

BJÖRN WITTRÖCK*

Nowoczesny uniwersytet w perspektywie historycznej – rozważania o trzech transformacjach**

Wprowadzenie

Historia uniwersytetu jako instytucji sięga w Europie okresu między XI a XIII wiekiem, kiedy to, zdaniem większości przedstawicieli nauk społecznych oraz wielu historyków, narodziło się coś swoiście europejskiego – w owych stuleciach, wraz z żywiołowym szerzeniem się chrześcijaństwa, doszły do głosu nowe elementy pluralizmu. Wieki później przygotowały one grunt pod przemiany naukowe i ekonomiczne, które miały ukształtować wszystkie społeczeństwa nowożytne. Wziąwszy to pod uwagę, nie trudno dostrzec, że uniwersytet jako instytucja jest naznaczony pamięcią swej własnej, długiej historii, będąc zarazem głęboko ukształtowany przez wydarzenia ostatnich dwóch stuleci, w związku z którymi można wskazać trzy okresy przeobrażeń, jakim podlegały uczelnie w Europie.

W pierwszym z nich, przypadającym na koniec XVIII i początek XIX wieku, w wielu krajach europejskich zagrożony został byt uniwersytetu jako znaczącej makroinstytucji. Naturalną koleją rzeczy w tym samym czasie oddziaływały nań również procesy odnowy, wpływające na historię uniwersytetów od początków ich istnienia. Drugim, decydującym dla tej instytucji okresem przemian o światowych implikacjach, był przełom XIX i XX wieku, kiedy to główną misją wielu uniwersytetów stało się prowadzenie badań. W tym samym czasie stały się one kluczowymi instytucjami nowożytnych państw i gospodarek. I wreszcie, okres trzeci – to era ekspansji i transformacji drugiej połowy XX wieku – czas odejścia od elitarności kształcenia ku masowym systemom szkolnictwa wyższego.

W moim wystąpieniu skupię się na przemianach, jakie zaszły w owych trzech okresach, by w podsumowaniu zwrócić uwagę na dylematy i antynomie, z jakimi mamy do czynienia obecnie. Wydaje się, że wiele tendencji zapowiada zmniejszanie się roli badań podstawowych w ich czystej postaci, czy po prostu poszukiwań inspirowanych indywidualnymi zainteresowaniami badaczy. W przeciwieństwie do tego, co często uchodzi za

* Prof. Bjoern Wittrock, Uniwersytet w Uppsali, dyrektor Swedish Collegium for Advanced Study in the Social Science (SCASSS)

** Tekst wystąpienia na Kongresie Kultury Akademickiej, 20 marca 2014 r. Z języka angielskiego przełożył Krzysztof Korzyk

oczywiste, będę dowodził, że owa sytuacja nie oznacza, jakoby idea uniwersytetu jako wspólnoty wiedzy i zbiorowości społecznej przestała być aktualna ani też by zamysł prowadzenia badań z czystej ciekawości, wolnej od troski o ich praktyczne zastosowania, okazał się przestarzały czy nieskuteczny. Możliwe bowiem, że żyjemy w wieku, w którym poważne podejście do kwestii uniwersytetu jest równie istotne, jak było w czasie głębokiego kryzysu wyższych uczelni w Europie przełomu XVIII i XIX wieku.

Renesans uniwersytetów w początkach XIX wieku

Początek XIX wieku to czas głębokich, instytucjonalnych przekształceń w szkołach wyższych Europy i poza nią. To czas, kiedy stare uniwersytety, Oksford i Cambridge, zaczęły powoli wprowadzać u siebie nowy ład. Natomiast na obszarze niemieckojęzycznym stworzenie w 1810 roku nowego uniwersytetu w Berlinie było skutkiem reformy narodowej podjętej w następstwie klęski i okupacji po wojnach z napoleońską Francją. W późniejszych latach dziewiętnastego stulecia, Uniwersytet Berliński, od dnia utworzenia kojarzony z nazwiskiem Wilhelma oraz Aleksandra von Humboldtów, stał się wzorem dla reformatorów wyższych uczelni, od Stanów Zjednoczonych na zachodzie po Japonię na wschodzie. Skądinąd, wówczas mamy również do czynienia ze znacznym ożywieniem uniwersytetu jako instytucji. Odnosząc się do polskiej rzeczywistości kulturowej, warto wspomnieć choćby o wszechnicach w Poznaniu, Warszawie i Wilnie, które wspólnie z uniwersytetami Krakowa i Lwowa przyczyniły się do rozkwitu w XIX wieku nauki i wiedzy.

