

Cezary Strąkowski*

ZANIKAJĄCA IDEA *UNIVERSITAS*?

Abstrakt. Na podstawie wywiadów biograficznych przeprowadzonych z pracownikami naukowo-dydaktycznymi Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, a także w oparciu o literaturę, autor stawia w artykule tezę, że masowość kształcenia na poziomie uniwersyteckim prowadzi do obniżenia poziomu tego wykształcenia. Przyczyn ewolucji uniwersytetów oraz miejsca nauki w społeczeństwach jest wiele. Część z nich poddano analizie w niniejszym artykule. Idea *universitas* została potraktowana jako typ idealny. W opozycji do niej przedstawiana jest koncepcja „uniwersytetu przedsiębiorczego”, która zdaje się dominować obecnie w Polsce. Biorąc pod uwagę zmiany społeczne w ostatnich kilkudziesięciu latach, wspomniana wyżej teza nie jest tak oczywista do udowodnienia i dlatego pojawia się wątek polemiczny wobec tego założenia.

Słowa kluczowe: *universitas*, edukacja, masowość kształcenia, niski poziom szkolnictwa wyższego.

Wprowadzenie

Materiały empiryczne stanowiące podstawę tego artykułu zostały zebrane przez doktorantów socjologii przy użyciu metody wywiadu biograficznego. Wywiady przeprowadzono z profesorami socjologii, którzy zgodzili się opowiedzieć o swoim życiu ze szczególnym uwzględnieniem wątku miejsca Uniwersytetu w ich doświadczeniach biograficznych, najpierw jako studentów, a następnie pracowników uczelni. Wszyscy rozmówcy są absolwentami socjologii na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Wszyscy urodzili się w roku 1947¹ i osiągnęli wysoką pozycję jako naukowcy i nauczyciele akademicy. Spośród studiujących z tego właśnie rocznika wyjątkowo dużo zdecydowało się podjąć pracę naukową, a dziesięć osób zasililo kadre Instytutu Socjologii UŁ. Nas, obecnie studiujących doktorantów, interesowały niemal wszystkie aspekty

* Katedra Ekonometrii Przestrzennej, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny Uniwersytetu Łódzkiego, cezary.b.strakowski@gmail.com

¹ Prof. dr hab. Danuta Walczak-Duraj, dr hab. prof. nadzw. UŁ Elżbieta Psyk-Piotrowska, dr Andrzej Rostocki, dr hab. Andrzej Piotrowski, dr hab. prof. nadzw. UŁ Kazimierz Kowalewicz, dr hab. n. hum. prof. nadzw. Mieczysław Gałuszka.

związane z karierą naukową rozmówców: od motywów wyboru kierunku, przez doświadczenie pracy akademickiej, po życie studenckie. Sześcioro badanych w sposób barwny opowiedziało o swoich doświadczeniach młodzieńczych, a następnie zawodowych. W artykule chcę odnieść się do kwestii, która pojawiała się w każdym z wywiadów, a mianowicie do zanikania idei *universitas*. W opowieściach mówiono o tym wprost, głównie porównując własne doświadczenia studenckie z obserwowanymi na uniwersytecie zmianami instytucjonalnymi i środowiskowymi. Ideę *universitas* mogłem zrekonstruować na podstawie opowieści naszych rozmówców, a następnie porównać przedstawianą przez nich wizję uniwersytetu z jego aktualnym obrazem prezentowanym przez obecnie studiujących.

W artykule zamierzam najpierw przedstawić krótki zarys historii uniwersytetu, a następnie, odnosząc się do przeprowadzonych wywiadów, pokazać, jak postrzegają go naukowcy, z którymi rozmawialiśmy, a także poddać krytyce prezentowane przez nich idealizowanie przeszłości. Na początek warto przypomnieć, dlaczego Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny UŁ jest tak unikatowy na naukowej mapie Polski, a może i świata. Otóż ta wyjątkowość polega na połączeniu w ramach jednego wydziału socjologii z ekonomią, co dokonano się w ciężkich dla socjologii czasach poprzedniego ustroju politycznego.

Powołany w roku 1965 Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny powstał w wyniku włączenia do struktury uniwersyteckiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Łodzi i przyłączenia katedr socjologicznych UŁ, wchodzących do 1961 roku w skład Wydziału Filozoficzno-Historycznego. Socjologia, a zwłaszcza socjologia łódzka, zawsze uchodziła za kierunek niepokorny wobec władzy. Przez kilka początkowych lat istnienia Uniwersytetu Łódzkiego (1951–1956) była kierunkiem zawieszonym, ponieważ uznawano ją za naukę burżuazyjną. W tej stalinowskiej rzeczywistości, dzięki przekształceniu Instytutu Socjologii w Zakład Historii Czasopiśmiennictwa w Polsce, natomiast Katedry Socjologii w Zakład Historii Myśli Społecznej, Józef Chałasiński umożliwił socjologom kontynuowanie pracy. W czasach, gdy nasi rozmówcy studiowali, istniała specjalizacja o nazwie „Socjologia organizacji pracy”. Był to kolejny zabieg mający udowodnić użyteczność tej dziedziny nauki dla systemu, przy jednoczesnym zachowaniu oryginalności i intelektualnej niezależności². Socjologię dołączono do ekonomii w nowo tworzonym wydziale właśnie w celu nadania jej utylitarne go charakteru. Pomysł może był ciekawy, ale nie przyniósł zamierzonych rezultatów. Nie przyczyniło się to do zmiany obrazu socjologii i socjologów, którzy pozostawali krytyczni wobec opresyjnego systemu, jak choćby w styczniu 1981 roku, kiedy w reakcji na niezarejestrowanie Niezależnego Zrzeszenia Studentów studenci Wydziału

² W okresie funkcjonowania socjologii w ramach Zakładu Historii Czasopiśmiennictwa prowadzono prace naukowe z zakresu socjologii, a przede wszystkim nauczano socjologii podczas zajęć z historii czasopiśmiennictwa, podobnie też u progu lat 60. utworzenie specjalizacji „Socjologia organizacji pracy” umożliwiło socjologom w Łodzi kontynuację badań i prowadzenie zajęć dydaktycznych nie tylko w obrębie wąskiej specjalizacji z zakresu socjologii pracy.

Ekonomiczno-Socjologicznego przyłączyli się do studentów Wydziału Prawa i Administracji i rozpoczęli strajk okupacyjny.

Ten bardzo ogólny szkic obrazujący miejsce socjologii na Uniwersytecie Łódzkim pokazuje, że główną troską łódzkich socjologów w różnych fazach PRL było zachowanie niezależności dyscypliny oraz jej tożsamości, umożliwienie prowadzenia badań, działalności dydaktycznej oraz stworzenie socjologicznego środowiska akademickiego. Dlatego nie dziwi fakt, że we wszystkich wywiadach wybrzmiewa troska o przyszłość uniwersytetu. Nikt nie martwi się o przetrwanie samej instytucji, lecz o jej charakter obecny i przyszły. Uniwersytet dla naszych rozmówców to miejsce poszukiwania prawdy, prowadzenia sporów intelektualnych, nieustannego poszerzania horyzontów poznawczych, uczenia się na własnych błędach. Klasyczne postrzeganie uniwersytetu jako czerpiącego wzory z Akademii Platona, wiara w ideę *universitas*, zaufanie do wiedzy i wysoka wartość procesu jej zdobywania – te ideały są bliskie wszystkim, z którymi mieliśmy przyjemność porozmawiać. Być może takie a nie inne wspólne doświadczenia biograficzne są przyczyną negatywnej oceny współczesnego systemu edukacji przez naszych rozmówców.

