyższych rozważań, wydaje się więc być opinia Marii Czerepaniak-Walczak, w której wyraża ona pogląd, iż „na współczesnym uniwersytecie ścierają się dwa porządki – Prometeusza i Hermesa. Pierwszy oddaje ducha idei uniwersytetu nastawionego na poszukiwanie prawdy i rozwijanie krytycyzmu, drugi – podporządkowany prawom rynku – dąży do osiągnięcia doraźnych, efektywnych celów”³². Uniwersytet zatem nie jest już „wieżą z kości słoniowej”, instytucją przeznaczoną jedynie dla elit. Rzeczywistość sprawiła, iż pomimo usilnych starań, oraz prób oporu wobec coraz radykalniejszych oczekiwań, generowanych przez opartą na wiedzy gospodarkę, uniwersytet stał się tworem powszechnym

²⁸ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet...*, dz. cyt., s. 52.

²⁹ K. Wrońska, *Pytanie...*, dz. cyt., s. 103.

³⁰ A. Kobylarek, *Sytuacja...*, dz. cyt., s. 20.

³¹ B. Ostafińska-Molik, *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie*, [w:] D. Pauluk (red.), dz. cyt., s. 178.

³² M. Czerepaniak-Walczak, *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki wyższej*, Szczecin 2006, s. 414.

i masowym. Otwierając się coraz szerzej na studentów oraz wpływy gospodarki rynkowej ulega subtelnym – a czasem także radykalnym – zmianom, zarówno wewnętrznym, jaki i zewnętrznym. Czy zatem idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta jest nadal żywa, a jeżeli tak, to gdzie należy doszukiwać się spuścizny po niej?

Tradycyjne idee i kultywowane przez uniwersytet od pokoleń wartości, zdaniem wielu badaczy, uznać należy za nieodwołalnie stracone. Nie sposób jednak zgodzić się z powyższą opinią w sposób jednoznaczny i bezkrytyczny. W przekonaniu autorki powyższej pracy funkcjonują one nadal, nie zostały usunięte pomimo, iż coraz częściej zdarza się je zastępować lub też lokować w sąsiedztwie tych, które uznawane są za bliższe rzeczywistości. Wartości ugruntowane w humboldtowskim ideale ewoluowały, przybrały formę i kształt zgodny z oczekiwaniami współczesności. Funkcjonują w odmiennym kontekście społeczno-kulturowym, dlatego też nie powinien dziwić fakt, iż zmianie uległ także sposób ich percypowania.

Uniwersytet, pomimo ugruntowanej w historii zdolności dostosowywania się do zmiennych okoliczności, jest wyjątkowo odporny na przeobrażenia w obszarze konstytutywnych dla siebie zasad i wartości. Bill Readings w publikacji *Uniwersytet w ruinach*³³ zaznacza wprawdzie, iż powrót do idei uniwersytetu W. von Humboldta, która była i nadal jest jedną z najbardziej relewantnych koncepcji, jaka została wypracowana na gruncie szkolnictwa wyższego – nie jest możliwy, warto się jednak zastanowić, czy wspomniany powrót jest przez współczesne społeczeństwo pożądanym i oczekiwany.

