

Agnieszka LEKKA-KOWALIK

## UNIwersytet JAKO FIRMA UsŁUGOWA SZANSA CZY KLĘSKA?

*Ideał pełnej prawdy nakazuje ustawiczne poszukiwanie poznania, niezatrzymywanie się na tym, co zaspokaja aktualne potrzeby, choćby i poznawcze. Profesor, który nie formułuje nowych problemów, nie otwiera nowych horyzontów, „zdradza” cel uniwersytetu – podobnie jak student, który ściąga na kolokwiałach, kupuje prace seminaryjne i zamyka swój umysł na wiedzę. Ów nakaz nadaje wymiar wspólnotowy grupie nauczanych i nauczających: wszyscy muszą się uczyć zarówno już istniejącej wiedzy, jak i metod prowadzenia badań, bo wszyscy podporządkowani są pełnej prawdzie jako celowi.*

W liście zapraszającym do autorskiej współpracy przy tworzeniu niniejszego tomu „Ethosu” redaktorzy postawili następujące pytanie: Co wyznacza tożsamość uniwersytetu jako jednej z wielu instytucji na rynku edukacyjnym? Pytanie to oparte jest na założeniu, że uniwersytet jest elementem rynku w sensie ekonomicznym, rodzajem przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego. Czy jest to założenie prawdziwe?

Na powyższe pytanie odpowiadam przecząco. Niewątpliwie obserwujemy przemianę uniwersytetu w przedsiębiorstwo. Już w roku 1917 Max Weber w wykładzie *Nauka jako zawód i powołanie* postawił tezę: „W wielu dziedzinach nauki najnowszy rozwój uniwersytetu zdążył w kierunku modelu amerykańskiego. Wielkie instytuty medyczne czy przyrodnicze są kapitalistycznymi przedsiębiorstwami państwowymi”<sup>1</sup>. Dziewięćdziesiąt lat później musimy przyznać Weberowi rację: uniwersytety faktycznie w szybkim tempie zmieniają się w przedsiębiorstwa produkcyjno-usługowe. Ów proces znajduje odzwierciedlenie w języku, którym mówi się i pisze o uniwersytetach. Pojawiły się takie terminy, jak: „produkcja wiedzy”, „usługi edukacyjne”, „personel naukowo-dydaktyczny”, „kapitał intelektualny” czy „zarządzanie nauką”. Twierdzę jednak, że instytucja, która do niedawna nazywana była uniwersytetem, nie jest instytucją świadczącą usługi edukacyjne, a instytucja, która takie usługi świadczy, nie jest uniwersytetem, nawet jeśli zgodnie z obowiązującym prawem o szkolnictwie wyższym takie miano może nosić. Uniwersytet i firma świadcząca usługi edukacyjne są różnymi instytucjami: mają inne cele, są oparte na innych relacjach międzypersonalnych i rządzą się innymi normami.

<sup>1</sup> M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, tłum. P. Dybel, w: Z. Krasnodębski, *Max Weber*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1999, s. 200.

Przekształcenie uniwersytetu, universitas studiorum, wspólnoty nauczających i nauczanych, w przedsiębiorstwo i zmuszenie go do funkcjonowania na rynku usług edukacyjnych grozi jego faktycznym zniszczeniem. Jest to zmiana substancjalna, a ze względu na kulturotwórczą rolę uniwersytetu – wywoła ona także substancjalną zmianę współczesnej kultury.

### NATURA UNIWERSYTETU

Nie będę przypominać historii uniwersytetu jako instytucji – zakładam tę wiedzę u czytelnika. Warto jednakże sięgnąć do języka łacińskiego, ponieważ prześledzenie znaczeń wyrazu „studium”, który pojawia się w klasycznym określeniu uniwersytetu, jest inspirujące, pozwala bowiem dojrzeć pewne istotne własności uniwersytetu.

Zgodnie ze *Słownikiem łacińsko-polskim* Janusza Sondla „studium” to, między innymi: 1) badanie, nauka, wykształcenie; 2) zajęcia szkolne, studia; 3) szkoła, zakład naukowy, uniwersytet; ale także: 4) chęć do czegoś, staranie się, dążenie; 5) ochota, zapał; 6) skłonność, zamiłowanie, pasja; 7) gorliwość, pilność; 8) życzliwość; 9) sposób życia<sup>2</sup>. W świetle wymienionych znaczeń uniwersytet jako studium to instytucja, w której odbywają się badania naukowe i kształcenie, przy czym celem badania jest zdobywanie coraz to nowych prawd o rzeczywistości, a celem kształcenia – zdobycie wiedzy, czyli nabycie prawdziwych i uzasadnionych przekonań o rozmaitych aspektach rzeczywistości. Warunkiem realizacji tych celów jest gorliwość i pilność w pracy, a do tego potrzeba umiłowania prawdy oraz ochoty, zamiłowania, pasji, a także wzajemnej życzliwości tych, którzy prowadzą badania, i tych, którzy zdobywają wykształcenie. Owa pasja poszukiwania prawdy staje się wyznacznikiem określonego sposobu życia.