W dalszej części tekstu przedstawię zarys historii uniwersytetu jako instytucji oraz podejście naszych rozmówców do kwestii nauczania i studentów. Ponieważ wątek krytyki wobec obniżania poziomu edukacji pojawia się konsekwentnie we wszystkich wywiadach, zatem ten aspekt zostanie poddany bliższej analizie w tym artykule.

1. Idea uniwersytetu

Od czasów średniowiecza Uniwersytet jest utożsamiany ze zinstytucjonalizowaną szkołą. Jako miejsce zdobywania wiedzy i rozwoju intelektualnego uniwersytet pojawił się już w starożytności. Wtedy zaczęła działać Akademia założona przez Platona w IV wieku p.n.e. Była ona pierwowzorem dla późniejszych uniwersytetów i szkół wyższych. Nadrzędną rolę w Akademii odgrywała filozofia – jako nauka objaśniająca wszystko, co otacza człowieka, dzięki której możliwe jest dotarcie do prawdy, a prawda i jej osiągnięcie to wartości uznane za najważniejsze. Akademia przetrwała swojego założyciela i rozwijała się do VI wieku, dając naukowemu fundament kolejnym pokoleniom.

Kolejny okres, gdy chrześcijaństwo zaczęło zdobywać coraz większą popularność, przyniósł rozwój szkół przyklasztornych. Niestety, poziom tych szkół był niższy niż Akademii platońskiej. Na pierwszy plan wysunęło się studiowanie Pisma Świętego, choć rozwijały się także inne dziedziny nauki. Głównymi ośrodkami naukowymi w średniowieczu były klasztory i szkoły przy nich założone podległe papieżowi. Taka forma organizacyjna oznaczała, że aby zgłębiać naukę, trzeba było też służyć religii. Oczywiście, by móc studiować teologię, należało poznać również

gramatykę, logikę, arytmetykę, astronomię czy nawet muzykę. Zatem, niejako przy okazji, następował rozwój tych dziedzin. Do wieku XII w zasadzie słabo znano dorobek starożytnych filozofów. Dopiero ich przyswojenie spowodowało szybszy rozwój nauki. Po XII wieku zaczęły pojawiać się pierwsze uniwersytety, były one jednak bardziej ukierunkowane na edukację i przekazywanie wiedzy niż na dociekanie prawdy, co oznaczało diametralną zmianę dla systemu edukacji.

Uczeni nie byli poszukiwaczami prawdy, lecz jej dysponentami. Teologia była najwyżej postawioną w hierarchii dziedziną poznania i to ona właśnie wyznaczała kierunek dociekań. Metoda dyskursu miała swoje zastosowanie zaraz po metodzie scholastycznej, tzn. była dopuszczalna tylko jako jedna z wielu dróg wiodących do objawienia, a więc wcale nie była tą najważniejszą. O ile Akademia cechowała się bezinteresownością w służbie idei dobra, prawdy i piękna, to w przypadku pierwszych uniwersytetów mamy już do czynienia ze swoście pojmowanym interesem fundatorów: w przypadku władców uniwersytet podnosił prestiż królestwa, a w przypadku Kościoła był swego rodzaju kuźnią kadr (Kobylarek 2002: 91).

W tym czasie pojawiło się pojęcie *universitas*, oznaczające wspólnotę ludzi dążących do poznania w obrębie tej samej dziedziny wiedzy. Okres średniowiecza nie był zbyt sprzyjający dla rozwoju wiedzy oraz samych uniwersytetów. Co prawda, powstawały uniwersytety, ale prowadzone na nich badania nie zawsze stały na wysokim poziomie. Niezależność uniwersytetów była też mocno ograniczana przez fundatorów, głównie przez Kościół. Mimo to nastąpił rozwój takich nauk jak prawo czy matematyka.

Na początku XIX wieku, kiedy Napoleon założył we Francji uniwersytet mający kształcić kadry dla administracji państwowej, pojawił się spór o kształt uniwersytetu, który, jak się wydaje, pozostaje nierozstrzygnięty do dnia dzisiejszego. Od tego momentu rodzą się pomysły, jak wykorzystać dorobek poprzednich wieków i jak rozwijać naukę. Niedługo po Napoleonie swoją wizję uniwersytetu prezentuje Wilhelm von Humboldt, ówczesny minister oświaty Prus, założyciel Uniwersytetu Berlińskiego – uznawanego za pierwszy nowoczesny uniwersytet w Europie, ponieważ łączył funkcje dydaktyczną i badawczą, w którym postawiono przed pracownikami nowe wyzwanie, czyli prowadzenie badań. W koncepcji Humboldtowskiej uniwersytet posiadał znaczną niezależność w nauczaniu i prowadzeniu badań. Nie była to wprawdzie autorska koncepcja von Humboldta. Opierał się on na wcześniejszej idei uniwersytetu stworzonej przez Immanuela Kanta, który proponował przede wszystkim niezależność społeczności akademickiej od administracji państwowej lub kościelnej oraz za ważniejszą od dydaktyki uznał funkcję badawczą. Ponadto Kant jako filozof przywracał dominującą rolę filozofii – jako nauki poszukującej prawdy dla niej samej.

Kilkadziesiąt lat później, w 1852 roku, w Dublinie kardynał John Henry Newman zapoczątkował angielski model uniwersytetu, który stał w opozycji do koncepcji Humboldtowskiej. Newman kładł nacisk na kształtowanie osobowości dżentelmena oraz ćwiczenie umysłu, a pomijał prowadzenie badań.

Dokonywanie odkryć i nauczanie to odrębne funkcje; są to także odrębne dary i na ogół nie występują razem u tej samej osoby. Jest też faktem, że ten, kto spędza godziny dnia na rozdawaniu swojej nabytej już wiedzy wszystkim zgłaszającym się, nie będzie prawdopodobnie miał już ani wolnego czasu, ani energii, by zdobywać w zakresie tej wiedzy coś więcej. Zdrowy rozsądek ludzkości kojarzy dociekanie prawdy z odosobnieniem i spokojem (Newman 1990: 83).

Te dwa podejścia zapoczątkowały w zasadzie nierozstrzygniętą do dziś dyskusję nad tym, jaki powinien być model uniwersytetu. Propozycja niemiecka zyskała największą popularność w Europie, a potem na całym świecie. Nie oznacza to jednak, że nie była krytykowana. Poza koncepcją Newmana, który inaczej wyobrażał sobie organizację uniwersytetów, w polemikę z Humboldtem – ale już w wieku XX – weszli m.in. Karl Jaspers oraz José Ortega y Gasset. Pierwszy z nich uważał, że zdecydowanie więcej uwagi należy kierować w stronę kształcenia niż prowadzenia badań. Uniwersytet ma przygotowywać do wykonywania specjalistycznego zawodu poprzez rozwijanie umysłu naukowego, które powinno opierać się na pracy badawczej oraz ćwiczeniach praktycznych. Jaspers podkreślał również konieczność dążenia do prawdy, a także wskazywał twórczość i uczciwość jako cnoty intelektualisty.

