

Jacek Moroz

Uniwersytet Szczeciński

Uniwersytet – między ideą nauki a neoliberalną ideologią

Odbierając doktorat *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego, Kazimierz Twardowski w przemówieniu *O dostojności Uniwersytetu* stwierdził: „Uniwersytet winien trwać niezruszenie 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” (Twardowski, 1992).

Dostojność uniwersytetu, zdaniem Twardowskiego, nie wynika jedynie z jego wielowiekowej tradycji i płynącego stąd prestiżu, lecz z samej jego idei, według której

zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym jak pod względem metodycznym. Cięży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy obiektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów. (Twardowski, 1992)

Dziś sytuacja radykalnie się zmieniła, uniwersytet atakowany jest z różnych stron jako instytucja niepotrafiąca sprostać wymaganiom swoich czasów. Kryzys uniwersytetu wciąż się pogłębia, a wszelkie „działania naprawcze” do końca pozbawiają go walorów instytucji, której racją bytu jest szczególnie misja społeczna. Podobnie jak Twardowski uznają uprzywilejowany status poznania naukowego¹ (w przeciwieństwie do podejścia często prezentowanego w ramach nurtu postmodernistycznego), a wraz z nim szczególną rolę społeczną i misję uniwersytetu, niemniej jednocześnie nie twierdzą, że posiadają one „jakiś” uniwersalny czy wręcz metafizyczny status, że wykraczają poza możliwe doświadczenie świata (w najszerszym tych słów rozumieniu). Zjawisko poznania naukowego jest raczej procesem, który wyłania się i instytucjonalizuje w określonej przestrzeni kulturowej (Zybertowicz, 1995, s. 209–230). Oznacza to, że wiedza jest produktem społecznym,

¹ Względem wszystkich innych sposobów poznania (zdroworozsądkowego, mistycznego, intuicyjnego, zmysłowego itd.).

który można odczytywać w kategoriach ideologicznych. W tym właśnie kontekście problem z wyznaczeniem aksjologicznej pozycji uniwersytetu zdecydowanie wykracza poza naukowy i instytucjonalny sposób jego rozumienia. Dyskusje toczone wokół idei uniwersytetu to swego rodzaju konflikt wartości, a szerzej – normatywny spór o rzeczywistość, w której mamy żyć. Z tego powodu ważne jest, by każdy student rozumiał istotę nauki, a także samej pracy naukowej, co jak sądzę, jest warunkiem koniecznym (aczkolwiek może niewystarczającym) dla istnienia takiego uniwersytetu, o jakim pisał Kazimierz Twardowski. Temu stwierdzeniu nadaję charakter postulatu, stanowiącego swego rodzaju bazę dla celu niniejszego artykułu, który sprowadza się do skromnej próby wskazania na zależność między sposobem kształcenia w uniwersytetach a możliwością ich przetrwania w tradycyjnej postaci. W kontekście podejmowanego problemu zasadne wydaje się pytanie o wizję uniwersytetu: czy ma to być instytucja, w której ucieleśnia się ideał nauki, czy raczej korporacja realizująca ideologię neoliberalną.

Uniwersytet umasowiony

Wydaje się, że ratunkiem dla uniwersytetów jest powrót do elitarności, albowiem masowość edukacji siłą rzeczy wymusza obniżanie jej poziomu, będącego dla przeciwników tradycyjnej koncepcji uniwersytetu koronnym dowodem na to, że uniwersytet od przeciętnej jakości zawodowej szkoły wyższej różni się jedynie nazwą.