Rezultaty procesu restrukturyzacji nie wszędzie wszakże były jednakowe. Zarysowały się bowiem co najmniej trzy instytucjonalne drogi rozwoju. Pierwsza była dostosowana do realiów francuskich – uniwersytety w ich misji kształcenia technicznego, administracyjnego i edukacyjnego zastąpiono specjalnymi instytucjami, zwanymi *grandes écoles*. Wysiłki zmierzające do odtworzenia uniwersytetów z prawdziwego zdarzenia podjęto we Francji dopiero w drugiej połowie XIX wieku. Druga otwarła się w niemieckim obszarze kulturowym, kiedy to grupa skłonnych do reform arystokratów wraz z Hardenbergiem oraz filozofów idealistycznych na czele z Fichtem, Heglem i Kantem na nowo podjęła kwestię roli uniwersytetu i jego odnowy. Kluczową w tym gronie postacią, w której spotkały się dwa światy – arystokracji i filozofii – był Wilhelm von Humboldt. Choć inspiracją była dla niego filozofia odrzucająca wąsko pojmowaną specjalizację, to jednak współorganizowany przezeń uniwersytet miał się okazać idealnym miejscem dla specjalistycznych badań naukowych. Trzecią drogę – w innych niż wspomniane częściach Europy – współtworzyły wielorakie inicjatywy nierzadko biorące początek z połączenia tak różnych motywacji, jak narodowościowe aspiracje elit współistniejących w ramach imperium oraz dążenia władz do ograniczania zasięgu ich wpływów.

Narodziny nowożytnego uniwersytetu o orientacji badawczej

Wydaje się, że największy, długotrwały wpływ reform Humboldtowskich nie polegał na przetrwaniu określonej koncepcji właściwego uporządkowania wiedzy, lecz na stworzeniu autonomicznej struktury instytucjonalnej dla aktywności intelektualnej, która później stała się wyznacznikiem nowoczesnego uniwersytetu zorientowanego na badania. Ogólne cechy owego wzrostu naukowej specjalizacji i profesjonalizacji dawało się dostrzec wszędzie i były one w dużym stopniu niezależne od kontekstu narodowego czy instytucjonalnego. Zarazem w tym okresie europejskiej historii zaznacza się nieusuwalne napięcie między ogólnym dążeniem do naukowej specjalizacji i umiędzynarodowienia oraz nasilającymi się żądaniami, by uniwersytety przyczyniały się do wzmocnienia instytucji narodowych. W konsekwencji, podzielanej przez uniwersytety rosnącej świadomości międzynarodowego charakteru nauki i ich samych jako instytucji towarzyszyło silne poczucie dumy narodowej.

Jednym z efektów owego wpływu był wzrastający nacisk na badania i studia podyplomowe. Owe innowacje instytucjonalne wprowadzano czasem w struktury wcześniej nastawione głównie na kształcenie ogólne, tradycyjnie związane ze „sztukami wyzwolonymi”, edukację przedstawicieli wolnych zawodów, zwłaszcza prawników i lekarzy, bądź nauczanie umożliwiające zdobycie kwalifikacji rolniczych, górniczych czy inżynierskich. Niekiedy wszakże tam, gdzie naczelną zasadą była orientacja badawcza, powoływano do istnienia zupełnie nowe instytucje. Założony w 1876 roku Uniwersytet Johnsa Hopkinsa był pierwszą amerykańską placówką tego rodzaju. Wedle sformułowania Abrahama Flexnera było to „coś najbliższego uniwersytetowi, zarazem niepodobne do czegokolwiek, co wcześniej istniało w Ameryce”. W rezultacie, studia podyplomowe oraz badania naukowe wraz z kształceniem ogólnym i edukacją o charakterze zawodowym stały się wyznacznikiem amerykańskiego szkolnictwa wyższego, zarówno w wypadku pojedynczych ośrodków, jak i ich federacji.

Równie złożony był proces przekształceń instytucjonalnych w Wielkiej Brytanii. Nowoczesny, zorientowany na badania uniwersytet wyłonił się tam, podobnie jak gdzie indziej, w późnych latach XIX wieku. Jego charakterystyczną cechą było podkreślenie na nowo wagi wykształcenia ogólnego, niekrępowanego wąsko pojętymi względami użyteczności czy korzyści związanych z określoną profesją. Najbardziej wyrazistym orędownikiem tego rodzaju edukacji, pojmowanej jako „wiedza właściwa gentlemanowi”, był John Henry Newman, jednakże ów ideał już na długo wcześniej wywierał silny wpływ na całe brytyjskie życie intelektualne. Dobrze znane stwierdzenie Johna Stuarta Milla z 1867 roku to tylko jeden z wielu przykładów powszechnie podzielanego poglądu na miejsce i rolę uniwersytetu jako instytucji. Zdaniem filozofa „uniwersytety nie mają dostarczać wiedzy niezbędnej, by przystosować się do wymogów określonego sposobu zarobkowania. Ich celem jest (...) wychować (...) ludzi inteligentnych i wykształconych”.