Jeszcze większe rozdzielenie funkcji dydaktycznej od badawczej postuluje drugi z przywołanych filozofów, José Ortega y Gasset. W swoim eseju *Misja uniwersytetu* (2002) wymienia on kilka powodów przemawiających na korzyść modelu angielskiego. Jak twierdzi, powołanie naukowe jest bardzo rzadkie, nie może więc być mowy o uprawianiu nauki na skalę masową. Następnie zwraca uwagę na praktyczny aspekt wiedzy naukowej. Uważa, że wiedza powinna dostarczać nam rozwiązania już teraz, a nie projektować je dopiero na przyszłość. I wreszcie wskazuje na aspekt społeczny. W interesie społecznym leży posiadanie licznych specjalistów, takich jak lekarze, prawnicy bądź inżynierowie. Naukowców zajmujących się ideą prawdy i docieraniem do niej potrzeba natomiast niewielu. Dlatego według Ortegi y Gasset misją uniwersytetu nowoczesnego powinno być w głównej mierze kształcenie specjalistów.

Te polemiki oraz rozwój uniwersytetów w Europie doprowadziły do tego, że model Humboldtowski, w którym dominowały badania naukowe, w czasach współczesnych został dostosowany do wymagań rynku. „Prymat badań zamieniono na zasadę jedności badań i nauczania” (Szczepański 1976: 16). Uniwersytet nadal miał być miejscem poszukiwania prawdy i wartości, ale też miał dostarczać wiedzy pożytecznej. „Max Horkheimer w swojej mowie rektorskiej z 1952 roku mówił studentom, że uniwersytet ma im dać elementy ich przyszłego zawodu. Ale poza uzyskaniem użytecznej wiedzy, powinni także zyskać zrozumienie dla życia zorientowanego na prawdę” (Geremek 2001: 54).

Po kryzysie związanym z działaniami wojennymi w Europie lat 30. i 40. nastąpiło umasowienie uniwersytetów, a co za tym idzie znacznie wzrosła liczba studentów. Skutkowało to obniżeniem poziomu nauczania ze względu na brak

kadr dydaktycznych, których liczebność bardzo zmniejszyła się na skutek działań wojennych. W wieku XIX odsetek studiujących wśród mieszkańców Europy Zachodniej w wieku studenckim wynosił 1,5%, natomiast w latach 20. i 30. XX wieku było to już 8%. W Polsce, jak wynika ze spisów ludności w latach 1921 i 1931, dominującą pozycję w strukturze ludności, ze względu na poziom wykształcenia, miało wykształcenie początkowe – łącznie 37,5% ogółu ludności w wieku 15 i więcej lat. Osoby z wykształceniem wyższym stanowiły 0,7% (1921 rok) (Stańczyk 2016: 7).

Dwadzieścia lat po wojnie w rozwiniętych krajach Europy Zachodniej 15% absolwentów szkoły średniej rozpoczynało studia. Był to niespotykany wcześniej wzrost liczby studiujących i od tamtych czasów aż do pierwszej dekady XXI wieku był on stały i jednostajny. W Polsce Ludowej wzrost liczby studentów nie był tak imponujący jak w krajach za zachodnią granicą. W 1974 roku wykształcenie wyższe posiadało 3,2% populacji. Czternaście lat wcześniej – w 1960 roku – taki poziom wykształcenia osiągnęło tylko 2,1% ludności kraju (Rocznik Statystyczny 1975: 35). Intensywny przyrost populacji z wykształceniem wyższym nastąpił w Polsce po transformacji ustrojowej i w 2015 roku osiągnął poziom 21%. Wiek XX był w krajach zachodnich, a także w Polsce, okresem, w którym dokonał się awans edukacyjny niemal całych społeczeństw.

Przy tak masowej skali kształcenia rzeczą oczywistą był postępujący spadek jego jakości. Elitarne dotąd studia stały się masowe i mniej wymagające od studentów. Za wysoką wartość współczynnika skolaryzacji zapłacono niższą jakością absolwentów. Co ciekawe, ten niespotykany wzrost liczby studiujących dokonał się w Polsce za sprawą przede wszystkim szkół niepublicznych oraz niekorzystnej sytuacji gospodarczej kraju w początkach transformacji. Zwiększona podaż miejsc na studiach oraz możliwość przedłużenia czasu przed podjęciem zatrudnienia przysparzały studentów tym placówkom. W latach 80. XX w. na studia wyższe przyjmowano jedynie 9–12% młodzieży z każdego rocznika, w rekordowym 2009 roku było to prawie 41%. W 2016 roku wartość tego współczynnika nieco spadła i wyniosła ponad 37%, ale i tak jest to wynik bardzo wysoki, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że są to studenci, którzy nie urodzili się w okresie wyzów demograficznych³. W 2018 roku, ustawodawca uchwalił nową ustawę o szkolnictwie wyższym, która wprowadza szereg zmian w funkcjonowaniu systemu edukacji na poziomie wyższym. Jedną z tych zmian, która ma doprowadzić do podniesienia jakości kształcenia, jest ustalenie nowego algorytmu przeliczania liczby studentów w stosunku do liczby wykładowców. Najwyższą dotację na studenta uczelnia otrzyma, jeśli na jednego nauczyciela akademickiego przypadać będzie od 11 do 13 studiujących. Docelowo ma to zmniejszyć liczbę studentów, nie pomniejszając dotacji dla uczelni. Studia mają zatem stać się bardziej elitarne, a uczelnie zachowają źródło finansowania.

³ Bank Danych Lokalnych, GUS, <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/metryka/2389>; Raport Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013”, s. 5.

Pomimo różnic w liczbie studentów oraz w jakości kształcenia, jak pisze Józef Kożuchowski (2003: 294):

Istnieje faktyczna i historyczna ciągłość pomiędzy obecnymi uniwersytetami a platońską akademią. Właśnie od szkoły Platona wszystko to, co ma charakter akademicki, posiada swoje imię. Dlatego platońską praakademię zawsze uważano i rozumiano jako zobowiązujący, właściwy wzorzec i jako wiążącą prapostać naszych wyższych uczelni. „Platoński” i „akademicki” w terminologii humanizmu oznacza to samo. We wszystkich językach zachodniej wspólnoty ludów słowo „akademicki” oznacza normę i wyznacznik oblicza współczesnych uniwersytetów.

2. Idea *universitas* w wywiadach biograficznych nauczycieli akademickich

W wywiadach, które przeprowadziliśmy, wciąż pojawia się tęsknota za ideą *universitas*, za uniwersytem jako miejscem, w którym poprzez dialog zdobywa się wiedzę na temat prawdy i innych wartości, a dopiero w dalszej kolejności dąży do wykorzystania wiedzy w praktyce. Oczywiście, wszyscy rozmówcy zdają sobie sprawę, że archaiczna koncepcja uniwersytetu jako agory nie przystaje do realiów obecnego świata, ale trudno im się pogodzić z tak wielką dewaluacją wyższego wykształcenia. Współcześnie poza obniżeniem poziomu nauczania nastąpiło urynkowanie systemu edukacji. Uniwersytety utraciły swoją niezależność i zmuszone zostały do zabiegania o klienta (studenta), który jednocześnie sponsoruje ich działalność. Oprócz tego nastąpiło ogromne rozbudowanie oferty edukacyjnej na poziomie wyższym. Poza uniwersytetami czy politechnikami dostępne są szkoły wyższe o najróżniejszych konfiguracjach i kształcące na wszystkich możliwych kierunkach. Dbłość o wykształcenie ogólne ustępuje miejsca wąskim specjalizacjom. Obecnie wykształcenie wyższe nie oznacza posiadania zasobu wiedzy przypisanego intelektualistom, tak jak to bywało dawniej, kiedy posiadanie matury gwarantowało pewien poziom wiedzy ogólnej, którego dziś trudno szukać u magistrów.

