

Uniwersytet - wokół wartości

«University and values»

by Joanna Laskowska

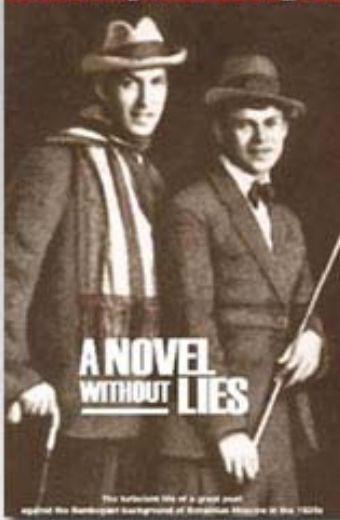
Source:

Anthropos? (Anthropos?), issue: 20-21 / 2013, pages: 199-205, on www.ceeol.com.

The following ad supports maintaining our C.E.E.O.L. service

eBooks on Central, East and Southeast Europe

Anatoly Marlengof



A Novel without Lies

Glas New Russian Writing
Moscow, 2000, 192 p.

By **Anatoly Marlengof**

This is the story of an extraordinary friendship and an extraordinary poet seen through the prism of an extraordinary time and place – the upside-down world of Moscow just after the Revolution.

more on:

www.dibido.eu

Uniwersytet - wokół wartości

Uniwersytet stanowi pewien ideał poznawczy - pozwala na doświadczenie tego, co tu i teraz, tego, co tam, co potem; pozwala dotknąć tego, co nieznane, inne, z pozoru niewyobrażalne, niedoścignione czy nieuchwytnie; umożliwia komunikację ze światem w jego różnych i różnorodnych przejawach, doświadczenie odmienności, zbliżenie z Innym. Uniwersytet obejmuje swym zasięgiem wszelkie przejawy życia, wszelkie jego odsłony, dotyka zarówno tego co widoczne, jak i tego co pozostaje poza doświadczeniem zmysłów; zgłębia zagadnienia znane "do wieków", jak i te zupełnie nowe, świeże, będące rezultatem prowadzonych współcześnie działań, badań, eksperymentów.

Wiedza uniwersytecka jest żywą tkanką, która "tworzy się" w relacjach, w odniesieniach, w kontekstach i kontrastach; powstaje na styku tego co inne, odmienne, niezbadane. Odzwierciedla ówczesność i czerpie z niej by z upływem lat zakwestionować dotychczasowe osiągnięcia, poddać je weryfikacji, spojrzeć poza horyzont i budować na nowo.

Od zawsze instytucja uniwersytetu wpływała na kształt rzeczywistości, sposób szerzenia konkretnych idei, prymat pewnych zagadnień; wspierała i promowała pewne działania i postawy. Można powiedzieć, że uniwersytety od zawsze były globalne lub "mondialne" - jeśli posłużyć się rozumowaniem Jacquesa Derridy^[1], a ich stan i działalność odzwierciedlały "zainteresowania" epoki.

Dyskusja na temat roli uniwersytetów

Opublikowany w lipcu 2012 roku w "Tygodniu Powszechnym" tekst księdza Michała Hellera - *Śmierć uniwersytetów*^[2] wywołał debatę na temat polskiego szkolnictwa wyższego. W debacie głos zabrali ówczesna minister nauki i szkolnictwa wyższego Barbara Kudrycka^[3], były rektor Uniwersytetu Śląskiego Tadeusz Sławek^[4] oraz Michał Starczewski^[5] - doktorant na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W swych tekstach autorzy podjęli kilka bardzo ważnych kwestii, takich jak komercjalizacja badań i finansowanie nauki, kształcenie absolwentów "na potrzeby rynku pracy" oraz znaczenie wartości humanistycznych w procesie kształcenia. Poruszali kwestie, które należałoby sprowadzić do jednego pytania - pytania o rolę uczelni (i uczonych) we współczesnym świecie.

Czego współcześnie oczekuje się od uniwersytetów? Czy powinny być powiernikami tradycji humanistycznych i ostatnią ostoją wolnej myśli? A może pierwszym i najważniejszym ogniwem w procesie implementacji pojęcia *knowledge-based economy* oraz odpowiedzią na rodzące się potrzeby rynku pracy? Czy uniwersytet to miejsce spotkań? Przestrzeń, w której współistnieją różne definicje, podejścia do danego zagadnienia, kierunku badań, rzeczywistości? Kuźnia talentów? A może swego rodzaju zakład, którego produktem końcowym jest/ma być absolwent?