Skądinąd pogląd ten był w wielu aspektach wyrazem odwiecznego zestawu przekonań dotyczących zasadniczego celu istnienia kolegiów najstarszych brytyjskich uniwersytetów, który upatrywano raczej w kształtowaniu charakterów i umysłów ich często bardzo młodych studentów niż w poszerzaniu obszaru wiedzy poza jej aktualne granice. Prawda, że równie wielu spośród zwolenników wykształcenia ogólnego odnosiło się z dużą rezerwą do wartości charakteryzujących życie i nowoczesną cywilizację przemysłową, odrzucając ideały edukacji uzawodowionej, niemniej jednak wspomniane formowanie charakteru stało się istotną częścią kształcenia elity politycznej i administracyjnej mającej sprawować władzę nie tylko w samej Brytanii, lecz również na obszarze Imperium. Ową dwojaką naturę elitarnego kształcenia ogólnego trafnie oddaje udatne określenie Dona Price'a – „specjalizacja dla szerokich horyzontów”.

Wspomnianym przeobrażeniom struktury i sposobu działania uniwersytetu towarzyszyły równoległe zmiany w szkołach publicznych, gdzie od lat 50. XIX wieku zaczęto przykładać wielką wagę do wychowania fizycznego oraz sportu, zyskując w ten sposób nie tylko skuteczny środek dyscyplinowania krnąbrnej młodzieży, lecz również instrument kształtowania charakteru przyszłych wojskowych i urzędników cywilnych, gotowych zająć miejsce w szeregach klasy rządzącej Imperium.

Kolejną cechą brytyjskich przekształceń, jakie nastąpiły w drugiej połowie XIX wieku, było ponowne podkreślenie, nawet w najstarszym Oksfordzie i Cambridge, roli uniwersytetów w przygotowywaniu studentów do kariery zawodowej. Proces ten pociągnął za sobą gruntowną restrukturyzację wyższych uczelni oraz profesjonalizację nauki i badań. W Cambridge jednym ze skutków owych przemian było powstanie nowych szkół medycyny i inżynierii. Innym – pojawienie się materialnych przejawów nowego, naukowego profesjonalizmu. Odtąd muzea, sale wykładowe i – co może najważniejsze – nowe laboratoria stały się integralną i ważną częścią życia uniwersyteckiego. Wedle słów Sheldona Rothblatta, stało się „oczywiste, że kształtowanie charakteru oraz misja kształcenia ogólnego to tylko jedna z kilku funkcji uniwersytetu w edukacji narodowej”. Ponadto w instytucjach wszelkiego rodzaju, starych i nowych, zaczęto wyraźnie zdawać sobie sprawę, że profesjonalne kształcenie i prowadzona w zdyscyplinowanej formie profesjonalna działalność naukowa to integralne elementy nowoczesnego uniwersytetu.

Na przełomie XIX i XX wieku w systemach uniwersyteckich na całym świecie doszło do konfrontacji różnych ideałów dotyczących edukacji i oferujących ją instytucji, w związku z czym również i sama idea uniwersytetu stała się przedmiotem kontrowersji. Można rzec, że trudności, jakie się wówczas wyłoniły, wiązały się z uświadomieniem sobie przez zainteresowanych nieuchronności stale wzrastającej specjalizacji, zarówno w jej aspekcie poznawczym, jak i instytucjonalnym, czemu towarzyszyło dążenie do nadania strukturom uniwersyteckim bardziej przedsiębiorczego charakteru. Z drugiej strony wszakże żywe było przekonanie, że racja bytu uniwersytetu i jego etos różniły się od tych, które

określały specyfikę szkoły nastawionej na kształcenie zawodowe czy laboratorium badawczego, ostatecznie bowiem ważną przesłanką działalności akademii było uczynienie zeń społeczności nauczycieli i studentów. Na ten aspekt zwrócił niegdyś uwagę von Humboldt, podkreślając, że w przeciwieństwie do sytuacji w szkole o określonym profilu bądź kształcącej w wybranych zawodach, rolą nauczyciela akademickiego nie było przekazywanie gotowych „prefabrykatów” wiedzy, lecz towarzyszenie studentom w jej poszukiwaniu oraz wspólna z nimi służba nauce. Zarazem uniwersytet miał w miarę możliwości urzeczywistniać wizję wspólnoty, gdzie „na wyżynach spotyka się i łączy wszystko, co wiąże się z kulturą moralną narodu”.