Wypowiedzi naszych rozmówców oparte na ich doświadczeniu biograficznym pozwalają na wskazanie najważniejszych wymienianych przez nich cech *universitas*. Są to:

- nauka jako pasja,
- studia jako przygoda intelektualna, rozwój intelektualny,
- dyskusja jako forma życia akademickiego w okresie studiowania i podczas pracy dydaktyczno-naukowej,
- wspólna perspektywa poznawcza, która opiera się na autotelicznych wartościach kultury duchowej,
- tworzenie środowiska.

Wątki te z różnym natężeniem pojawiają się we wszystkich wywiadach. Nauka stała się dla naszych rozmówców pasją już w szkole średniej, która stanowiła fazę inicjacji, wprowadzenia w świat wiedzy. Studia okazały się wielką przygodą intelektualną nie tylko dzięki spotkaniom z nauczycielami – profesorami, ale i środowisku rówieśników w równie dużym, co rozmówcy, stopniu zaangażowanych w proces poznawania świata. Dyskusja była i jest źródłem jego interpretacji i krytycznego oglądu. Wiedza zaś zawsze miała w pierwszym rzędzie charakter autoteliczny, powiązany z pasją poznawczą. Tę zwięzłą charakterystykę, w której wyraża się sposób ujmowania przez rozmówców idei *universitas*, można zilustrować różnymi przykładami ich wypowiedzi.

W swoich opowieściach profesorowie często odwołują się do wiedzy ogólnej zdobytej na poziomie szkoły średniej:

Nauczyciele mieli bardzo taki życzliwy stosunek do uczniów, bardzo byli wymagający, przestrzegali wszystkich form, również językowych dotyczących na przykład zwracania się, jeżeli chodzi o formę, końcówkę nazwiska, no i masa dodatkowych obowiązków pozalekcyjnych. Był obowiązek chodzenia do jednej nauczycielki, która posiadała teleskop, w bardzo rozgwieżdżone noce do niej do domu, żeby obserwować niebo. I była sprawdzana lista obecności i brak obecności no wpływał na ocenę. To była jedna rzecz, a potem no wycieczki, takie właśnie obozy wędrowne latem. To, co właściwie bardzo dużo mi dało w liceum, to jest język łaciński, ponieważ na lekcjach języka łacińskiego, obowiązkowych lekcjach, właściwie nie tylko poznawaliśmy język, ale kulturę starożytną, również grecką, rzymską, więc to było coś fantastycznego. Horacy, Platon, filozofia też była, więc to wszystko było w ramach nauki języka łacińskiego (Danuta Walczak-Duraj).

W innym wywiadzie znów pojawia się odwołanie do edukacji w szkole średniej, do wspomnianej pasji:

Wydawało mi się, że dużo wtedy czytałem, literaturę taką, w której interesowały mnie relacje międzyludzkie i wpadła mi kiedyś książka, chyba Podgóreckiego jeszcze, o socjologii pracy, jeśli dobrze pamiętam. Albo o patologiach. To mnie tak zainteresowało. W liceum moim był silny ośrodek intelektualny. Założyliśmy stowarzyszenie młodych racjonalistów i dużo było tam dyskusji (Mieczysław Gałuszka).

Z przywołanych fragmentów widać, że licea kilkadziesiąt lat temu realizowały bardzo szeroki program nauczania, dzięki czemu absolwenci szczerze zainteresowani nauką posiadli dużą wiedzę. Dzięki temu narratorzy zdołali dostać się na wybrany kierunek studiów, a zostać studentem socjologii w połowie lat 60. nie było łatwo, mimo że w społeczeństwie nie była to popularna dziedzina nauki. Egzamin wstępne były trudne (dwuetapowe) i indeks otrzymywali zazwyczaj uczniowie z lepszych szkół średnich. Dlatego pewnie często w wywiadach pojawia się wątek szerokiej wiedzy zdobytej w liceum. Jeden z rozmówców tak wspomina swój wybór kierunku:

[...] to potem przyszła następna klasa, gdzie rzeczywiście sam musiałem wypełnić ten kwestionariusz. Wpisałem socjologię, ludzie czasem mnie pytali, co to jest, nauczyciele także dziwnie. No i jeden z moich kolegów powiedział: Wiesz, nie martw się, mnie też pytali, czy

będę łapał małpy na drzewach. Więc trzymaj się swojego, jak cię to interesuje, to wybieraj ten kierunek studiów, no i przez następną tam klasę tego się trzymałem (Kazimierz Kowalewicz).

Wspominając okres studiów, rozmówcy często przywołują długie dyskusje, które pomagały w wykrystalizowaniu własnych poglądów. Te dyskusje toczyły się na zajęciach z wykładowcami, po zajęciach z kolegami, a także na innych jeszcze polach aktywności:

Żeby ten wątek utrzymać, to taką aktywność na poziomie instytucjonalnym żeśmy przejawiali, ponieważ żeśmy założyli dyskusyjny klub filmowy „Studio” przy Państwowej Wyższej Szkole Filmowej i Telewizyjnej i przy Uniwersytecie Łódzkim. Tam na początku prezes, bo tam prezes w tej organizacji. Prezesem był taki student reżyserii Hallor, który później wyjechał na Zachód, do Izraela, i jego kolega Gębski. Po nich my socjologowie żeśmy przejęli jakby zarządzanie klubem i przez kilka lat prowadziliśmy dobrze funkcjonującą instytucję kultury. Spotkania z reżyserami i aktorami. Dyskusje, ale takie bym powiedział intelektualne, bo na przykład profesor Lewicki, filmoznawca z naszego uniwersytetu starej daty. Kiedyś przeglądałem materiały i jeszcze mam zdjęcie swoje właśnie z profesorem, jak o czymś dyskutujemy i tam duże forum było. Było to na osiedlu Lumumby, gdzie mieszkałem. Była, to bym powiedział, instytucja rozpoznawalna. W tym sensie, że coś się tam dzieje i nie tylko na poziomie rozrywki filmowej, ale właśnie takich spotkań autorskich. Były spotkania z Wajdą, z Zanussim, z aktorami różnymi, z Klubą. Klubu niedaleko mieszkał, na Nowotki [dzisiaj Pomorska – przyp. mój] wtedy się ulica nazywała, gdzie tam nawet do niego byliśmy zaproszeni do domu. No był to dosyć, bym powiedział, porządny poziom aktywności kulturalnej, uczestnictwa w kulturze, który oferowaliśmy studentom (Mieczysław Gałuszka).