Uniwersytet, niegdyś bardzo prestiżowa instytucja o charakterze naukowo-dydaktycznym, dziś postrzegany jest często jako jedno z miejsc, w którym zdobywa się wykształcenie i zawód. Statystyczny student jest przekonany, że w murach uczelni pracują wyspecjalizowani nauczyciele, których zasadniczym celem powinno być przekazywanie wiedzy odznaczającej się wysoką stosownością w warunkach rynkowych. Problem w tym, że sami studenci nie do końca są świadomi istoty własnych oczekiwań wobec edukacji wyższej. Domagają się od uniwersytetu konkretnej wiedzy prowadzącej do specjalistycznych, praktycznych umiejętności², pracę czysto intelektualną traktując, w najlepszym razie, jako zło konieczne. Obserwator niezaangażowany bezpośrednio w proces kształcenia akademickiego mógłby apodyktycznie wyrażać wymagania studentów opacznie utożsamiając z ich kompetencją i zdnawstwem. Wydawać by się bowiem mogło, że ich oczekiwania są przemyślane i celowe, wiedzą, jakie wymagania można i należy stawiać uczelni. Niemniej studenckie wyobrażenia o edukacji uniwersyteckiej oparte są jedynie na mętnych przypuszczeniach odnoszących się do możliwości aplikacyjnych zdobywanej wiedzy. Innymi słowy, studenci oczekują dużo zajęć praktycznych i minimum teorii, jednak nie do końca potrafią wyjaśnić, dlaczego taki system miałby być dla nich korzystny. Nie rozumieją również relacji zachodzących pomiędzy tzw. teorią a praktyką. Między innymi z tego powodu

2 Nie dotyczy to oczywiście wszystkich studiujących.

doznają zawodu w chwili zetknięcia się z rynkiem pracy, okazuje się bowiem, że akademickie doświadczenia nie przyniosły spodziewanego rezultatu (nienależnie od stopnia praktyczności prowadzonych na uczelni zajęć).

Zjawisko „upraktyczniania wiedzy” stanowi znaczny problem dla uczelni o charakterze uniwersyteckim, gdyż nie specjalizuje się ona, na razie, w kształceniu „rynkowo użytecznych profesjonalistów”. Postulat użyteczności, szczególnie gdy ta rozumiana jest nazbyt powierzchownie, zapewne okaże się dla uniwersytetu zabójczy (wiele tradycyjnych dyscyplin nauki nie sprostą takiemu żądaniu). Nie ma zatem wątpliwości, że z tego rodzaju oczekiwaniami uniwersytet, w jego dotychczasowym kształcie, może sobie nie poradzić. Mimo że to właśnie studenci często stanowią „grupę niezadowolonych” z obecnego kształtu nauczania akademickiego, to jednak brak zaufania do wiedzy naukowej i kryzys kształcenia uniwersyteckiego w Polsce nie jest wynikiem jakiejś nadzwyczajnej i niezrozumiałej zmiany społecznego sposobu myślenia o *universitas*. Obecny stan rzeczy i stowarzyszona z nim świadomość społeczna w znacznej mierze wynikają z rozstrzygnięć politycznych, na których kształt z kolei wpływają mechanizmy gospodarcze. Prowadzona polityka oświatowa działa na zasadzie rezonansu, próbując odpowiadać na zapotrzebowanie rynku, mając jednocześnie opinię społeczną wzrostem gospodarczym i powiększającą się liczbą miejsc pracy, będących rzekomo efektem udanego mariażu szkolnictwa wyższego (w tym uniwersytetu) z biznesem.

Polityka i ekonomia nie należą do sprzymierzeńców uniwersytetu, niemniej na taki stan rzeczy, jako pracownicy akademicy, bezpośredniego wpływu nie mamy. Inaczej sprawy się mają, gdy weźmiemy pod uwagę potencjalną sprawczość samych studentów, którzy dziś, przychodząc na uniwersytet zakażeni neoliberalnym wirusem propagandy sukcesu ekonomicznego, „jutro” mogliby wychodzić z niego odmienieni, tj. krytyczni i kreatywni, intelektualnie otwarci na światopoglądową odmienność, rozumiejący rolę humanistyki dla rozwoju społeczeństw, a przy tym odporni na niskiej jakości polityczno-ekonomiczną propagandę dobrobytu. Podstawą funkcjonowania uniwersytetów są ich pracownicy i studenci; jeśli ich mentalność ulegnie zmianie, to jest wysoce prawdopodobne, że uniwersytet zyska (lub odzyska) jakość, której nie zapewnią mu żadne, z definicji upolitycznione, reformy szkolnictwa wyższego. Biorąc to pod uwagę, wydaje się, że potrzebne są zmiany, których wyznacznikiem nie będzie dominująca partia polityczna, trendy ekonomiczne czy tzw. ruchy popkulturowe.

Przyszłość uniwersytetu?