Zwrot ku systemom masowego szkolnictwa wyższego

Uniwersytety odgrywały kluczową rolę w procesie wzmocnienia przemysłowych i technologicznych możliwości nowych państw narodowych, zapewniały stały dopływ kompetentnego personelu administracyjnego i technicznego oraz były enklawami spotkań dyskursów kulturowych pomocnych w rozumieniu i usensownianiu nowoczesnego, uprzemysłowionego i zurbanizowanego świata. Mimo różnic między państwami dotyczących rozkładu akcentów przy określaniu misji uniwersytetu, przez długi czas panowała warta odnotowania ponadnarodowa zgoda w kwestii właściwej dlań roli. Wydaje się, że wszyscy wysoko cenili wartości kulturowe kojarzone z uniwersytetem oraz jego funkcjonowaniem – były one nie tylko zgodne, lecz w dużym stopniu identyczne. Dla wszystkich było jasne, że ostateczną racją istnienia uniwersytetu są kultywowane w nim formy swobodnego i nieskrępowanego dociekania, kolegalna współpraca i komunikacja oraz koleżeńska wymiana myśli.

Owo międzynarodowe porozumienie w kwestii celów uniwersytetu utrzymywało się jeszcze długo po roku 1945. By przywołać jeden przykład – Gunnar Myrdal opowiadał się nie tylko za przeznaczaniem większych środków na rzecz uczelni, lecz również za ochroną ich autonomii oraz wolności akademickiej – „badania oraz szkolnictwo wyższe to źródła kultury narodowej. (...) Rodzące się w pewnych obszarach zainteresowanie praktycznymi zastosowaniami nauki nie powinno przesłaniać faktu, że sama nauka, podobnie jak cała reszta naszej kultury, zależy od istnienia w naszych uniwersytetach i kolegiach swobodnej działalności badawczej prowadzonej w celu poszukiwania prawdy i wolnej od bezpośrednich, praktycznych korzyści. Powinniśmy występować w obronie badań podstawowych (...) oraz chronić nauki humanistyczne i wspierać je. Krzewią one bowiem głębsze wartości kulturowe, które są duszą narodowej kultury”.

Druga wojna światowa wykazała ogrom bezpośrednich zastosowań rezultatów badań naukowych, w następstwie czego pojawiły się znaki obwieszczające, jeśli nie koniec długiego okresu akademickiego zarządzania produkcją wiedzy, to co najmniej niebezpieczeństwo ograniczenia jego suwerenności. Początkowo wszakże przedstawiciele akade-

mii okazali się bardzo skuteczni w przyjmowaniu pod jej dach nowych badań. Procesowi temu bezsprzecznie przewodziły Stany Zjednoczone. Amerykańskie uniwersytety o orientacji badawczej, dalekie od zagrożeń związanych ze wspomnianymi przemianami, wzmocniły się głównie dzięki pomocy publicznej. Jedną z ważnych przyczyn owego względnie bezproblemowego przystosowania się było przekazywanie zwiększonych środków za pośrednictwem systemu grantów, w pełni zgodnego z podstawowym sposobem działania uniwersyteckiego systemu badawczego opierającego się na recenzowaniu projektów przez badaczy o kompetencjach równych kwalifikacjom wnioskodawców. Wzmacniało to raczej, niż osłabiało etos zawodowy nauki akademickiej i amerykański system uniwersytecki zaistniał w erze powojennej jako niekwestionowany wzór dla reformatorów uniwersytetu na całym świecie.

Tak więc wzrastająca rola badań zapowiadała nie koniec akademickiej nauki, lecz raczej jej rozkwit. Ona sama zaś, jako *nieosiągalna granica*, obiecywała ciągłą ekspansję, ponadto, będąc źródłem dobrobytu i władzy, przyczyniała się do podbudowywania prestiżu i pozycji uniwersytetów o orientacji badawczej. Stopniowo znajdowało to odzwierciedlenie w przewartościowywaniu państwowych strategii badań i rozwoju w każdym zakątku współczesnego świata. W latach 60. i 70. XX wieku samo szkolnictwo wyższe stało się głównym przedmiotem troski decydentów we wszystkich krajach Zachodu. Jeśli wziąć pod uwagę liczbę przyjętych na studia, wsparcie rządowe, ilość instytucji oraz liczebność kadry, okaże się, że systemy szkolnictwa wyższego Europy Zachodniej oraz Ameryki Północnej powiększyły się co najmniej dwukrotnie, niekiedy nawet trzy- bądź czterokrotnie w czasie krótszym niż półtora dziesięciolecia – i był to przyrost nie tylko niezwykle, lecz i znamieny historycznie. Zarówno decydenci, jak i badacze dokładali starań, by w pełni uchwycić znaczenie owych przeobrażeń. Ogrom zmian – przejście od kształcenia elitarnego ku masowej edukacji na poziomie wyższym – doprowadził ostatecznie do upowszechnienia się szkolnictwa wyższego.