Rozmowa była formą rozwoju intelektualnego, ale także formą nauczania, przekazywania wiedzy studentom, kiedy narratorzy sami stawali się wykładowcami. W takiej optyce student powinien być partnerem w rozmowie z wykładowcą. Powinien potrafić spierać się przy pomocy argumentów, podawać w wątpliwość niektóre tezy czy teorie. Taka forma uprawiania dydaktyki pojawia się u niemal wszystkich rozmówców. Niektórzy z nich ubolewają nad możliwościami obecnych studentów w tym zakresie:

To chyba też wypływa z tego, że się nie zwraca tym młodym ludziom uwagi, to jeszcze w szkole średniej, na to, że rozmowa nawet o byle czym [śmiejch], o niczym, o głupotach, jak niektórzy mówią, wbrew pozorom no pełni bardzo, pozytywną funkcję, nie tylko taką komunikacyjną, ale podtrzymującą jakieś więzi, ale ona też jakoś mobilizuje do myślenia o świecie, o życiu. To tego brakuje i my w ogóle nie umiemy rozmawiać. Jak się spotykamy w rodzinach, zwłaszcza mówię o młodych ludziach, oni mają pewien problem, żeby w sposób taki swobodny konwersować na przykład przy stole, czy w innych sytuacjach, bo oni tego po prostu nie trenują, no nikt, nie trenują. To są proste formy językowe, krótkie formy językowe, komunikacyjne (Danuta Walczak-Duraj).

Praca nauczyciela, wykładowcy jest trudna, jeśli nie ma informacji zwrotnej od studentów. Jeśli nie udaje się nawiązać dialogu, rozmowy, to nie ma pewności, że coś z tych przekazywanych wiadomości do słuchaczy dociera. W wywiadach często następuje porównanie obecnych studentów z tymi sprzed lat. Kiedy nasi

rozmówcy byli studentami, aktywność była czymś oczywistym. Obecnie tylko niewielka część studentów jest aktywna i podejmuje jakąkolwiek interakcję z wykładowcą. Być może większość nie udziela się z powodu niewiedzy, braków w wykształceniu bądź z braku czasu na naukę i na uczestniczenie w zajęciach. Obecnie możliwe jest zupełne wyeliminowanie spotkania studenta z wykładowcą. Uczeń może porozumiewać się przy pomocy poczty elektronicznej, dzięki której wyśle pracę zaliczeniową, a wykładowca wpisze ją do systemu informatycznego porządkującego osiągnięcia studenta. Nie ma już indeksów ani kart osiągnięć okresowych, do których trzeba było zbierać podpisy wykładowców. W następstwie braku bezpośredniego kontaktu relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem zyskała zupełnie nowy, mniej jakościowy wymiar.

Miło wspominać takie sytuacje, jak odwoływałem się do jakiejś lektury, czy tam do jakiegoś filmu, tytułu na zajęciach, żeby zilustrować problem, to często się zdarzało, że studenci przychodzili i pytali, gdzie to można dostać czy obejrzeć. Teraz mnie nikt nie zapyta i nie wiedzą o czym mówię! [śmiech] Nawet takie odwołanie się do filmu. Tam na jakichś zajęciach odwoływałem się do *Znikającego punktu*. Znany film, Kowalski i bunt, hipisi, Stany Zjednoczone. Nie wiem... ale też nawet jak bardziej takie współczesne, aktualne, bo na bieżąco różne rzeczy czytam i oglądam, to niekumaci są. Więc tutaj poziom percepcji, jak gdyby uczestniczenia w kulturze, percepcji na lektury, jest znikomy. Trudno się dogadać w tej sprawie. Ale nawet jak mówię, żeby poszukali sobie w Internecie, to, owszem, poszukają, ale jak mówię: teraz podyskutujemy, to potrafią powiedzieć, np. obejrzą film, to potrafią powiedzieć trzy zdania, potrafią powiedzieć [śmiech]. No taka jest różnica, bym powiedział, związana oczywiście ze zmianą, no, cywilizacji, na takie, fragmentaryczne postrzeganie świata. Nie ma całościowej wizji świata. Ale nie ma też badania, odniesienia perspektywy ogólnej. Jeżeli są zainteresowani czymś, to karierą własną, zindywidualizowaną (Mieczysław Gałuszka).

Doświadczenie naszych rozmówców z obu okresów, czyli z czasów własnych studiów oraz z późniejszej roli wykładowcy, pozwala im na wyrażanie opinii o współczesnych studentach. Widzą oni u obecnie studiujących żaków małe zainteresowanie procesem poszerzania wiedzy. Oczywiście, nie dla wszystkich studentów liczy się jedynie dyplom, nadal są tacy uczniowie, dla których wiedza i rozwój intelektualny są najważniejsze, ale wydaje się, że giną w masie pozostałych. Większość społeczeństwa niestety nie czyta w ogóle książek ani dłuższych artykułów w poważniejszych czasopismach. Z raportu Biblioteki Narodowej wynika, że tylko 38% respondentów badania dotyczącego czytelnictwa, przeprowadzonego na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie 3185 respondentów w wieku co najmniej 15 lat, w roku 2017 przeczytało co najmniej jedną książkę. Taki poziom czytelnictwa utrzymuje się z drobnymi fluktuacjami od 2008 roku. Siedem lub więcej książek przeczytało zaledwie 9% respondentów⁴. Co więcej, nawyk czytania jest „dziedziczny”. Czytają ci studenci, których rodzice czytali. Czytający studenci zdobywają wiedzę o świecie właśnie w ten sposób, a pozostali zaś głównie z telewizji i innych mediów.

⁴ „Stan czytelnictwa w Polsce w 2017 roku”. Badania Biblioteki Narodowej.

Jeśli student nie czyta, to nie posiada wiedzy, która pozwoliłaby mu podjąć dyskusję ze swoim profesorem. Jak się spierać bez argumentów? Uważam, że to jest przyczyna małego zaangażowania studentów w proces zdobywania wiedzy podczas studiowania. Jeśli nie dochodzi do krytycznej wymiany argumentów i poglądów, to, jak już wspominałem, idea *universitas* nie może być realizowana. Przekazywanie wiedzy przez wykładowcę, nawet jeśli zostanie ona przyswojona przez studenta, nie wypełnia tej idei, do której nawiązywali nasi rozmówcy. Jeden z nich tak wspominał swoje początki przygody z książkami:

Przeczytaliśmy z bratem wszystko, co było do przeczytania w prywatnych bibliotekach, no szczerze mówiąc, nie było tego dużo i ten głód książki, ten brak książki, ja pamiętam przez całe swoje dzieciństwo i w momencie, kiedy już miałem środki materialne [śmiej], żeby budować swój księgozbiór, to... no zbudowałem. Trzeba powiedzieć, że no całe nasze życie to jest właściwie związane z książkami i nie wiem skąd to się wzięło, ja sądzę, że z jakiegoś poczucia ciekawości świata (Andrzej Rostocki).

Profesorowie, z którymi rozmawialiśmy, w trakcie własnych studiów byli bardzo aktywni intelektualnie i mieli bardzo zaangażowanych kolegów, stąd może ich opinia o dzisiejszych studentach nie jest najlepsza, ponieważ odnoszą ich zachowania do własnych doświadczeń.

I jakość, tak, studentów dzisiejszych, to jest rzeczywiście troszeczkę taka, daje to dyskomfort, nie da się tego, nie da tego się ukryć, tak? No myśmy byli też wiadomo, że różni, różnie się zachowywaliśmy, ale jednak to zainteresowanie, byliśmy po prostu ciekawi wiedzy. Chcieliśmy tę wiedzę poznawać, czytaliśmy, rozmawialiśmy, no więc... A teraz chyba to życie studenckie przebiega, dzieje się gdzie indziej, takie mam wrażenie – że nie tutaj w murach uczelni, tylko ono przebiega gdzie indziej (Danuta Walczak-Duraj).