Stworzony przez W. von Humboldta projekt szkoły wyższej, mimo iż lata swojej świetności ma już za sobą, nadal pozostaje swoistym szkieletem podtrzymującym gmach uniwersytetu. Wbrew wielu historycznym zawirowaniom i niekoniernie pomyślnym transformacjom społecznym i kulturowym, niezmiennie trwa, jak gdyby istotą jego istnienia był opór wobec niesłabnących prób uznania go za przestarzały i zbędny. Stabilna konstrukcja oraz prestiż, jakim cieszy się uniwersytet sprawia, iż jest on tworem na tyle trwałym i ponadczasowym, że od wieków opiera się na nim autorytet szkolnictwa wyższego. Z tej też przyczyny zasadnym wydaje się twierdzenie, iż jedną z kluczowych kwestii w dyskusji na temat kondycji współczesnej edukacji akademickiej jest problem odpowiedzialności. Odpowiedzialności, zarówno wobec społeczeństwa, za postawy i działania jakie promuje w odpowiedzi na szeroko rozumiane i wciąż zmieniające się potrzeby, a także wobec historii i tradycji. Uniwersytet, a wraz z nim także instytucje świadczące usługi edukacyjne na poziomie wyższym, ulegają wielopłaszczyznowym przeobrażeniom. Warto jednak mieć na uwadze fakt, iż „dla zachowania własnej tożsamości uniwersytet nie powinien całkowicie ulegać kolonizującej opresji komercjalizacji i wolnorynkowej koncepcji uczelni”³⁴. Nie jest on bowiem, i pod żadnym pozorem nie powinien być, spychany do poziomu wyższej szkoły zawodowej, czy też firmy świadczącej usługi edukacyjne. Pełni bowiem inne funkcje, wyrasta z odmiennego paradygmatu, realizując odrębne cele, zmierzając w odmiennym, jeżeli nie przeciwnym kierunku.

Zdaniem Aleksandra Kobylarka druga połowa XX w. to walka uniwersytetu o utrzymanie niezależności naukowej. Niezależności badań naukowych oraz o utrzymanie niezależności kształcenia, przejawiające się przede wszystkim w oparciu procesu kształcenia na wiedzy ogólnej, wbrew narastającym przeciwnościom³⁵. Do owych przeciwności zaliczyć należy między

³³ B. Readings, *The University in Ruins*, Cambridge 1997.

³⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet – instytucja naukowo-edukacyjna czy przedsiębiorstwo? Szkoła wyższa w procesie zmiany*, [w:] J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, Łódź 2010, s. 60.

³⁵ A. Kobylarek, *Sytuacja...*, dz. cyt., s. 19-20.

innymi upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym, które zwykle się określać w literaturze „cudem edukacyjnym”. W wieku XX, a precyzyjniej drugiej jego połowie, zaobserwowano zjawisko „skokowego wręcz wzrostu liczby studentów, a więc i pracowników szkolnictwa wyższego. To spowodowało, że dotychczasowe metody kierowania uczelniami czy kontrolowania jakości oferowanych programów studiów przestały być skuteczne”³⁶. Duży wzrost liczby studentów na uniwersytecie przyczynił się także do powstania wielu nowych uczelni. W efekcie, jak zauważa Krzysztof Pawłowski, doszło do pojawienia się „dużej różnorodności, która sama w sobie jest pozytywną wartością, owocuje jednak także pojawianiem się bardzo słabych uczelni umożliwiających uzyskanie tego samego dyplomu państwowego co w dobrym uniwersytecie, ze znacznie mniejszym wysiłkiem”³⁷.

Rodzaj ukończonej uczelni, miejsce studiów, kierunek czy też ilość zdobytych kredencjałów³⁸ zyskuje współcześnie coraz większe znaczenie, wywierając niebagatelny wpływ na późniejszą pozycję studentów na rynku pracy, a w dalszej konsekwencji także na kształt edukacji akademickiej. Podjęcie studiów wyższych oraz uzyskanie tytułu magistra, staje się dzisiaj wyłącznie „formalnym wymogiem”. Zakłada się bowiem, iż każdy, kto decyduje się na rozpoczęcie kariery zawodowej, etap „kolekcjonowania dyplomów” ma już za sobą. Warto jednak mieć na uwadze fakt, iż uzyskanie dyplomu, opatrzonego stemplem uniwersyteckim, od wieków niezmiennie nobilituje. Dyplom uniwersytecki, jest bowiem postrzegany jako „bardziej znaczący” i trudniejszy do osiągnięcia, stąd też przyjęło się wierzyć, iż zwiększa on szansę zdobycia pracy w oczekiwanym, wyuczonym zawodzie. Wybór uczelni okazuje się więc jednym z najważniejszych, jeżeli nie najważniejszym elementem planowania kariery edukacyjnej i zawodowej. Ilość zdobytych kredencjałów natomiast – „kartą przetargową”, przepustką uprawniającą do wzięcia udziału w zawodach, w których nagrodą jest praca.