Sposób myślenia o uniwersytecie nie rodzi się w próżni, jest wytworem kompleksowego stylu myślenia o rzeczywistości edukacyjnej. Instytucji uniwersytetu nie można więc postrzegać jako bytu wyalienowanego, wymykającego się wszelkim społecznym kategoryzacjiom, a zarazem tworzącego specyficzną przestrzeń działalności intelektualnej, wolnej od

ograniczających ją wpływów zewnętrznych. Jednakże zbyt mocno osadzony w strukturze społecznej uniwersytet „narażony” jest na jej negatywne oddziaływania. Jak podkreśla M. Czerepaniak-Walczak, „zmianom ładu społecznego towarzyszą zmiany w przesłankach i funkcjonowaniu uniwersytetu, który obecnie z instytucji naukowej i kulturotwórczej wyraźnie przemienia się w przedsiębiorstwo, a nawet w uniwersytet przemysłowy” (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 11).

Dominuje dziś przekonanie, że uniwersytet, podobnie jak każda inna instytucja publiczna, „musi być po coś”, a więc musi służyć czemuś konkretnemu, czemuś, co jest policzalne i powinno być wyrażone w „uniwersalnym”, najlepiej ekonomicznym, języku. Zważywszy jednak na jego historię i misję, nie jest i nie będzie to możliwe. Każda próba wpisania uniwersytetu w struktury społeczeństwa rynkowego prawdopodobnie będzie prowadziła do jego radykalnego przekształcenia, a to oznacza utratę pierwotnego charakteru³ i w konsekwencji całkowite unicestwienie.

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”. Przeobrażenia te, a także wiele innych, coraz znacznie wystrzają problem tożsamości uniwersytetu, która wydaje się być współcześnie niezwykle krucha i niepewna. (Zakowicz, 2012, s. 70)

Działania wszystkich polskich rządów po 1989 roku „udowodniły”, że idea uniwersytetu Humboldta dawno już straciła swą ważność. Niemniej sytuacja na „akademickim rynku” jest bardzo dynamiczna, być może w przyszłości odwróceniu ulegnie redukcyjna względem uniwersytetu tendencja. Patricia J. Gumpert (2000, s. 68), opisując amerykański system szkolnictwa wyższego, wskazuje na relatywnie szybkie (bo dziejące się na przestrzeni kilkudziesięciu lat) przeobrażenia, jakie dokonały się tam w odniesieniu do wiedzy akademickiej. Zmiana polegała na przejściu od myślenia o idei szkolnictwa wyższego jako instytucji społecznej do szkolnictwa wyższego jako branży przemysłowej. Tego typu przemiany, obserwowane również w Polsce, mają na celu zainicjowanie „naturalnego i płynnego” przejścia na poziomie formy funkcjonowania uniwersytetu. Dokonuje się to poprzez wdrożenie trzech mechanizmów:

1. Akademickiego menedżeryzmu – polega on na zmianie sposobu kierowania uczelnią. Profesorów/intelektualistów zastąpią menedżerowie odpowiedzialni za tzw. zwiększanie efektywności (polegające na monitorowaniu oczekiwań otoczenia i reagowaniu na nie). Pracownicy naukowcy oceniani są poprzez pryzmat ich wydajności, a wszelkie

3 Nawiązuję nie tylko do idei uniwersytetu typu humboldtowskiego, lecz mam tu na myśli także bogate tradycje zachodniej kultury, sięgające starożytności, gdzie prócz znakomitej filozoficznej Akademii Platonskiej powstał i funkcjonował Likejon Arystotelesa (335 p.n.e.), pierwszy w dziejach ośrodek naukowo-badawczy.

bodźce i sankcje służą za główny mechanizm motywujący (co w znanej nam rzeczywistości akademickiej ma już miejsce).