W ostatnich latach problem kształcenia uniwersyteckiego stał się problemem ogromnej wagi. Wydawane kolejno akty prawne i deklaracje umieszczały uniwersytety w centrum starań o rozwój ekonomiczny Europy. Również same uczelnie zaczęły zabiegać by treści zawarte w programach studiów miały odzwierciedlenie w potrzebach artykułowanych przez przedstawicieli firm i przedsiębiorstw. Uczelnie dokonywały więc audytu oferowanych zajęć, a pracodawcy badali studentów i absolwentów, aby sprawdzić czy ci "nadają się" do objęcia konkretnego stanowiska. Dużo pisano o przedsiębiorczości, o rozwoju kariery, o wspieraniu inicjatyw zmierzających do uruchamiania przez "młodych" własnych firm. Mało zastanawiano się natomiast, czy ruch mobilizujący uczelnie do udziału w rozgrywkach o puchar przedsiębiorczości jest właściwym działaniem. A zupełnie już niemal pominięto kwestie poznania wykraczającego "poza" to co znane - poza "nasz" obszar wiedzy, poza "naszą" społeczność, poza granice kraju.

Spojrzenie wstecz

Pierwsze europejskie uniwersytety powstały na przełomie XI i XII wieku jako wspólnoty mistrzów i uczniów, a zatem tych, którzy wyjaśniali świat i tych, którzy dążyli do jego poznania. Średniowieczne wykształcenie z założenia miało być kompletne i komplementarne - absolwent pełnego cyklu dydaktycznego - jak nazwalibyśmy go dzisiaj - miał nie tylko posiadać znakomity "aparatus poznawczy", ale i umiejętności praktyczne. Oczywiście, należy pamiętać o pewnych ograniczeniach średniowiecza, które miały wpływ na zakres zadań praktycznych podejmowanych przez studentów. Było to szczególnie widoczne w przypadku studiów medycznych. Przykładem może być anatomia, której zgłębianie wymagało między innymi przeprowadzania sekcji zwłok - zakazanej przez Kościół^[6]. Niemniej, średniowieczna wiedza (przynajmniej z założenia) miała być kompletna. Choć, należy zaznaczyć, że jej praktyczny wymiar nie definiował średniowiecznych uczelni. Głównym celem uniwersytetów było "uczenie świata", poznanie człowieka, dążenie do uniwersalnego opisu rzeczywistości.

W okresie renesansu nastąpił gwałtowny rozwój nauki. Franciszek Bacon, który dokonał nowego jej podziału^[7], traktował wiedzę jako narzędzie kontroli nad naturą. Nauka miała mieć zastosowanie praktyczne, miała dostarczać nowych wynalazków i bogactw. I tak było. Renesans był pełen wynalazków, takich jak Kompas czy druk oraz znakomitych postaci jak Kopernik, Galileusz czy Newton. Należy jednak zaznaczyć, że nie wszystkie dziedziny rozwinęły się na uniwersytetach. Naukowcy "uciekali" z uczelni powodowani w pewnych przypadkach względami religijnymi, w większości zaś - poszukiwaniem czasu i pieniędzy na powadzenie badań^[8]. Ponadto, królujące w epoce odrodzenia nauki eksperymentalne doprowadziły do powstania jednostek pozauniwersyteckich - szkół specjalizujących się między innymi w inżynierii, weterynarii i górnictwie^[9]. Renesans był więc dla uniwersytetów w pewnym sensie momentem przełomowym. Wiedza praktyczna dostarczała bogactw i prestiżu, ale była zdobywana poza murami uniwersyteckimi. Kształcenia uniwersyteckie było zaś rozczłonkowane.

Oświecenie przyniosło nowe oczekiwania wobec uniwersytetu i ludzi nauki. Pojawiły się trzy modele uniwersytetu - napoleoński, newmanowski i humboldowski.

Napoleon zarządził centralizację szkolnictwa wyższego, pozbawiając uniwersytety autonomii. Misją szkolnictwa wyższego było przygotowanie absolwentów "do potrzeb" władzy, do służby państwu^[10].