Wykształcenie wyższe, a wraz z nim także wiedza, coraz częściej przestają być traktowane jako wartości autoteliczne, a zatem wartości same w sobie. Oczekuje się od nich by komuś lub czemuś służyły, by były podporządkowane konkretnym celom, w konsekwencji których udało by się je przemienić w „marionetki” na usługach gospodarki. Od wykształcenia akademickiego oczekuje się „wytwarzania” specjalistów – wyłącznie jednak takich, na których jest społeczne zapotrzebowanie. Pozostali absolwenci studiów, których przesycony rynek pracy nie jest w stanie wchłonąć, to „ludzie odpady”³⁹. Ludzie wykształceni, „wyposażeni”, ambitni, z konieczności jednak bezrobotni. Społecznie zbędni, marginalizowani z powodu braku zatrudnienia i perspektyw, które miało im zapewnić wyższe wykształcenie. Kierunki studiów, specjalności, badania, treści kształcenia - na wszystko to wpływ wywiera coraz zachłanniej rynek pracy, oczekujący kształcenia profesjonalnej kadry na potrzeby coraz bardziej wymagających pracodawców – kształcenia fachowców zamiast „twórczych osobowości” charakteryzujących się „kulturą intelektualną, moralną i estetyczną”⁴⁰.

Zdaniem B. Ostafińskiej-Molik, niebezpieczne dryfowanie uniwersytetu w kierunku wyższej szkoły zawodowej ma wiele źródeł. Jednym z nich, jest traktowanie „studiów jako pewnego rodzaju usługi [co podyktowane – przyp. I. Z.] jest również polityką uczelni wyższych, które

³⁶ K. Pawłowski, *Spółczesność wiedzy szansa dla Polski*, Kraków 2004, s. 40.

³⁷ Tamże, s. 42.

³⁸ Kredencjały – jak wyjaśnia Z. Melosik – są to dyplomy edukacyjne. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, [w:] A. Kobylarek, J. Semków (red.), *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Wrocław 2008, s. 28.

³⁹ Określenie zaczerpnięte z publikacji: Z. Bauman, *Życie na przemił*, Kraków 2004.

⁴⁰ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet...*, dz. cyt., s. 67.

w coraz większym stopniu stają się podmiotami komercyjnymi⁴¹. Komercyjnymi w tym sensie, iż, jak zauważa Teresa Bauman, uniwersytet pogubił się w „wszechobecnej ideologii efektywności”⁴². Chaos priorytetów w uniwersyteckiej edukacji, który często staje się przedmiotem rozważań, zarówno kręgów akademickich, jak i szeroko rozumianej opinii publicznej, ugruntowuje przekonanie iż uniwersytet stoi na rozdrożu. Niegasnące zainteresowanie kondycją współczesnej edukacji akademickiej, znajduje potwierdzenie w wielości publikacji na ten temat. Różnorodność i swoisty pluralizm perspektyw, w optyce których rozpatrywany jest uniwersytet, stanowią wyraz głębokiej troski rozmaitych środowisk o ten, jakże niezwykle i znaczący, fragment europejskiego dziedzictwa. Owa troska może być także przejawem coraz poważniejszych wątpliwości – czy aby na pewno możliwym jest utrzymanie uniwersytetu w tradycyjnym kształcie?

Coraz dotkliwiej odczuwana presja rynku, który domaga się od uniwersytetu dostosowania do sprzecznych z jego ideałami oczekiwań, przyczynia się do pogłębiania sytuacji kryzysowej. Odzwierciedleniem powyższej tendencji jest między innymi język, jakim coraz częściej mówi się i pisze o uniwersytecie. Takie terminy jak „usługi edukacyjne”, „produkcja wiedzy”, „kapitał intelektualny”, „klient”, „zarządzanie wiedzą” sytuują uniwersytet bliżej takich określeń jak „fabryka wiedzy”, czy „supermarket” aniżeli takich, jak instytucja „powołana do zdobywania i przekazywania prawdy naukowej”⁴³. Przeobrażenia te, a także wiele innych, coraz znacznie wyostwiają problem tożsamości uniwersytetu, która wydaje się być współcześnie niezwykle krucha i niepewna.