2. Akademickiego konsumeryzmu – obowiązuje zasada racjonalności ekonomicznej, wiedza przyjmuje postać towaru, który można sprzedać. Uniwersytet staje się typowym przedsiębiorstwem, w którym zawiera się transakcje biznesowe. Nie ma więc tu miejsca na budowanie wspólnoty opartej na wartościach intelektualnych i kulturowych.
3. Akademickiej re-stratyfikacji – zmiana funkcjonowania uniwersytetów wymusza zmianę w ich strukturze. Dawna „hierarchia akademicka” ustępuje nowemu porządkowi, opartemu na stosowaniu ekonomicznego kryterium oceniania oferty akademickiej i osób ją reprezentujących. Walutą przetargową wiedzy jest jej wartość użytkowa i rynkowa. (Gumport, 2000, s. 76–81; Melosik, 2012, s. 28–30)

Wejście w życie tych mechanizmów spowoduje całkowity zanik szczególnych, bo wysoce abstrakcyjnych i „nieproduktywnych” wartości, jakie niesie ze sobą tradycyjna działalność uniwersytecka. Obecne dziś tendencje w kulturze i polityce zwiastują powolny koniec kształcenia uniwersyteckiego (przynajmniej w ich klasycznej postaci). Jednakże można też żywić nadzieję, że jest to jeden z niegroźnych epizodów na drodze „ewolucji” uniwersytetu, który w przyszłości odzyska swoją pierwotną postać. Jak zauważa Melosik:

W przeszłości oskarżano często uniwersytety (i profesorów) o swoisty „separatyzm” – tworzenie różnorodnych „barier” utrudniających integrację z „resztą społeczeństwa”. Uniwersytet zdawał się być „wieżą z kości słoniowej”, majestatycznym symbolem Prawdy i Wiedzy (a często i moralności), znajdującym się poza (ponad?) społeczeństwem. Wstęp do tej krainy Mędrców i Ekspertów, niezależnej i rządzącej się własnymi prawami, był dla „zwykłych śmiertelników” niemal niemożliwy (aby się w niej znaleźć, musieli przejść przez trudne inicjacje i wielokrotnie potwierdzać swoje predyspozycje intelektualne i osobowościowe).

Współcześnie sytuacja zmieniła się radykalnie. Uniwersytet staje się jedynie jedną z wielu instytucji społecznych, a jego działania postrzegane są w kategoriach dostarczania „usług” i „produktów”. (Melosik, 2012, s. 21)

Pomimo usilnych prób urynkowienia uniwersytetu wciąż nie wyjaśniło się, kto ostatecznie ma stać się głównym interesariuszem tej instytucji. Wydaje się, że kadra naukowo-dydaktyczna (przynajmniej ta, która reprezentuje nauki humanistyczne i społeczne) w dużej części opowiada się za modelem uniwersytetu humboldtowskiego, w którym gości się działalność naukową z misją kształcenia. Państwo odgórnie próbuje narzucić koncepcję uniwersytetu przedsiębiorczego lub model uniwersytetu trzeciej generacji (Wissemma, 2005; Andrzejczak, 2015) jako prowadzącego działania mające na celu komercjalizację badań i technologii (poza realizowanymi badaniami i kształceniem). Studenci, czując się klientami instytucji edukacyjnej – być może nie do końca świadomie – forsują model newmanowski, w dużej mierze nastawiony na kształcenie i interesy samych studentów. Wiele wskazuje na to, że to właśnie oni w naszym kraju zostaną głównymi interesariuszami uniwersytetu (będąc zapewne głosem potencjalnych pracodawców). Zdaniem Kwieka:

W Europie rola nowych interesariuszy uniwersytetu – zwłaszcza studentów i pracodawców (...) – w następnej dekadzie będzie radykalnie rosła. W warunkach masowości szkolnictwa wyższego uniwersytety będą musiały coraz bardziej odpowiadać już nie tylko na zmieniające się oczekiwania państwa, ale również na nowe potrzeby studentów, pracodawców oraz regionów, w których są ulokowane. (Kwiek, 2011, s. 84)

Rynku pracy nie zmienimy, ponadto nie jest wiadome, w jakim kierunku będzie się on w przyszłości rozwijał. Jeśli zaś student miałby zostać interesariuszem uniwersytetu, co możemy i powinniśmy wykorzystać, to w dobrze pojętym interesie tej instytucji jest, aby potrafił się on wykazać wysoką świadomością roli edukacji w kształtowaniu rzeczywistości społecznej. Do tego potrzebna jest szczególna wrażliwość intelektualna, nieosiągalna dla osoby pozbawionej wyobraźni i zdolności myślenia abstrakcyjnego.