Uwagę obserwatorów przyciągnęło przede wszystkim wzrastające zróżnicowanie pojmowanego jako całość „szkolnictwa wyższego”. Termin ten stał się pojemną kategorią obejmującą różnorodne jednostki, z których każda pełniła ważne funkcje społeczne w uniwersum wzajemnie od siebie zależnych instytucji. Placówki oferujące edukację uzupełniającą współistniały z instytutami zaawansowanego kształcenia podyplomowego oraz ośrodkami badawczymi, a obok szkół zawodowych działały hojnie subsydiowane instytucje kształcenia elitarnego. W coraz większej liczbie ośrodków dostępne stawały się formy edukacji uznawane niegdyś za wzajemnie konkurencyjne. Owo nasilające się zróżnicowanie – wyłanianie się nowoczesnej wielorakości – było zjawiskiem raczej amerykańskim niż europejskim. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy była właściwa amerykańskiemu szkolnictwu wyższemu koegzystencja różnorodnych praktyk edukacyjnych. Założone jeszcze w czasach kolonialnych kolegia początkowo wzorowały

się na programach Oksfordu i Cambridge, później zaś dały o sobie znać wpływy szkockie. Kontrola instytucji przez niezwiązane z nią osoby, przejęta z angielskiego prawa o instytucjach charytatywnych, oraz przede wszystkim szczególna, przywódcza rola rektora – to specyficznie amerykańskie cechy, które zastąpiły porównywalny z gildyjnym ładem Oksbridge. W tym samym czasie wspomnianemu systemowi przydano dodatkowy element – studia podyplomowe oraz pomysł, by edukację na poziomie wyższym uczynić naturalnym środowiskiem nauki i uczonej. Trudno przecenić wagę tego po części niezamierzonego i nieplanowanego połączenia różnych koncepcji edukacyjnych oraz tradycji.

To właśnie w Stanach Zjednoczonych lat 40. i 50. XX wieku tworzone podstawy nowej polityki w dziedzinie nauki mającej respektować autonomię badań przy równoczesnym oddawaniu sprawiedliwości jej potencjałowi praktycznemu. Wszystkie te innowacje pociągały za sobą zmiany w charakterze nauk społecznych znajdujące wyraz choćby w ich nazwach, takich jak „nauki behawioralne” czy „nauki polityczne”. O ile jednak tendencje sekularyzacyjne świadczące o ekspansji i różnicowaniu się wspomnianego układu zależności nie stanowiły zasadniczego problemu dla samorozumienia amerykańskiego środowiska akademickiego oraz decydentów, o tyle sytuacja w Europie była inna. Tu, w większości krajów, nie uznawano się różnorodności za zasadę działania szkolnictwa wyższego, od dziesięcioleci hołdowano natomiast przekonaniu o konieczności dbania o jednolicie wysoki poziom kształcenia. Dla Europejczyków *różnorodność* oznaczała odmiennosć standardów edukacyjnych i różnicowanie subsydiowania instytucji zależnie od ich charakteru, przy czym zarówno w Wielkiej Brytanii, Francji, Szwecji czy w Niemczech oba rozwiązania uchodziły za niezadowolające. Ogólnoeuropejska skłonność do unikania różnorodności, poza sporadycznymi przypadkami jej akceptacji, umocniła się jeszcze w XX wieku wskutek reform szkolnictwa wyższego podjętych na dużą skalę w latach 60. i 70. W jej wyniku rządy państw europejskich scentralizowały zarządzanie wspomnianymi systemami oraz umocniły nadzór nad nimi.

Począwszy od lat 60., problemem dla europejskich środowisk akademickich oraz decydentów zaczęła być wzrastająca liczba studentów szkół wyższych. Tradycyjnemu, elitarnemu systemowi edukacji akademickiej niełatwo było przystosować się do coraz liczniejszej rzeszy studentów. Początkowe wysiłki zaadaptowania go do nowych wymagań nie przyniosły oczekiwanych efektów, po części także dlatego, iż interwencjonistycznie nastawione państwa równocześnie stawiały coraz to nowe żądania przed już i tak niewydolną strukturą. Klasycznym dylematem uniwersytetu o orientacji badawczej była bowiem kwestia pogodzenia ze sobą zaawansowanych, specjalistycznych badań z misją uczenia i kształtowania osobowości, uznawaną przez humanistów z początku XIX wieku za rację bytu instytucji kształcącej na poziomie wyższym. Z biegiem XX wieku władze uniwersytetu po wielokroć pytały, czy można pogodzić koncepcję uniwersytetu jako

otwartej wspólnoty kolegów, badaczy swobodnie dzielących się myślami i odkryciami, z realiami instytucji współczesnego szkolnictwa wyższego. Przy końcu wieku dały się słyszeć głosy komentatorów mówiące o uniwersytecie, który utracił istotę czy „duszę”. Na problematyczność kwestii zwrócił uwagę między innymi Peter Scott, którego zdaniem współczesny uniwersytet to już nie tyle wspólnota uczonych, ile raczej „współużytkowane otoczenie biurokratyczne”.