Spektrum przeobrażeń, jakim ulega współczesny uniwersytet, przez wzgląd na ogromną złożoność i różnorodność, wydaje się być trudne do uchwycenia. Jak zauważa Zbyszko Melosik: do wspomnianych zmian zaliczyć należy między innymi oczekiwania studentów wobec profesorów. „O ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na »kwalifikacje« i »umiejętności« niż na »wiedzę«, w większym stopniu na »praktykę« niż na »teorię»”⁴⁴. Kolejnym problemem, z jakim zmaga się szkolnictwo wyższe, jest fragmentaryzacja wiedzy i wymuszane przez pracodawców kształcenie specjalistyczne, które sprawiło iż studenci rozpoczynający studia wyższe coraz częściej zorientowani są „prorynkowo”. Owa postawa wyraża się między innymi w przewartościowaniu palety priorytetów, w efekcie którego na pierwszym miejscu pojawia się nie „nakaz poszukiwania i respektowania prawdy”, czy też wypracowanie osobowości „twórczego intelektualisty”, lecz dyplom, który jest głównym, jeżeli nie jedynym, uzasadnieniem podjęcia studiów wyższych. Potencjalny pracodawca oczekuje natomiast od uniwersytetu „wyspecjalizowanego kapitału” ludzkiego⁴⁵, co z kolei przyczynia się do komercjalizacji edukacji i szkolnictwa wyższego, która „generuje kulturę konformizmu, stojącą w wyraźnej sprzeczności wobec tradycyjnej roli uniwersytetu, jako źródła społecznego krytycyzmu”⁴⁶. Czy zatem można zaryzykować tezę, iż istnieje zgoda co do twierdzenia, że uniwersytet jest w złej kondycji?

Uniwersytet tradycyjny, zgodnie z ideą Wilhelma von Humboldta, jest wspólnotą podążających za prawdą, a zatem wspólnotą, której celem jest „poszukiwanie pełnego rozumienia

⁴¹ B. Ostafińska-Molik, *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie*, [w:] D. Pauluk (red.), dz. cyt., s. 177.

⁴² T. Bauman, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków 2003, s. 54.

⁴³ W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, dz. cyt., s. 8.

⁴⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 106.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet...*, dz. cyt., s. 61.

porządku rzeczy, a nie jedynie wiedzy specjalistycznej⁴⁷, miejscem koncentrującym się nie na kształceniu „specjalistów, ale twórczych intelektualistów”⁴⁸. Podejmując trud rozważań nad kondycją szkolnictwa wyższego nie sposób więc nie zauważyć, iż wizja uniwersytetu W. von Humboldta (w tradycyjnej postaci) nie ma i nie może mieć zastosowania między innymi dlatego, iż, jak zauważa K. Wrońska, „na nieznaną dotychczas w historii skalę nauka i wiedza zostały wprzęgnięte w służbę wielkiej polityki i wielkiego kapitału. Trendy te nakazują traktować wiedzę jako towar, który powinien być wysokiej jakości i użyteczny społecznie oraz dobrze się sprzedawać”⁴⁹. Funkcjonowaniu powyższej opinii sprzyja wiele niekorzystnych, znamienych w skutkach przemian, takich jak postawy studiującej młodzieży (wraz z dominującą wśród nich postawą roszczeniową), pogoń za dyplomem, oszustwa, plagiaty, kupowanie prac dyplomowych⁵⁰, jednym słowem wszystko to, co sprawia, iż „uczelnia staje się elementem konsorcjum zajmującego się wytwarzaniem wyższego wykształcenia”⁵¹.