Kulturowy kontekst nauki

Jeśli chcemy więc bronić idei uniwersytetu typu humboldtowskiego, musimy robić wszystko, by stał się on miejscem elitarnym. Nie chodzi jednak o elitarność pojętą ekonomicznie czy politycznie, chodzi jedynie (a być może aż) o maksymalne wykorzystanie intelektualnego potencjału studenta. Z tej perspektywy ważne jest, aby:

1. student rozumiał wagę wiedzy abstrakcyjnej (w odróżnieniu od myślenia w kategoriach praktyczno-zdroworozsądkowych) dla zaawansowanych procesów umysłowych;
2. uniwersytet nieustannie przekonywał studenta, że w interesie obu stron jest, by stał się on miejscem uprawiania rzetelnej nauki.

Oznacza to, że uniwersytet powinien być miejscem scalania, nie zaś rozdzielania tego, co nauką jest, od tego, co zazwyczaj nazywamy kształceniem. Uprawianie nauki jest jednocześnie zdobywaniem wykształcenia i odwrotnie. Student wspierający uniwersytet to student pojmujący jego ideę, która zdecydowanie wymyka się prostemu, praktyczno-aplikacyjnemu rozumowaniu.

Koncepcja uniwersytetu zawsze ufundowana jest na pewnej aksjologii, ta zaś, będąc kontekstowo wrażliwą, podatna jest na wpływy kulturowe. Świadomość mechanizmów kulturowego formowania się podstawowych pojęć epistemicznych wydaje się stanowić istotny składnik rozumienia społecznej roli nauki. Do takich pojęć jak „prawda” czy „wiedza” wciąż podchodzi się naiwnie, bezrefleksyjnie i niemal machinalnie przypisując im klasyczne rozumienie (Moroz, 2015). Lekceważący stosunek do filozofii powoduje, że przedstawiciele nauk niefilozoficznych nie znają nawet historycznych już dyskusji toczonych wokół zasadności tradycyjnie pojmowanych koncepcji prawdy, wiedzy i nauki. Zbyt często umyka to, że

pragmatyzm i postmodernizm przyczyniły się do istotnej zmiany w pojmowaniu tych pojęć, zmienił się również sposób ich użycia. Oba nurty odmówiły prawdziwie „zdolności” wyróżniania sądów, pozostających w specjalnym stosunku do rzeczywistości; tym samym prawdziwość, jako cecha sądów,

została pozbawiona całkowicie swej „magicznej roli”. Postmodernizm niekiedy określał ją jako „nadużycie rozumu”, pragmatyzm zaś sprowadził do pozycji narzędzia pozwalającego na uchwylenie użyteczności niektórych zdań naszego języka. (Moroz, 2013, s. 10)

Z twierdzeniem tym można się oczywiście nie zgadzać, niemniej już sama świadomość istnienia różnych (a więc odmiennych od klasycznej) narracji w dyskusji nad statusem wiedzy naukowej może przyczynić się do zmiany postrzegania paradygmatu badawczego.

Wiele przemawia za przyjęciem retoryki pragmatycznej (najlepiej w jej uwspółcześionym, neopragmatycznym wydaniu), w perspektywie której uprawianie nauki stanowi próbę konstruowania naszej rzeczywistości. Tym samym należałoby odrzucić pogląd, że

wiedza ze swej natury jest czymś zasadniczo od świata różnym. Wiedza podmiotu i jej przedmiot to odmienne ontologicznie rodzaje bytu. Poznanie jest procesem rozgrywającym się pomiędzy podmiotem a przedmiotem jako dwoma rodzajami bytów. Źródła prawomocności wiedzy lokalizowane są poza podmiotem i poza społeczeństwem. Można mówić o swoistej „przewadze” przedmiotu nad podmiotem: przedmiot jest, a podmiot błędząc próbuje go odszukać. (Zybertowicz, 1995, s. 73)