Koncepcja kardynała Johna Henryego Newmana - stawiała na edukacyjny (nie badawczy) charakter uczelni. Newman uważał, że uniwersytet powinien dostarczać czystej wiedzy, wiedzy uniwersalnej, był przeciwnikiem uzawodowienia wykształcenia akademickiego. Zadaniem uniwersytetów miało być "wdrażanie do życia w społeczeństwie"^[11], "przystosowanie do świata"^[12].

Najszerzej zaadoptowany został jednak model uniwersytetu Wilhelma von Humboldta, który zakładał powrót do idei "jedności wiedzy", tj. połączenia badań i nauczania oraz swobody oceny i wygłaszania opinii. Dla Humboldta uniwersytet miał być "duchowym życiem ludzi, których zewnętrzna swoboda lub wewnętrzne dążenie wiedzie ku nauce i badaniom"^[13]. Uniwersytet miał kształtować charakter, rozwijać potencjał krytyczny, uczyć samodzielnego myślenia, wskazywać drogę. Jego rola to kształtowanie jednostki i inicjowanie jej rozwoju. Nauka natomiast, to "coś jeszcze nie całkiem odkrytego i nigdy w pełni odkryć się nie dającego"^[14], co wymaga ustawicznych poszukiwań. Humboldt uważał też, że "uniwersytet jest zawsze ściśle związany z praktycznym życiem i potrzebami państwa,

ponieważ podejmuje się zawsze - ze względu na państwo - praktycznych zadań kierowania młodzieżą^[15].

Na początku XX wieku uczelnie stały się głównym miejscem odkryć, czynnikiem rozwoju społecznego i postępu technicznego. Nauka zaś stała się siłą wytwórczą. Upowszechnił się też pogląd, że "o stanie gospodarki, sile i potencjalne danego kraju decyduje jego potencjał naukowy"^[16]. Jednocześnie nastąpił ogromny wzrost zainteresowania zdobyciem wykształcenia i w konsekwencji wzrost liczby szkół wyższych.

Wiedza staje się produktem

Trudno wskazać jeden moment w historii (choć niewykluczone, że taki istnieje), który wprowadził uniwersytet w nowy obszar działania, nadał mu "wartość rynkową". W XX wieku nastąpił rozwój przemysłu, wraz z powstaniem taśmy produkcyjnej Henry'ego Forda pojawiła się racjonalizacja procesu produkcji a tym samym optymalizacja ekonomiczna, następnie procesy globalizacyjne związane z nowoczesnymi technologiami oraz zmiana polityki rządowej wobec szkolnictwa wyższego^[17].

Lindsay Waters twierdzi, że zmiana modelu uniwersytetu nastąpiła wraz z "rewolucją menadżerską"^[18], wzrostem znaczenia administracji. W swej książce *Zmierzch wiedzy*, która wywołała burzę w amerykańskim środowisku akademickim, zwraca uwagę na zmianę myślenia o badaniach naukowych, o przesunięciu punktu ciężkości z rzeczowych, "głębokich" publikacji na lektury o szerokim "zasięgu", o dewaluacji znaczenia nauki i wzroście znaczenia tytułów naukowych.

Zmianę w postrzeganiu uniwersytetów należy połączyć również z pojęciem *knowledge-based economy*. W wydanym przez OECD (ang. *Organization for Economic Co-operation and Development*) w roku 1996 dokumencie *Knowledge-based economy*^[19] wskazano 3 obszary, które powinny być wspierane przez krajowy system nauki. Są to: 1) *knowledge production* czyli rozwój wiedzy; 2) *knowledge transmission* czyli rozwój zasobów ludzkich poprzez edukację; 3) *knowledge transfer* czyli rozpowszechnianie wiedzy oraz zaangażowania instytucji badawczych i uniwersytetów w rozwiązywanie problemów firm i przedsiębiorstw^[20].

W gospodarce, w której wiedza i informacje (a nie praca i surowce) stanowią najważniejsze czynniki rozwoju - proces edukacji przyjmuje formę: "*learning-by-doing*" (uczenie się przez działanie)^[21] i wzrasta znaczenie wiedzy typu *know-who*^[22] - wiemy kto co wie i kto wie jak co zrobić ("*who knows what and who knows how to do what*"^[23]).