Jaki kurs zatem powinien obrać uniwersytet, a wraz z nim także wykładowcy i studenci, by móc sprostać wyzwaniom współczesnego, niezwykle skomplikowanego świata? Z jednej strony kierunek zmian powinien być projektowany w taki sposób, aby mógł dotrzymać kroku złożonym przemianom, jakie dokonują się w obszarze społecznym, kulturowym i gospodarczym. By aktywnie i twórczo mógł uczestniczyć w zmieniającej się rzeczywistości, z zaangażowaniem pomagał pogłębiać wiedzę, zarówno „w”, jak i poza murami uniwersytetu. Z drugiej strony natomiast, obrany kurs nie powinien odrywać uniwersytetu od tradycji, z której wyrósł, i która jest dla niego elementem konstytutywnym, ponieważ zawsze była ona związana z możliwościami tworzenia elit przez absolwentów uniwersytetu.

Zdaniem Krzysztofa Pawłowskiego „europejski świat uniwersytecki musi na nowo określić swoje miejsce w zmienionym świecie zewnętrznym i zdefiniować cele swojego działania”, a jego kondycja „nie może być tylko przedmiotem troski ludzi w nim zatrudnionych” – ale staje się –»być albo nie być« całych społeczeństw”⁵². Zmiany, które dotyczą uniwersytetu są nieodzowne, w jego strukturze jest bowiem niejako wpisana jego autoreformowalność, która polega „na możliwości korygowania własnych programów badawczych i dydaktycznych, projektowania nowych, a nawet – jeśli wymaga tego postęp wiedzy w określonych dziedzinach – powoływania nieznanych dotąd kierunków badań i nauczania”⁵³.

M. Czerepaniak-Walczak, analizując kondycję uniwersytetu wskazuje, iż współcześnie „funkcjonowanie szkoły wyższej jest nieustannie uwikłane w napięcia wynikające ze sprzeczności interesów zewnętrznych wobec systemu nauki i edukacji oraz wewnątrzsystemowych. Uczelnia jest bowiem terenem ścierania się ideologii i interesów osób i grup społecznych”⁵⁴. Dlatego też podejmując próbę diagnozy szkolnictwa wyższego M. Czerepaniak-Walczak dokonała niezwykle przydatnego rozróżnienia na dwie, współwystępujące i ścierające się ze sobą, idee. Pierwsza z nich, to idea „uniwersytetu-przedsiębiorstwa”, uzasadnieniem której jest opinia, iż „wraz ze zmianami w sferze ładu społecznego następują też zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu, który z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębior-

⁴⁷ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet...*, dz. cyt., s. 56.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ K. Wrońska, *Pytanie...*, dz. cyt., s. 102.

⁵⁰ Por.: A. Gromkowska-Melosik, *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, Gdańsk 2007.

⁵¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet...*, dz. cyt., s. 56.

⁵² K. Pawłowski, *Spoleczeństwo...*, dz. cyt., s. 37.

⁵³ W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, dz. cyt., s. 12.

⁵⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet...*, dz. cyt., s. 55.

stwo⁵⁵. Przemiana ta, choć coraz częściej dyskutowana, budzi sprzeciw ze strony zwolenników tradycyjnego wizerunku uniwersytetu, zdaniem których nie jest zasadnym przyrównywanie uniwersytetu do przedsiębiorstwa w sposób jednoznaczny i bezdyskusyjny. Nie są one bowiem (uniwersytet i przedsiębiorstwo o profilu edukacyjnym) tworamii homogenicznymi – różnią się one bowiem między sobą w sposób zasadniczy, „pod względem kultury, wartości i misji”⁵⁶.

Wspomniana powyżej wizja uniwersytetu-przedsiębiorstwa, którą traktować należy jako swoistą metaforę zmian, jakie dokonały się na uniwersytecie w odpowiedzi na oczekiwania rynku, zgodnie z opiniami badaczy, którzy są jej wyrazicielami, zbliżona jest w swej formie i strukturze do przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego. Przedsiębiorstwa, zadaniem którego jest „wytwarzanie” specjalistów-fachowców, nie zaś, jak to ma miejsce w uniwersytecie klasycznym – „kształcenia indywidualności”, które jest „wszechstronnym rozwijaniem jej możliwości”⁵⁷.