Dualizm język–świat, opis–przedmiot, byt–świadomość wydaje się nie do utrzymania w zaproponowanej tu perspektywie (Mitterer, 1996), tym samym nauki nie można już utożsamiać z poszukiwaniem jedyne i uniwersalne opisu „tego, co istnieje”. Rzecz w tym, że nie wiemy, co istnieje, świat właśnie tym nas zaskakuje, że „korespondują” z nim różne teorie. Być może więc nie ma żadnej struktury do odkrycia, a my próbujemy nadać kształt czemuś, co ze swej natury jest amorficzne. Zgoda na taką wizję rzeczywistości prowokuje zasadne pytanie: Co zatem decyduje o naszych „naukowych wyborach”? Można zaryzykować stwierdzenie, że są to przesłanki estetyczno-kulturowe. Oczywiście takie rozumienie nauki wprowadza kłopotliwą kategorię relatywizacji nauki, niemniej po Flecku i Kuhnie nie powinno to już dziwić, acz dla dobra samej nauki musi wywoływać polemiki. Wydaje się, że wciąż jeszcze studentom wpaja się pozytywistyczną wizję nauki, w której wiedza i prawda, niczym pochodnie rozświetlające drogę, prowadzić mają do ostatecznej wersji rzeczywistości. Niektórzy wskazują wręcz, że zmiany paradygmatyczne w samej nauce przyczyniły się do degradacji jej statusu, a tym samym obniżenia pozycji społecznej uniwersytetu (Bloom, 2012). Obrona nauki przed niszczącymi ją wewnętrznymi wpływami przypomina nieco narrację, która miała miejsce w nowożytności, gdy uznano, że uzdrowienie filozofii naturalnej (targanej, za sprawą dziedzictwa „kultury scholastycznej”, licznymi sporami przechodzącymi wręcz w awanturnictwo) można osiągnąć poprzez stosowanie usystematyzowanej metody, odpowiednich reguł rozumowania, jak również dzięki empirycznej kontroli.

Spodziewano się, że stosowanie właściwej metody automatycznie uchroni przed zawodnością zmysłów, niedostatkami „pomyślunku”, odmiennymi podejściami teoretycznymi i sprzecznymi interesami społecznymi. Kiedy wszyscy postępować będą w taki sam sposób i akceptować ten sam korpus wiedzy, w filozofii naturalnej zaprowadzony zostanie wreszcie porządek. (Shapin, 2000, s. 110)

Wydawać by się mogło, że współczesnemu czytelnikowi ta historyczna już retoryka będzie całkowicie obca. Wiele przemawia za tym, że tak jednak nie jest i mimo czasowej i świadomościowej przepaści wciąż pokłada się zaufanie w pozytywistycznym obrazie świata.

* * *

Co z tego wszystkiego wynika dla samego uniwersytetu? Nauka polega na tworzeniu (nie: odkrywaniu) nowych teorii, „posiadających” moc zmieniania światów społecznych. Jednak tradycyjna wizja nauki to tradycjonalizm w teorii kształcenia, powiązany zazwyczaj z konserwatywnym sposobem doboru i prezentacji literatury naukowej. „Podręcznikowe wykłady” wprowadzające do tematyki przedmiotu kanon lektur z zakresu wiedzy przedmiotowej, duża ilość materiału do (najczęściej mechanicznego) zapamiętania⁴ to doskonała recepta na studenta niepotrafiącego myśleć krytycznie, dyskutować i rozwiązywać problemów. Student nie wie, czym jest nauka, bo nie miał z nią styczności przez trzy, a nawet pięć lat studiów. Nie miał również zapewne zbyt wielu okazji, aby przemyśleć i przedyskutować nowo poznane teorie, które w ostatecznym rozrachunku mogły jedynie służyć jako skuteczny element w grze o zaliczenie przedmiotu kursowego. Takie ujęcie kształcenia uniwersyteckiego w istocie nie różni się od nauczania szkolnego, stanowiąc jego naturalną kontynuację. Studenci, nie widząc różnicy między obiema instytucjami, nie są w stanie pojąć wyjątkowości uniwersytetu, a przez to sensu obrony jego wartości. Pobieżność kształcenia akademickiego powoduje, że nie rozumieją też skomplikowanych relacji „przecinających” świat akademicki i społeczny.

Czy istnieje szansa na zmianę? Wydaje się, że tak, jednak tę można sprowokować odpowiednim podejściem do intelektualnego rozwoju jednostki, co powinno mieć przełożenie na sposób postrzegania przez nią rzeczywistości. Niemniej rozwoju intelektualnego nie można traktować jako wyizolowanego układu konkretnych umiejętności, jest to stan świadomości wypracowany w procesie uczenia się i uprawiania nauki. Do tego jednak potrzeba uniwersytetu niezależnego i naukowego, w ścisłym tego słowa znaczeniu, jak również uniwersytetu kulturotwórczego, będącego całkowicie odpornym na destrukcyjne wpływy kultury popularnej.