Środowisko naukowców na całym świecie jest świadome nadprodukcji osób z dyplomami i dewaluacji idei uniwersytetu Humboldtowskiego. Wypowiedzi krytyczne formułują nawet osoby zarządzające uczelniami. W roku 1997 prezydent Uniwersytetu w Stanford bronił spuścizny Humboldta jako istotnej wartości dla szkolnictwa wyższego. Jego zdaniem, uniwersytet jako tylko przekaznik wiedzy nie ma przyszłości. Szybciej i taniej można zaspokoić potrzebę zdobycia informacji poprzez różne media, łącznie z Internetem. Uczelnie wyższe są natomiast nie do zastąpienia jako miejsce (ojczyzna) jedności nauki i nauczania oraz jako wspólnota nauczających i uczących się. Należy przy tym pamiętać – powiada prezydent Stanford University – że Humboldt zwracał uwagę na konieczność znalezienia właściwych uczonych. Niestety – dodał prezydent – jeśli powołuje się niewłaściwych ludzi, wszystko schodzi na psy (Sauerland 2006: 35).

Narratorzy, z którymi rozmawialiśmy, to osoby wszechstronnie wykształcone, z dużym doświadczeniem dydaktycznym, ale jednocześnie czasy swoich studiów przeżyli kilkadziesiąt lat temu. Należy o tym pamiętać, czytając ich krytyczne uwagi wobec studentów i systemu szkolnictwa w ogóle.

Jeden z rozmówców podszedł bardziej krytycznie do własnej grupy. Wypomniał małe zaangażowanie obecnym studentom, ale też obiektywnie ocenił swoich kolegów z czasów studiów:

No nie idealizowałbym tego mojego pokolenia. Ludzie bywali różni. Byli tacy, którzy starali się przez studia przejść najmniejszym, by tak rzec, kosztem, najmniejszym nakładem pracy i wysiłku, i uprawiali rozmaite strategie, można było powiedzieć, wyrabiania się, by tak rzec, spełnienia zadość tym wszystkim formalnym oczekiwaniom, bez nadmiernego zaangażowania. Byli tacy, którzy studiowali. Ja przypuszczam, że proporcje tych, którzy studiowali bardzo rzetelnie, w sposób pogłębiony, szukali dodatkowych lektur, krótko mówiąc, wykorzystywali zajęcia jako impuls, i takich, którzy po prostu przechodzili przez szkołę, przez pewien etap edukacyjny, ze wszystkimi właśnie cechami mentalności uczniowskiej, czy właśnie tej studenckiej, zwykłej, były chyba takie same wtedy, jak i teraz. Oczywiście, w tej chwili zmieniło się nastawienie do samej uczelni, do nauki, jako czegoś, co ma zapewnić kompetencje, które dają wejście na rynek pracy. Mnie się wydaje, że ten neoliberalny nacisk na wydajność, efektywność, na przyswajanie pakietów wiedzy, które mają mieć charakter umiejętności, to rośnie. To niewątpliwie tak jest, ale nie przypuszczam żeby tutaj zaszła jakaś istotna zmiana... Ja się często spotykam z takim poglądem, że to nasze pokolenie to było pokolenie ludzi, którzy byli niesłuchanie intelektualnie zaangażowani i naprawdę studiowali, a teraz to ho ho (Andrzej Piotrowski).

Również w przeszłości byli studenci mniej zainteresowani studiami. Idealizowanie własnych przeżyć z przeszłości jest opisane w psychologii jako asymetria wspomnień negatywnych i pozytywnych. Zjawisko to w uproszczeniu przejawia się w postaci przeważania we wspomnieniach zdarzeń pozytywnych nad negatywnymi. Bywa tłumaczone interakcją dwóch czynników – większym spadkiem afektu negatywnego w czasie oraz łatwiejszym dostępem do bardziej intensywnych emocjonalnie zdarzeń, co w konsekwencji prowadzi do częstszego odtwarzania sytuacji nacechowanych afektem pozytywnym (Rybak 2017: 8). W literaturze omawiającej przyczyny idealizowania młodości funkcjonuje także pojęcie reminiscencji, czyli zwiększonej dostępności wspomnień dotyczących wydarzeń, które rozegrały się pomiędzy 10. a 30. rokiem życia, w porównaniu z innymi okresami życia. Reminiscencja nasila się z wiekiem i często towarzyszy wspomnianej asymetrii wspomnień pozytywnych i negatywnych (tamże: 8). Wydarzenia szczęśliwe i ważne, a jak wiadomo okres studiów do takich właśnie należy, są lokowane w młodości, natomiast wydarzenia smutne i traumatyczne rozlokowane są na przestrzeni całego życia w sposób bardziej równomierny. Nie chcę się ograniczyć do stwierdzenia, że nasi rozmówcy idealizują swoją młodość i przez to krytycznie oceniają jakość obecnych studentów, ale należy mieć na uwadze te psychologiczne cechy pamięci autobiograficznej (Maruszewski 2005). Pamięć autobiograficzna to nasza osobista przeszłość powiązana z tożsamością. Według psychologów zależy ona od kontekstu i nie zawsze wprost odpowiada realnym zdarzeniom w przeszłości, ponieważ jest mocno nasycona emocjonalnie. Stąd tak powszechne przekonanie u wszystkich, że „kiedyś było lepiej”.

Porównując jednak liczbę studentów kiedyś i dziś, obiektywnie trzeba stwierdzić, że masowe kształcenie na uniwersytetach oraz traktowanie tego rodzaju

wykształcenia przede wszystkim w sposób instrumentalny spowodowało odejście od nauczania interdyscyplinarnego, dzięki któremu każdy absolwent mógł się pochwalić szeroką wiedzą o świecie.

Przez stulecia idea uniwersytetu była, można powiedzieć, ideą uniwersytetu metafizycznego, odzwierciedlając dążenie ludzkości do poznania związków z Bogiem, Kosmosem, Prawdą, Duchem oraz Państwem. Obecnie idea ta ulega ograniczeniu pod względem ideologicznym, przestrzennym i etycznym. Ideologicznym, bowiem współczesny uniwersytet zachęcany jest do realizacji wąskich interesów, w szczególności finansowych (w służbie „gospodarki opartej na wiedzy”); przestrzennym – bo uniwersytet jest zmuszany do angażowania się w swoim otoczeniu, w szczególności do nawiązywania kontaktów z organizacjami przemysłowymi i biznesowymi (coraz więcej też ma studentów z najbliższego regionu); etycznym – ponieważ skupia się niemal wyłącznie na własnych interesach, zamykane są „nierentowne” wydziały: chemii, fizyki, językoznawstwa czy filozofii, a decyzje takie przedstawiane są jako służące własnemu (zwykle finansowemu) interesom uniwersytetu, zaś interes publiczny bądź jest redefiniowany odpowiednio do własnego, bądź też usuwany z pola widzenia (Boczkowski 2014: 11).