Druga, z wymienionych przez M. Czerepaniak-Walczak idei, określona została mianem „uniwersytetu przedsiębiorczego”. Wizja ta zasadza się na „racjonalnym (twórczym, efektywnym) zarządzaniu posiadanym kapitałem społecznym i intelektualnym przez procesy i działania specyficzne dla uczelni, to znaczy: badania, kształcenie i kulturotwórcze relacje ze środowiskiem”⁵⁸. Do jego statutowych zadań należałoby zaliczyć: pomnażanie kapitału społecznego i intelektualnego, będącego czynnikiem wielowymiarowego rozwoju osobowego i przemian, zarówno w bliskim, jak i dalszym otoczeniu. Uniwersytet przedsiębiorczy to także, a może przede wszystkim „miejsce intersubiektywnych relacji nacechowanych:

- świadomością (wiem, zdaję sobie sprawę, że...),
- intencjonalnością (chcę, zamierzam) wyborów,
- odpowiedzialnością za nie”⁵⁹.

W związku z powyższym, w koncepcji tej odmiennie przedstawia się także sposób przekazywania wiedzy. W miejscu systemu „tradycyjnego” pojawia się bowiem „uczenie się w procesie konstruowania wiedzy, będące udziałem wszystkich podmiotów – osób i gremiów pracowniczych uniwersytetu”⁶⁰.

Przedsiębiorczość, rozpatrywana w kontekście uniwersyteckim, sama w sobie nie budzi oporu, jest ona bowiem „jednym z celów edukacji, w tym również edukacji akademickiej”⁶¹. „Czym innym zatem jest przedsiębiorczość i efektywne zarządzanie uczelnią (...) aniżeli przyjęcie przez uczelnię funkcji przedsiębiorstwa wytwarzania produktów i usług oczekiwanych na rynku, to znaczy szczególnego rodzaju dóbr konsumpcyjnych”⁶². Uniwersytet się buntuje, musi się buntować, ponieważ od wieków wyraża swój sprzeciw wobec narzucanych mu kierunków zmian, jest niepokorny i nieposłuszny – a „nieposłuszeństwo obok ryzyka i odwagi, jest (...) jednym z korelatów przedsiębiorczości”⁶³. Uniwersytet przedsiębiorczy miałby być zatem rodzajem kompromisu między potrzebą przebudowy dotychczasowego krajobrazu szkolnictwa wyższego (uniwersyteckiego) oraz koniecznością zachowania jego tożsamości, wynikającej z wieloletniej przeciw tradycji. Miejscem „intersubiektywnych relacji nacechowanych: świadomością, intencjonalnością

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże, s. 58.

⁵⁷ T. Czeżowski, *O ideale...*, dz. cyt., s. 240.

⁵⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Uniwersytet...*, s. 58.

⁵⁹ Tamże, s. 59.

⁶⁰ Tamże, s. 58.

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże.

⁶³ Tamże, s. 60.

i odpowiedzialnością, służących odkrywaniu nowych przestrzeni uczenia się przez działanie, nie dla działania. Przestrzenią zapewniającą optymalne warunki dla badań, kształcenia, uczenia się i racjonalnych kulturotwórczych relacji z otoczeniem społecznym i materialnym”⁶⁴.