Takich głosów pojawia się coraz więcej. Ma to związek z pięcioma ważnymi zmianami pozycji uniwersytetów w odnośnym kontekście:

- w ostatnich dwudziestu pięciu latach minionego stulecia w większości krajów dał się zaobserwować ilościowy rozrost szkolnictwa wyższego na skalę przekraczającą podobne zjawisko z lat 60.;
- w skali globalnej uniwersytety, powiększając swoje rozmiary i liczbę, stały się braunami do świata nowoczesności, wiążąc się zarazem bezpośrednio z ekonomicznie uwarunkowanymi procesami innowacyjnymi;
- w rezultacie coraz bardziej wątpliwe stają się założenia klasycznej analizy socjologicznej, zgodnie z którą uniwersytecki system badań miał być zasadniczo zależny od żywotności i normatywnych zaangażowań oraz wytycznych, reprodukowanych dzięki przekazywaniu adeptom przez mistrzów „milczącej wiedzy” ucieleśnionej w praktykach naukowych;
- uniwersytety w coraz większym stopniu stają przed koniecznością globalnego konkutowania na niespotykaną dotąd skalę o studentów, reputację i jakość usług edukacyjnych, czego jednym ze skutków jest rosnąca liczba kontroli, audytów oraz ocen okresowych – niektóre z nich wspierają wartości i normy tradycyjnie pojmowanej akademii, inne są dla nich potencjalnie groźne;
- wraz z końcem bezprecedensowego okresu stabilnego rozwoju ekonomicznego, obejmującego dwadzieścia pięć lat po drugiej wojnie światowej, i wraz z nastaniem nowej, globalnej, finansowo ukierunkowanej ekonomii, uniwersytety są w coraz większym stopniu wystawione na działanie zmiennych, globalnych przepływów finansowych;
- skutkiem owych zmian jest stopniowe wprowadzanie w uniwersytetach i szkolnictwie wyższym nowych form zarządzania. Może to pociągnąć za sobą gruntowne przeorientowanie współczesnych uczelni przez przykrojenie obszaru badań podstawowych do takiej postaci, w której znaczna część historycznego dziedzictwa tych instytucji oraz sama jej idea mogą się okazać nie tylko przestarzałe, lecz po prostu nieistotne.

Trzy trajektorie i przyszłość idei uniwersytetu

Ujmując rzecz w kategoriach instytucjonalnych, w ostatnich latach systemy uniwersyteckie starały się sprostać tym wyzwaniom, wyznaczając trzy różne trajektorie.

W związku z *pierwszą* z nich amerykański system uniwersytecki nadal cechuje wysoki stopień zróżnicowania i różnorodności. Równocześnie nie tylko uczelnie prywatne, lecz także główne uniwersytety stanowe potrafią w niespotykanym wcześniej zakresie korzystać z funduszy prywatnych, a trwale zainteresowanie pozycją instytucji w rankingach jest jednym z przejawów ogromnego zróżnicowania owego systemu pod względem jakości i zasobów.

Co do *drugiej*, w Europie, Azji i innych częściach świata charakterystyczne i ważne stało się zainteresowanie rankingami i ocenami w znacząco większym zakresie niż jedna czy dwie dekady temu. Niemniej jednak dzieje się to na tle ograniczonego sukcesu starań z lat 60., 70., i 80., których celem było wprowadzenie w europejskich systemach szkolnictwa wyższego strukturalnej różnorodności porównywalnej z warunkami panującymi w Ameryce Północnej. Trudność z powstrzymaniem procesów akademickiego „dryfu”, widoczna w innych instytucjach edukacyjnych, miała – z kilkoma godnymi uwagi wyjątkami – swój odpowiednik w trudnościach z powstrzymaniem czegoś, co można by nazwać „dryfem profesorskim” wewnątrz samej instytucji – tendencją do ograniczania uprzywilejowanego dostępu do zasobów i stanowisk kierowniczych dla profesorów, którzy swoją wysoką godność uzyskali, rywalizując z wieloma konkurentami w rygorystycznym procesie selekcji. Owe tendencje znacznie utrudniły instytucjom zarządzającym bezpośrednie przydzielanie środków zarówno uniwersytetom, jak i poszczególnym ich wydziałom. W rezultacie, w sporej części krajów europejskich, państwo zaczęło poszukiwać sposobów wspierania badań uniwersyteckich pozwalających na bardziej przemyślany i skuteczny wybór odpowiednich beneficjentów programów wsparcia. Zwykle elementem takich programów było połączenie przeprowadzanych w dużej skali ocen i ewaluacji oraz selektywne finansowanie centrów bądź sieci doskonalenia.