Ta zmiana postrzegania uniwersytetu, jako miejsca zdobycia tylko kompetencji potrzebnych do wykonywania zawodu, powoduje, że zaczyna dominować koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego, a zanika idea *universitas*, gdzie było miejsce na kontemplowanie problemów badawczych, a badania nie musiały kończyć się wdrożeniem jakiegoś rozwiązania. Wskutek zmian technologicznych, które wpłynęły na kontekst społeczny, nie jest możliwe powrócenie do koncepcji uniwersytetu jako miejsca poszerzania horyzontów myślowych oraz tylko rozwoju intelektualnego i duchowego. Rewolucja komunikacyjna, która jest efektem wspomnianego rozwoju technologicznego, również przyczynia się do tego, że nadrzędną zasadą stała się zasada wolnego rynku. Studiowanie, które wymaga czytania długich lektur, wyszukiwania pozycji literaturowych, które nie są dostępne w formie elektronicznej, staje się coraz bardziej elitarne. Studenci oczekują, że wszystkie informacje będą dostępne w formie zdigitalizowanej i nie chcą podejmować trudu docierania do innych informacji. Oczywiście, nie dotyczy to wszystkich studentów, ale jak się wydaje na podstawie omawianych wywiadów oraz literatury, zdecydowanej większości. Zmienił się model uniwersytetu, na pewno zmienił się sposób studiowania. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że obniżył się poziom wykształcenia wyższego, jednak pomimo wad takiego systemu edukacji, występują w nim również pozytywne aspekty.

Od kilku lat pojawia się w przestrzeni publicznej zarzut, że masowość kształcenia na poziomie wyższym jest zjawiskiem negatywnym, ponieważ tworzy rzeszę bezrobotnych magistrów. Nieco inny obraz tego stanu przedstawiają statystyki Głównego Urzędu Statystycznego (BAEL III kw. 2017⁵). Osoby z wyższym wykształceniem niemal dwukrotnie rzadziej są bezrobotne niż absolwenci szkół

⁵ <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/>.

średnich i niemal dwuipółkrotnie rzadziej niż osoby posiadające wykształcenie zasadnicze zawodowe lub niższe. Ponadto osoby lepiej wykształcone wykazują się większą aktywnością zawodową, częściej podnoszą swoje kwalifikacje w wieku dorosłym, deklarują większe zadowolenie z pracy i chętniej uczestniczą w działaniach społecznych, takich jak wolontariat. Dlatego nawet jeśli jakość studiów jest niższa, a samo studiowanie mniej elitarne niż kiedyś, to i tak warto studiować.

Podsumowanie

Z przytoczonych fragmentów wypowiedzi emerytowanych już dziś pracowników naukowych Uniwersytetu Łódzkiego wyłania się niestety obraz uniwersytetu odbiegający daleko od wcześniej przywoływanych koncepcji. Pogląd diagnozujący poważny kryzys intelektualny na uniwersytetach nie jest nowy. Dyskusja o jakości kształcenia, kierunkach rozwoju oraz umasowieniu wykształcenia wyższego toczy się już od dawna, co najmniej od lat 80. XX wieku. Wraz ze wzrostem liczby studentów uniwersytet stał się miejscem egalitarnym, w którym młody człowiek nie szuka przeżyć intelektualnych, nie szuka odpowiedzi na pytanie o sens życia, ale przychodzi po praktyczną wiedzę przygotowującą go do wykonywania dobrze płatnego zawodu. Kształtowanie intelektu i dociekania filozoficzne zarezerwowane są dla wąskiej grupy entuzjastów. Dlaczego zatem w świecie opartym na wiedzy tak słabo ceni się intelektualistów, naukowców? Ten paradoks również jest znany od wielu lat.

Institucje publiczne deklarują, że stale powiększają swój zasób wiedzy. Wiedza stała się znakiem firmowym wszystkich liczących się instytucji. Niestety, współczesna wyobraźnia uczyniła z niej równocześnie rzecz powierzchowną, niemal banalną. Bardzo często myśli się o niej jak o gotowym, łatwo strawnym produkcie, który można „dostarczyć”, „przekazać”, „sprzedać” lub „skonsumować”. Mary Evans porównuje instytucje akademickie do firm cateringowych, które dostarczają studentom „odpowiednich” porcji wiedzy. Odkąd wiedzę traktuje się jako produkt, przestał być widoczny jej związek z kulturalnym i intelektualnym gruntem, z którego wyrasta (Furedi 2008: 13).

Biorąc pod uwagę nikle zaangażowanie dużej części obecnych studentów w proces poznania podczas studiów, należałoby ich określić bardziej filistrami niż intelektualistami. Nazwa ta odwołuje się do dzieła Znanieckiego i Thomasa *Chłop polski w Europie i Ameryce*, w którym autorzy przedstawiają typologię osobowości, na podstawie których dokonują analizy społecznej. Wyróżnili oni trzy typy osobowości: filistra właśnie, cygana oraz jednostkę twórczą. Różnią się one od siebie możliwością rozwoju, ewolucji dokonywanej w toku życia. Cygan, według autorów, to typ, który jest najbardziej podatny na zmiany i najlepiej je przyjmuje. Pozbawiony jest natomiast charakteru, tożsamości grupowej, przez co bardzo dobrze dostosowuje się do nowych warunków. Filister to osoba, która ceni sobie stabilność sytuacji. Unika zmian, a jeśli do nich dochodzi, to źle je znosi.

Jest to postawa cechująca się niewielkim potencjałem rozwoju. Ostatni typ osobowości wyróżniony przez Znanieckiego i Thomasa to jednostka twórcza. Jest to typ pośredni pomiędzy dwoma wyżej wymienionymi. Jednostka twórcza posiada określony charakter, tożsamość w przeciwieństwie do cygana, a jednocześnie odczuwa potrzebę zmiany, czyli rozwoju w przeciwieństwie do filistra. Wydaje się, że w obecnych czasach najbardziej ceniona jest właśnie osobowość jednostki twórczej, która przy zachowaniu bezpieczeństwa dąży jednak do rozwoju i kontrolowanej zmiany.

Wobec powyższego należy stwierdzić, że nie jest dobrze, jeśli grupa społeczna, od której się oczekuje kreatywności i chęci rozwoju, czyli studenci, przyjmuje cechy filistrów, a wielu obserwatorów życia studenckiego w obecnych czasach tak właśnie określa studentów. Konformizm i chęć zdobycia dyplomu niewielkim wysiłkiem powodują dewaluację roli społecznej studenta, a w konsekwencji jej krytyczną ocenę. Studenci rzadziej niż dawniej to bywało są uczestnikami życia kulturalnego, rzadziej angażują się w życie społeczne i rzadziej podejmują odpowiedzialność za otoczenie, w którym żyją, w tym aktywność uniwersytecką. Najbardziej zaangażowani są we własne codzienne prozaiczne życie. Szerszy kontekst społeczny własnej działalności jest im obojętny. W wyborach centralnych lub samorządowych uczestniczą nie częściej niż inne grupy społeczne. Bez zaangażowania w życie pozazawodowe człowiek nawet gruntownie wykształcony nie może o sobie myśleć w kategoriach intelektualisty bądź naukowca. Pierre Bourdieu uważa, że twórców kultury można nazwać intelektualistami, jeśli wykorzystują swoją wiedzę i autorytet w danej dziedzinie kultury poza jej obrębem, w sferze polityki (za: Furedi 2008: 38). Podobnie na ten temat myśli Zygmunt Bauman:

Intencjonalne znaczenie wyrażenia „być intelektualistą” jest takie, że należy wznieść się ponad problemy dotyczące jedynie własnej profesji lub artystycznego genre’u i zająć się globalnymi kwestiami prawdy, osądu i gustu epoki. Żeby czuć się intelektualistą i zachowywać jak intelektualista, trzeba przynajmniej mentalnie zdystansować się wobec panujących zwyczajów i ciśnienia codziennych spraw. Bycie intelektualistą pociąga za sobą społeczne zaangażowanie (za: Furedi 2008: 38).