Tak pomyślana idea uniwersytetu (przedsiębiorczego) z konieczności osadzona w wielowymiarowym i niezwykle skomplikowanym kontekście funkcjonowania, stwarza swoistego rodzaju szansę sprostania oczekiwaniom różnych grup społecznych. Bowiem, jak powszechnie wiadomo, uniwersytet jest przestrzenią ciągłych walk, obszarem ścierania się ideologii, interesów i opinii wynikających z uwikłania tegoż w szereg napięć, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, u podnóża których tkwi odwieczny konflikt interesów. Miejscem, w którym spotyka się przeszłość, teraźniejszość i przyszłość dla wypracowania wspólnej wizji tego, co w naszym kręgu cywilizacyjnym ma szczególne znaczenie. Przestrzenią dialogu tradycji z nowoczesnością, który pozwala z niesłabnącą wiarą i troską zadawać wciąż nowe pytania o kształt i miejsce uniwersytetu w zmieniających się okolicznościach. Wreszcie obszarem twórczego działania, którego celem jest przygotowanie kolejnych pokoleń do aktywnego, świadomego „bycia w świecie”. Dlatego też, jak przypomina Władysław Stróżewski: „pozaczasowy w swej idei odległy od teraźniejszości w swych historycznych początkach równocześnie stara się za wszelką cenę o dotrzymanie kroku współczesności i utrzymanie kontaktu z aktualnym stanem nauki światowej. Ale taki powinien właśnie być i pozostać, jeśli nie ma zatracić swej tożsamości, ma natomiast w sposób właściwy spełniać swe powołanie”⁶⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewski B., *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] tenże, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989.
- Bartnicka K., Szybik I., *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2005.
- Bauman T., *Spór o ideę i kształt uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1998, t.1.
- Bauman T., *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, [w:] A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków 2003.
- Czerepaniak-Walczak M., *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006.
- Czeżowski T., *O ideale uniwersytetu*, [w:] tenże, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Wrocław 1989.
- Czeżowski T., *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń 1946.
- Gromkowska-Melosik A., *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, Gdańsk 2007.
- Hejwosz D. A., *Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? – o potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 2.
- Kobylarek A., *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu. Na przykładzie Uniwersytetu Wrocławskiego*, Toruń 2004.
- Lekka-Kowalik A., *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, „Ethos” 2009, nr 85-86.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.
- Ostafińska-Molik B., *Studenci – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na społecznym uniwersytecie. Ideaty i codzienność*, Kraków 2010.
- Pawłowski K., *Spółczesność wiedzy szansa dla Polski*, Kraków 2004.
- Readings B., *The University in Ruins*, Cambridge 1997.
- Sauerland K., *Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2006, nr 2.
- Stróżewski W., *O idei uniwersytetu* [w:] tenże, *W kręgu wartości*, Kraków 1992.
- Twardowski K., *O dostojęństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.
- Wittrock B., *The European and American University since 1800*, Cambridge 1993.
- Wrońska K., *Pytanie o wolność w przestrzeni uniwersytetu. Obszary i granice autonomii oraz swobód akademickich – między przywilejem a powinnością*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na społecznym uniwersytecie. Ideaty i codzienność*, Kraków 2010.

⁶⁴ Tamże, s. 59-60.

⁶⁵ T. Czeżowski, *O ideale...*, dz. cyt., s. 22.

STRESZCZENIE

Współczesny polski uniwersytet jest płaszczyzną zróżnicowanych napięć, zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Usytuowany pomiędzy koniecznością podtrzymywania wieloletniej już tradycji oraz coraz powszechniejszym oczekiwaniem zmian, poszukuje własnej tożsamości w niezwykle złożonej rzeczywistości XXI w. Podjęty przez autorkę artykułu temat jest zatem próbą uchwycenia zjawisk, jakie wpływają na kształt współczesnego uniwersytetu w Polsce. Analizowane przez nią problemy dotyczą relacji, jakie konstytuują się na osi uniwersytet – student – rynek pracy, a ich źródłem jest ugruntowana w dyskursie humanistycznym refleksja nad kondycją współczesnego uniwersytetu, funkcjonujące powszechnie opinie i przekonania, oraz indywidualne doświadczenia autorki, stanowiące swoistą szansę zderzenia teoretycznych rozważań z rzeczywistością w jakiej funkcjonuje student uniwersytetu w XXI w.

Słowa kluczowe: Wilhelm von Humboldt, uniwersytet, idea uniwersytetu, student, rynek pracy, edukacja

WILHELM VON HUMBOLDT'S UNIVERSITY: CONTINUATION OR TWILIGHT?

Summary

The modern Polish university is full of tensions, both internal and external. Trying to find an equilibrium between tradition and social expectations of change, it at the same time strives to preserve its own identity. This paper is an attempt to determine the phenomena that shape modern Polish universities. It asks about the correlation between the university, students and the job market. These reflections draw on social and academic opinions about the condition of Polish universities and the author's own experiences. This paper also refers to some theoretical academic assumptions related to the student's job market reality.

Key words: Wilhelm von Humboldt, the university, the idea of university, student, the job market, the education