Zaprezentowane powyżej podejście do wiedzy spowodowało "(...) podporządkowanie systemu oświaty kapitalistycznemu, komercyjnemu systemowi wartości i orientacji na kwalifikacje zawodowe"^[24] - pisze Michał Kruszelnicki. Uniwersytet zyskał przymiotnik "przedsiębiorczy", z którego zaczęto go rozliczać. Przygotowanie absolwentów do "wejścia na rynek pracy", a tym samym kreowanie współczesnej rzeczywistości gospodarczej stało się nowym zadaniem uczelni.

Na wypadek, gdyby ktoś jednak w Polsce pozostał niechętny tej idei, ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.) nałożyła na uczelnie obowiązek monitorowania "kariery zawodowej swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy"^[25].

Wartości

Ekonomia każe inwestować w te dziedziny i działania, które przynoszą realny zysk w możliwie najkrótszym czasie. Nauki humanistyczne nie należą jednak do takich, które natychmiast dostarczają rozwiązań gotowych do zaaplikowania w biznesie czy gospodarce. Posługując się pewnym skrótem myślowym można powiedzieć, że antropologia jest nieekonomiczna ponieważ wymaga czasu, językoznawstwo odnosi się często do zagadnień już minionych, a filozofia skupia się na kwestiach, bez rozważania których, można w miarę gładko funkcjonować we współczesnym biznesie.

Zdaje się więc, że współczesność nakazuje przede wszystkim bycie wydajnym, produktywnym i konkurencyjnym pod groźbą wykluczenia społecznego. "Możliwość praktycznego wykorzystania nauki jest zasadniczym kryterium oceny. Nauki humanistyczne nie ułatwiają życia w sensie praktycznym, a więc stają się coraz mniej potrzebne społecznie"^[26] - pisze prowokacyjnie Stanisław Kowalik.

Zdecydowanym obrońcą idei uniwersytetu pozostaje Tadeusz Sławek. "Sposób kształcenia uniwersyteckiego nie polega na niewolniczym nadążaniu za potrzebami rynku, lecz na tym, by (w żadnej mierze nie zapominając o wymogach aktualnej sytuacji gospodarczej) kształcenie to przygotowało jednostkę do dokonywania stałej, krytycznej refleksji nad sobą i światem" ^[27] - czytamy w artykule *Mądrość i statystyka*.

Podobne stanowisko prezentuje Michał Starczewski. Według niego "uniwersytet to (...) nie tylko szkoła, ale także ośrodek badań, które nie zawsze nadają się do spieniężenia. Wnoszą za to wkład nie do przecenienia w zakresie wiedzy o sobie (jako jednostce i jako

społeczeństwie), szeroko rozumianej kultury i jakości życia nieprzeliczalnej na twardą walutę"^[28].

Podobnego zdania jest, przywoływany już wcześniej, Lindsay Waters: "Życie w akademii to powołanie, nie zawód. Pracownicy akademicy winni zatem kierować się w stronę świata, a nie kontrolnych zegarów księgujących"^[29]

Myśląc o wartościach w kontekście uniwersytetów nie musimy stale odwoływać się do wskaźnika ekonomicznego, co więcej - pozostanie w obszarze takich odwołań nie pomoże w zrozumieniu współczesności, w odnalezieniu się w sytuacji nieznaney, w komunikacji z odmienną kulturą, w konfrontacji z odmiennymi założeniami. Wartości, których powinny strzec uniwersytety są z gruntu humanistyczne.

Zmiana myślenia

W ostatnich latach problem połączenia wiedzy teoretycznej z jej praktycznym zastosowaniem pojawia się na uczelniach regularnie i dotyczy takich obszarów jak: programy studiów, prowadzone badania, studenci, absolwenci czy kadra akademicka. Mnogość dokumentów i opracowań dotyczących lub dotyczących instytucji szkolnictwa wyższego, w których przez przypadki odmieniane jest pojęcie "Europy opartej na wiedzy" prowadzi do myślenia o uniwersytecie wyłącznie w kategoriach ekonomicznych.

Tymczasem, u podstaw myślenia o uczelniach powinny leżeć: powszechność wiedzy oraz poszukiwanie prawdy - dwa cele, które przez wieki definiowały rolę europejskich uczelni wyższych. Uniwersytet to nie budynki, laboratoria, kadra akademicka i studenci, których działania mają być produktywne i efektywne, to przede wszystkim sposób myślenia.