O *trzeciej trajektorii* mówiło się od początku XX wieku, dowodząc potrzeby stworzenia instytucji komplementarnych wobec „zwykłego” uniwersytetu i zarazem pozostających z nim w ścisłym kontakcie. Jedną z wyróżniających się instytucji tego rodzaju stało się Towarzystwo Maxa Plancka (Max-Planck-Gesellschaft), którego powstanie dało asumpt do zakładania analogicznych fundacji w innych krajach. Skądinąd wspomnianą tendencję do tworzenia centrów doskonalenia można by uznać za ruch w tym właśnie kierunku.

Stopniowo w europejskich systemach uniwersyteckich zaczyna się dostrzegać potrzebę utrwalania i wzmocnienia trzonu nieszablonowej i wolnej działalności badawczej wewnątrz uniwersytetów, widząc w niej żywotny element decydujący o przetrwaniu instytucji w obliczu wciąż wzrastającej międzynarodowej konkurencji akademickiej. Jednak skutki wspomnianego akademickiego i profesorskiego dryfu, w powiązaniu z koniecznością sprostania wymogom stawianym poszukującym dofinansowania przez narodowe i europejskie agencje badawcze, przywodzą na myśl wypowiedziane przed kilku

laty stwierdzenie wybitnego brytyjskiego historyka Harolda Perkina, którego zdaniem uniwersytety nigdy wcześniej nie dysponowały większymi zasobami, nie miały większej liczby studentów, ani też nie cieszyły się tak wielkim zainteresowaniem opinii publicznej. Zarazem jednak nigdy wcześniej „nie stały w obliczu tak wielkiej groźby utraty *sine qua non* ich istnienia – wolności wypełniania ich najważniejszej misji – zachowywania, rozwijania i upowszechniania niezależnej wiedzy”. Długowieczna żywotność uniwersytetów o orientacji badawczej zależy więc od istnienia zwartej grupy czołowych badaczy akademickich i uczonych prowadzących poszukiwania całkowicie wedle własnego wyboru, którzy czyniąc tak, utrwalają i jednocześnie wzmacniają normatywny etos konstytuujący uniwersytet i odróżniający go od agencji rządowej czy prywatnego przedsiębiorstwa.

Patrząc z takiej perspektywy, można odnieść wrażenie, iż obecną sytuację akademii cechuje paradoksalna dwoistość. Z jednej strony bowiem mamy do czynienia z szeroko rozpowszechnionym poczuciem, iż wiele zmian w sposobie kierowania nią wprowadzonych dla zwiększenia efektywności i odpowiedzialności, często traktowanych jak element „nowego, publicznego zarządzania”, w istocie grozi osłabieniem etosu uniwersytetu z kluczową dla niego swobodą prowadzenia badań nieprzynoszących bezpośrednich korzyści ekonomicznych. Z drugiej strony wyrazy niezadowolenia z takiego obrotu rzeczy rzadko przekładają się na budzące zaufanie propozycje tworzone z myślą o promowaniu owego etosu, często natomiast postrzegają się bieg wypadków jako nieodwracalny i tak też go przedstawia.

Podsumowanie

W związku z powyższym zamknę rozważania, zwracając uwagę na trzy możliwe, względnie proste działania, które mogłyby ochronić i zachować dla przyszłości istotę uniwersytetu jako wolnej społeczności uczonych.

Po pierwsze, należałoby wziąć pod uwagę, że – jak poucza historia – osiągnięcia naukowe i akademickie często bywały nieprzewidzianym rezultatem połączenia wysokiej kompetencji z zakresu różnych dyscyplin. Instytucjonalnym wyrazem tej potrzeby są senaty akademii i kolegiów uniwersyteckich. Warto pamiętać, że częścią dynamicznych systemów akademickich winny być miejsca swobodnej wymiany myśli, umożliwiające kształtowanie się nowych idei już od pierwszych etapów ich powstawania. To właśnie może być jeden z powodów, dla których wiele krajów europejskich stara się obecnie uzupełniać już istniejące wydziały i katedry instytucjami studiów zaawansowanych, które są swoistymi „rozsadnikami” nowych pomysłów i koncepcji.

Po wtóre, pilnie potrzebne są zmiany, które wzmocniłyby trzon istniejącego systemu uniwersyteckiego oraz prowadzonych w nim badań. Stosunkowo prostym sposobem uzyskania pożądaných efektów byłoby stworzenie systemu „profesur akademickich”.