Rozwińmy powyższe intuicje co do natury uniwersytetu. Idea studium wskazuje na podwójny charakter uniwersytetu: jako miejsca, gdzie się z jednej strony prowadzi badania, a z drugiej – przekazuje zdobytą wiedzę. W *Wielkiej Karcie Uniwersytetów Europejskich* zostało to wyraźnie powiedziane: „Działalność naukowa i dydaktyczna w uniwersytetach musi być ze sobą nierozzerwalnie związana, jeśli nauczanie ma sprostać zmieniającym się warunkom, potrzebom społeczeństwa oraz postępowi wiedzy”<sup>3</sup>. Wyeliminowanie któregokolwiek z tych aspektów jest okaleczeniem uniwersytetu, a zarazem

<sup>2</sup> Por. J. S o n d e l, *Słownik łacińsko-polski dla prawników i historyków*, Universitas, Kraków 2005, s. 905.

<sup>3</sup> *Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich*, p. 2. „Fundamentalne zasady”. Tekst *Karty* można znaleźć np. na stronie: [www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/statut/karta/](http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/statut/karta/).

zagrożeniem dla jego społecznej misji. Jeśli nie prowadzi się badań, wkrótce może się okazać, że nie ma nic do przekazania; jeśli zaś nie przekazuje się wiedzy, wkrótce może zabraknąć ludzi zdolnych do zdobywania prawdy<sup>4</sup>. Władysław Stróżewski podkreśla, że jedność funkcji badawczych i dydaktycznych ma ważne konsekwencje dla istoty bycia człowiekiem uniwersytetu: „Obowiązkiem pracownika uniwersytetu jest praca naukowa, która jako taka, a nie tylko w gotowych swych wynikach, winna być ukazywana studentom. [...] Toteż własna praca naukowa jest warunkiem niezbędnym dla uzyskania kwalifikacji nauczyciela uniwersyteckiego, a prowadzone w uniwersytecie badania naukowe stanowią o jego «być albo nie być»”<sup>5</sup>.

To splecenie badań i nauczania wskazuje na prawdę jako na fundament i rację istnienia uniwersytetu. To niemal trywialne stwierdzenie, że uniwersytet ma służyć prawdzie, jest kluczowe dla zrozumienia istoty uniwersytetu jako instytucji społecznej. Prawda ma bowiem pewną własność, którą – wedle sformułowania ks. Tadeusza Stycznia – można nazwać jej „wiązącą mocą”<sup>6</sup>. Owa wiążąca moc prawdy znajduje swój wyraz w postulacie, by wyniki badań naukowych stawały się wiążące dla wszystkich, o ile nie zostanie wykazane, że są błędne. Innymi słowy, rezultaty badawcze „domagają się” uznania przez wszystkich. Jaka jest racja tego „żądania”? Nie jest nią „naukowość” wyniku, jego autor czy miejsce powstania, ale jego prawdopodobna prawdziwość rozumiana w sensie klasycznym jako *adaequatio rei et intellectus* – oto istnieją dobre racje, by sądzić, że wyniki pozostają w relacji zgodności z badanym aspektem przedmiotu czy zjawiska, której to zgodności podmiot poznający nie ustanawia, ale ją odkrywa. Źródłem owej wiążącej mocy rezultatów badawczych jest więc rzeczywistość, a nie umysł badacza, społeczne warunki uzyskania danych, ich możliwe zastosowania czy język, w którym zostały wyrażone.

Uznanie wiążącej mocy prawdy przekłada się na dyrektywę: „Respektuj prawdę”. Co jednak znaczy respektowanie prawdy? Najkrócej rzecz ujmując, jest to jej uznanie i działanie z nią zgodne. Prawda wyznacza zatem ethos uniwersytetu. Uznanie za prawdziwe twierdzenia, że pewna substancja używana w laboratorium jest trucizną dla ludzkiego organizmu, rodzi powinność działania zgodnie z poznaną prawdą, na przykład wprowadzenia proporcjo-

<sup>4</sup> Tak ogólnie sformułowane twierdzenie nie pozwala wyciągnąć wniosku, że na uniwersytecie mają być zdobywane czy nauczane wszelkie prawdy. Uniwersytet jest instytucją naukową, a nie wszystkie prawdy mają taki charakter. Por. np. J. Łukasiewicz, *O nauce*, Polskie Towarzystwo Filozoficzne, Lwów 1934, s. 7, gdzie postawione jest pytanie o wartość, która „zdania podnosi do godności prawd naukowych”.