"Biurokracja i jej polityka czynią życie jednostki wtórnym wobec zawodu. Kształcenie wychodzi z odwrotnego założenia - to mądre życie czyni z nas naprawdę użytecznych (a nie jedynie chłodnych i obojętnych dysponentów jakichś fachowych umiejętności) profesjonalistów"^[30].

"Władza sądenia", "proces dążenia do autorefleksyjności"^[31] - to podstawy humanistyki - jak pisze Lindsay Waters - a w moim odczuciu również podstawowe atrybuty człowieczeństwa. Te dwa procesy powinny też stanowić punkt wyjścia dla uniwersytetów. Refleksja nad współczesnością, zdefiniowanie "mojego" miejsce w społeczeństwie mono- i wielokulturowym, w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości społecznej i gospodarczej - to

podstawowe umiejętności, którymi powinien być obdarzony absolwent uniwersytetu.

-
- [1] J. Derrida, *The future of the profession or the university without condition (thanks to the "Humanities", what could take place tomorrow)*, [w:] T. Cohen (red.), *Jacques Derrida and the Humanities: A Critical Reader*, Cambridge 2002, s. 25.
- [2] M. Heller, *Śmierć uniwersytetów*, "Tygodnik Powszechny", 30.05.2013, dostęp: http://tygodnik.onet.pl/36,0,76733,smierc_uniwersytetow,artykul.html
- [3] B. Kudrycka, *Uniwersytet wolności*, "Tygodnik Powszechny", 30.05.2013, dostęp: <http://tygodnik.onet.pl/30,0,77086,1,artykul.html>
- [4] T. Sławek, *Mądrość i statystyka*, "Tygodnik Powszechny", 30.05.2013, dostęp: http://tygodnik.onet.pl/30,0,77257,madrosc_i_statystyka,artykul.html
- [5] M. Starczewski, *Wolność od przepisów*, "Tygodnik Powszechny", 30.05.2013, dostęp: http://tygodnik.onet.pl/30,0,77849,wolnosc_od_przepisow,artykul.html
- [6] J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, Warszawa 1968, s. 157-159.
- [7] W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Tom 2, Warszawa 2005, s. 25-30.
- [8] W. Rüegg (red.), *History of the University in Europe, Volume 2: Universities in the Early Modern Europe (1500-1800)*, Cambridge 1996, s. 470-474.
- [9] Ibidem, s. 57-70.
- [10] W. Rüegg (red.), *History of the University in Europe, Volume 3: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*, Cambridge 2004, s. 44-47.
- [11] J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Warszawa 1990, s. 249.
- [12] Ibidem.
- [13] W. Humboldt, *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989, s. 241.
- [14] Ibidem, s. 242.
- [15] Ibidem, s. 248.
- [16] J. Tymowski, *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, Warszawa 1980, s. 10.
- [17] Zob. K. Biały, *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Łódź 2011 oraz D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005.
- [18] Zob. Waters L., *Zmierz wiedzy. Przemiany uniwersytetu a rynek publikacji naukowych*, Kraków 2009.
- [19] *Knowledge-based economy*, OECD, Paryż 1996, s. 21, 30.05.2013, dostęp : <http://www.oecd.org/science/scienceandtechnologypolicy/1913021.pdf>
- [20] Ibidem, s. 21.
- [21] Ibidem, s. 13.
- [22] Pozostałe trzy komponenty wiedzy to: *know-what, know-why, know-how*. Zob. B. Lundvall, B. Johnson, *The Learning Economy*, [w:] *Journal of Industry Studies* 1994, Vol. 1, No. 2.
- [23] Ibidem, s. 12.
- [24] M. Kruszelnicki, *Uniwersytet jako wspólnota audytowanych*, [w:] M. Jankowska-Witkowska, L. Witkowski (red.), *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle)*, Toruń 2011, s. 173.
- [25] Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 r, tekst jednolity: (Dz. U. Nr 164, poz. 1365, z późn. zm.), art. 13 a.
- [26] S. Kowalik, *O zaniku zapotrzebowania na wiedzę. Szkoła wyższa jako mauzoleum humanistyki*, w: M. Jankowska-Witkowska, L. Witkowski (red.), op. cit., s. 87.
- [27] T. Sławek, op. cit.
- [28] M. Starczewski, op. cit.
- [29] L. Waters, op. cit., s. 19.
- [30] T. Sławek, op. cit.
- [31] L. Waters, op. cit., s. 41.