4 Podręcznik akademicki jest znakomitym przykładem funkcjonowania w przestrzeni uczelnianej tzw. wiedzy akademickiej. Wykorzystywany w celach dydaktyczno-informacyjnych nie przyczynia się w stopniu zasadniczym do rozwoju kompetencji intelektualnych studentów, będąc jedynie zbiorem szcątkowych i wybiórczych informacji, zebranych według określonego klucza. Wiedza, którą zdobywają studenci uczelni wyższych, w tym uniwersytetu, sprowadza się zbyt często do pamięciowego opanowywania fragmentów podręczników. Student, bazując na takim źródle, właściwie nie zdobywa podstawowych kompetencji intelektualnych koniecznych dla rozwoju kompetencji naukowych.

Bibliografia

- Andrzejczak, A. (2015). Uniwersytet przedsiębiorczy i odpowiedzialny społecznie. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 4 (38), 117–130.
- Bloom, A. (2012). *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń. Poznań: Zysk i S-a.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Wprowadzenie. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* (s. 10–26). Warszawa: Impuls.
- Gumpert, P.J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, 67–91.
- Kwiek, M. (2011). Co to znaczy atrakcyjny uniwersytet? Różne konsekwencje transformacji instytucjonalnych dla różnych interesariuszy. W: C. Kościelniak, J. Makowski (red.), *Wolność, równość, uniwersytet* (s. 73–109). Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Melosik, Z. (2012). Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja zachodniej debaty [University and Commercialization. Reconstruction of the Western Debate]. *Kultura – społeczeństwo – edukacja*, 1, 21–33.
- Mitterer, J. (1996). *Tamta strona filozofii. Przeciwko dualistycznej zasadzie poznania*, tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Moroz, J. (2015). Czy prawda powinna stanowić istotną wartość dla naukowców? *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 59–69.
- Moroz, J. (2013). Jaka koncepcja wiedzy jest „potrzebna” pedagogice? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2 (228), 6–20.
- Shapin, S. (2000). *Rewolucja naukowa*, tłum. S. Amsterdamski, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Twardowski, K. (1992). O dostojeństwie Uniwersytetu. W: K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*. (s. 461–471). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wissem, J.G. (2005). *Technostarterzy – dlaczego i jak*. Warszawa: PARP.
- Zakowicz, I. (2012). Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch? *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2, 62–74.
- Zybertowicz, A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Słowa kluczowe: idea uniwersytetu, nauka, neoliberalizm, uniwersytet a komercjalizacja

Streszczenie

Czym dziś jest uniwersytet i czym powinien stać się jutro? Oto pytanie, na które nie jest łatwo odpowiedzieć. Dyskusje toczone wokół idei uniwersytetu to swego rodzaju konflikt wartości, a szerzej, normatywny spór o rzeczywistość, w której mamy żyć. Wydaje się, że to właśnie model Humboldtowski stanowi kwintesencję istoty uniwersytetu, łącząc działalność naukową z misją kształcenia. Z tego powodu ważne jest, by zarówno student, jak i pracownik uniwersytetu pojmował istotę nauki, a także „styl” samej pracy naukowej. W niniejszym artykule podejmuję próbę wskazania istnienia zależności między sposobem kształcenia w uniwersytetach a możliwością przetrwania tej instytucji w jej tradycyjnej postaci.

UNIVERSITY – BETWEEN THE IDEA OF SCIENCE AND NEOLIBERAL IDEOLOGY

Summary

What is the University today and what should it become tomorrow? This is a question which is not easy to answer. Discussions about the idea of University are a kind of conflict of values, and, more broadly, a normative dispute on reality in which we live. The Humboldt's Model seems to be the quintessence of the idea of university as combining scientific activity and the mission of education. For this reason it is important that both, the student and the University's employee, understand the essence of science, as well as the "style" of the scientific work itself. In this article I attempt to indicate a relationship between the way of teaching in Universities and the possibility of survival of this institution in its traditional form.

Keywords: the idea of university, science, neoliberalism, university and commercialization