Marek Czyżewski twierdzi, że autoteliczna wartość kultury duchowej powinna być immanentną cechą studentów i studiowania. Niestety, autentycznego zajmowania się kulturą duchową dla niej samej próżno szukać u większości współczesnych studentów. Dzieje się tak za sprawą szeroko rozumianego procesu demokratyzacji kultury. Dlatego właściwe jest nazywać filistrami tych, którzy ciągle zajmują się rzeczywistością, a pomijają w swoim rozwoju wartości duchowe jako nieprzydatne do osiągnięcia utylitarnych celów (Czyżewski 2018). Brak zaangażowania nawet na minimalnym poziomie nasi rozmówcy wypominali współczesnym studentom bardzo często.

Jak w takim razie powinien wyglądać uniwersytet w przyszłości?

Uniwersytet dziś zdaje się być w dramatycznym rozdarciu między tradycjami (w tym tradycjami akademickich dysput i dialogu) a otwarciem się na współczesne społeczeństwo informacyjne, w którym istotą zastosowania wiedzy w praktyce jest opanowanie wiedzy typu know-how (Geremek 2001: 53).

Obecnie uniwersytet nie jest już elitarną instytucją, gdzie studiuje się wiedzę dla idei, a zawód zdobywa przy okazji. Najważniejszą jego funkcją jest nadawanie uprawnień i dyplomów. Ta masowość wydawania dyplomów spowodowała jednak ich dewaluację. Starsze pokolenie profesorów szczególnie odczuwa efekt tego zjawiska, ponieważ porównuje ten stan z czasami własnych studiów, które cechowały się intensywnym rozwojem intelektualnym oraz zaangażowaniem w życie społeczne. Dzisiejszą „specjalizacyjność” czy brak kontekstu historycznego i filozoficznego w programach studiów odbierają oni jako upadek wartości, jakie reprezentował uniwersytet od czasów Akademii Platona. Oczywiście, nie jest to pierwszy kryzys na przestrzeni wieków związany z uniwersytetami. Ten prawdopodobnie również zostanie przewyżczony. Znaczna część kadry naukowej jest świadoma wad obecnego systemu i podejmowane są próby wprowadzenia zmian mających podnieść jakość kształcenia. Po okresie urynkowienia i umasowienia być może nastąpi okres bardziej nastawiony na jakość i większą elitarność, przynajmniej w przypadku uniwersytetów. Szkoły wyższe innego typu bądź techniczne pozostaną ukierunkowane na praktyczne wykorzystanie wiedzy. Podobnych rozwiązań szukają profesorowie, z którymi rozmawialiśmy.

Część świata naukowego zdaje sobie sprawę z konieczności zmiany „wadliwych” rozwiązań. Dyskusja nad kształtem uniwersytetów trwa od czasów Humboldta oraz Newmana i najprawdopodobniej koncepcji rozwoju będzie coraz więcej. Dla osób poszukujących prawdy i nauki zawsze będzie miejsce w tej instytucji. Jak pisze Frank Furedi:

Intelektualiści, zarówno na uniwersytecie, jak i poza nim, a także ich koledzy w świecie kultury i sztuki, muszą stawić czoła niewygodnej prawdzie, że jeśli poddadzą się panującej dziś presji i podporządkują jej swoją pracę, ryzykują, że staną się zupełnie nieistotni (Furedi 2004: 162).

Bibliografia

- Biały K. (2011), *Przemiany współczesnego uniwersytetu. Od idei von Humboldta do modelu uczelni przedsiębiorczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Boczkowski A. (2014), *Uniwersytet a kształcenie masowe. Od idei uniwersytetu do ideologii kształcenia na poziomie wyższym*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 3, s. 9–37.
- Czyżewski M. (2018), Wystąpienie na seminarium z okazji stulecia wydania książki Williama I. Thomasa i Floriana Znanięckiego *Chłop Polski w Europie i Ameryce*, <https://www.youtube.com/watch?v=3GZIikBW8A0> [dostęp 21.09.2018].
- Furedi F. (2008), *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, PIW, Warszawa.

- Geremek B. (2001), *Idea uniwersytetu*, „Alma Mater. Miesięcznik Uniwersytetu Jagiellońskiego”, nr 26, s. 53–55.
- Główny Urząd Statystyczny (2017), *Polska w liczbach*, www.stat.gov.pl [dostęp 21.09.2018].
- Jaspers K. (1978), *Praca badawcza, kształcenie, nauczanie*, „Znak”, t. 6, nr 288, s. 742.
- Kobylarek A. (2002), *Uniwersytet – zarys ewolucji idei podstawowej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, t. 19, nr 1, s. 90–100.
- Koźuchowski J. (2003), *Uniwersytet jako miejsce kultury*, „Studia Elbląskie”, nr V, s. 293–313.
- Maruszewski T. (2005), *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Newman J. H. (1990), *Idea uniwersytetu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Ortega y Gasset J. (2002), *Misja uniwersytetu (fragmenty)*, „Pressje”, nr 1, s. 182–187.
- Piskała K., Zysiak A. (2013), *Świątynia nauki, fundament demokracji czy fabryka specjalistów? Józef Chalasiński i powojenne spory o ideę uniwersytetu*, „Praktyka Teoretyczna”, t. 9, nr 3, s. 217–297.
- Rocznik Statystyczny (1975), GUS, Warszawa.
- Rybak-Korneluk A. (2017), *Charakterystyki jakościowe i czasowe wspomnień autobiograficznych u osób z zaburzeniami depresyjnymi oraz zespołem uzależnienia od alkoholu*, niepublikowana praca doktorska, Gdańsk.
- Sauerland K. (2006), *Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, t. 28, nr 2, s. 89–96.
- Stańczyk P. (2016), *Wychowanie ludności II Rzeczypospolitej w świetle badań GUS*, „Społeczeństwo i Ekonomia”, t. 5, nr 1, s. 7–26.
- Szczepański J. (1976), *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szreder M. (2018), *Wychowanie a problemy rynku pracy*, „Wiadomości Statystyczne”, t. 686, nr 7, s. 25–36.
- Thomas W., Znanięcki F. (1976), *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Zysiak A. (2016), *Punkty za pochodzenie. Powojenna modernizacja i uniwersytet w robotniczym mieście*, Nomos, Kraków.

Cezary Strąkowski

THE DISAPPEARING IDEA OF *UNIVERSITAS*?

Abstract. Based on biographical interviews conducted with research and teaching staff of the Faculty of Economics and Sociology of the University of Lodz and also based on literature the author puts forward the thesis that the mass of education at the university leads to a reduction in the education quality. There are many reasons for the evolution of universities and places of study in societies and some of them have been analyzed. Idea *universitas* has been presented as the ideal type. The opposition presents the concept of “entrepreneurial university” which seems to dominate in Poland today. Taking into account the social changes of the last decades the aforementioned thesis is not so obvious to prove and therefore there is a critical issue with this assumption.

Key words: *universitas*, education, mass of education, low level of higher education.