Powinny to być stałe stanowiska, z którymi wiązałyby się wymóg zarówno prowadzenia badań, jak i nauczania. Zatrudnieni w tym charakterze uczeni mieliby także do dyspozycji, bez dodatkowych starań i zabiegów, jak ma to miejsce w wiodących amerykańskich uniwersytetach o orientacji badawczej, środki na działalność naukową bezpośrednio związaną z charakterem ich pracy. Rzecz jasna, owe stanowiska zajmowałyby tylko najwybitniejsi uczeni i badacze, przy czym, by zagwarantować niezbędną pulę kandydatów o wysokich kwalifikacjach, należałoby możliwie szeroko zdefiniować pozycje, o które mieliby się oni ubiegać. Piastujący godność profesora akademickiego nie powinni przy tym działać jedynie jako pojedynczy, choćby i wybitni uczeni. Oczekiwałoby się od nich raczej współpracy z innymi badaczami przypominającej aktywność czołowych profesorów głównych uczelni amerykańskich, współtworzących grupę ucieleśniającą w praktyce kluczowe normy i standardy jakości prowadzenia badań oraz będących wzorem zaangażowania w pracę całościowo pojmowanej instytucji. Idealizując, widzieliby się ich jako ściśle współpracujących ze sobą w celu promowania koncepcji uniwersytetu o orientacji badawczej na miarę naszych czasów. Silne i wyraziste gremium o takich cechach to nie przeszkoda w sprawnym kierowaniu uniwersytetem, lecz raczej konieczny warunek jego sukcesu.

Po trzecie, należy kontynuować już dziś widoczne starania, by stworzyć optymalne warunki badaczom u progu kariery naukowej. Możliwych strategii jest wiele, niemniej jednym z ważniejszych elementów, jakie warto wziąć pod uwagę, są wspomniane już instytuty studiów zaawansowanych. Zasadą ich działania jest zapewnienie zwycięskim kandydatom, którzy przeszli przez często bardzo rygorystyczną selekcję, pełnej swobody prowadzenia badań zgodnych z indywidualnymi zainteresowaniami. Funkcjonujące w ten sposób ośrodki reprezentują podejście do badań bliższe klasycznemu ideałowi uniwersytetu w duchu braci von Humboldtów niż wszechobecnym we współczesnych uczelniach pryncypiom planowania strategicznego. W zgodzie z tymi tendencjami, w kilku krajach europejskich powstały tak zwane Akademie Młodych i niektóre z nich zaczęły już odgrywać znaczącą rolę w precyzowaniu wizji badań akademickich oraz polityki badawczej, dopominając się o znaczące zwiększenie wsparcia badań naukowych inspirowanych indywidualnymi zainteresowaniami oraz dowodząc, że są one niezbędne dla zaspokojenia potrzeby odkryć i innowacji. Wspomniane zjawiska budzą nadzieję, bowiem promowanie idei uniwersytetu jako społeczności uczonych będzie możliwe i skuteczne jedynie wówczas, gdy kolejne pokolenie wybitnych uczonych zaangażuje się w ów proces już w początkowej jego fazie.

Naturalnie, uczelnie wyższe w Europie i poza nią nadal będą prosperować, jak przystało instytucjom społecznym o kluczowym znaczeniu. Niemniej jednak w kwestii natury uniwersytetów przyszłości mamy obecnie więcej rozbieżnych opinii i sporów niż niegdyś. Wedle przewidywań niektórych obserwatorów wkraczamy oto w okres przemoż-

nego nacisku na krótkoterminową użyteczność, czemu towarzyszy awersja do badań podstawowych w ich czystej postaci. Inni z kolei dowodzą, że utylitarny model uprawiania nauki dożywa swoich dni i dalsze forsowanie ideologii, której jest wyrazem, przyniesie gwałtowne zmniejszenie się ewentualnych korzyści. Jakkolwiek miałyby się sprawy, pewne jest, że w kręgach przedstawicieli środowisk uniwersyteckich, uczonych oraz wśród szerokiej publiczności istnieje potrzeba wyraźnego wyartykułowania ożywiającej owe podmioty wizji uniwersytetu przyszłości. Działając w tym duchu, powinniśmy odrzucić konkluzje odwołujące się do nieuzasadnionych, choćby nawet szeroko rozpowszechnionych założeń, dotyczących tego, czym miałyby być efektywne jednostki naukowe, praktyki badawcze oraz ich rodzime środowisko akademickie. Idea uniwersytetu nie jest przebrzmiała w takiej mierze, w jakiej jest wyrazem troski o konstytutywne dla uczelni wartości czyniące z niej społeczność uczonych, oddanych badaniom inspirowanym ich indywidualnymi zainteresowaniami.

The modern university in its historical context; Rethinking three transformations

The author traces three critical periods of transition in the history of the university. The first is the crisis and rebirth of the idea of the university at the turn of the eighteenth and nineteenth century, and second, the emergence of the modern university in the late nineteenth century. Since that time the research oriented university becomes dominant, as one of the core institutions of modernity. The third transition is the reappraisal of the idea of the university in the wake of the experiences of planning euphoria on the one hand and rapidly growing streams of demand from government, industry and the educational system at large. The author focuses on the last stage, its challenges, dilemmas and accompanying experience of malaise. He believes the current issues may be creatively faced moving the universities to the next phase of the continuous process of development.

Key words: idea of university, research university, Humboldt's model, liberal education, mass education, scientific specialization, national identity