<sup>5</sup> W. Stróżewski, *O idei uniwersytetu*, w: tenże, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 8.

<sup>6</sup> Zob. T. Styczeń SDS, *Etyka jako antropologia normatywna*, „Roczniki Filozoficzne”, t. 45-46 (1997-1998) nr 2, s. 5-38.

nalnych środków zabezpieczających badaczy. Ignorowanie w działaniu poznanej prawdy jest brakiem respektu dla prawdy. Należy przy tym podkreślić, że respekt należy się wszystkim prawdom, a nie tylko prawdom w jakimś sensie ważnym czy użytecznym. Rozróżnianie prawd istotnych i nieistotnych dla życia człowieka nie jest fikcyjne, ale nie ma ono znaczenia z punktu widzenia ethosu prawdy – prawda o liczbie plam na fartuchach laborantów „domaga się” respektu tak samo, jak twierdzenie o zależności między ciśnieniem gazu a jego temperaturą, choć trudno wskazać powody, dla których warto byłoby poszukiwać tej pierwszej za pomocą naukowych metod. Nie ma także znaczenia, w jakiej sferze życia prawda została odkryta – prawda dnia codziennego „domaga się” respektu tak samo, jak prawda naukowa, a prawda odkryta w filozofii „domaga się” respektu tak samo, jak prawda odkryta w fizyce.

Nakaz respektowania prawdy pozwala zinterpretować zakaz fabrykowania danych czy popełniania plagiatu. Fabrykowanie danych sprowadza się do działania wbrew prawdzie: prawdą jest, że badacz nie posiada danych, a działa tak, jak gdyby je posiadał. Postępowanie takie bezpośrednio zagraża rzetelności wiedzy. Plagiat natomiast nie stanowi zagrożenia dla rzetelności wiedzy, gdyż dla uznania wyniku badań nie ma znaczenia, kto dany wynik osiągnął, a kto figuruje jako autor pracy. A jednak plagiat traktowany jest jako wykroczenie przeciwko ethosowi nauki. Powinność respektowania prawdy pozwala to wyjaśnić: plagiat jest zdradą prawdy i wyraża brak respektu dla niej w tym sensie, że twierdzenie, iż autor plagiatu nie uzyskał prezentowanych jako własne wyników, jest prawdziwe, a autor ów działa tak, jak gdyby było ono fałszywe. Analogicznie poprzez odwołanie się do wiążącej mocy prawdy można zinterpretować główne – jeśli nie wszystkie – normy należące tradycyjnie do ethosu uniwersyteckiego.

Powinność respektowania każdej prawdy pozwala zobaczyć, dlaczego – mimo różnicy wieku, posiadanej wiedzy, statusu społecznego, dyscypliny badawczej czy używanych metod – ludzie uniwersytetu tworzą wspólnotę: wszyscy podlegają tej samej wiążącej mocy prawdy i normom na niej opartym, dla wszystkich też zdobycie prawdy stanowi cel podejmowanych wysiłków. W tym sensie prawda jest wspólnototwórcza. Jej moc przejawia się w wiązaniu umysłu z rzeczywistością i jednoczeniu poszukiwaczy prawdy. Ktoś, kto zamiast podporządkować się prawdzie, traktuje ją instrumentalnie, niejako sam stawia się poza taką wspólnotą.

Rację ma zatem Weber, że w świecie nauki „osobowość posiada tylko ten, kto służy samej rzeczy. [...] nie jest jednak z pewnością żadną «osobowością» ten, kto zjawiając się na scenie jako impresario sprawy, której winien się poświęcić, stara się uwiarygodnić poprzez «przeżycie» i pyta: Jak dowieść, że jestem kimś więcej niż tylko «specjalistą»? Co uczynić, żeby powiedzieć coś, czego pod względem formy lub treści jeszcze nikt w ten sposób

nie powiedział? Jest to zjawisko [...] dyskredytujące każdego, kto takie pytanie stawia, zamiast poświęcić się wewnątrznie zadaniu (i tylko jemu) i w ten sposób dorosnąć do rangi i godności sprawy, której, jak utrzymuje, służy”<sup>7</sup>.

Jeśli uniwersytet pojmowany jest jako wspólnota poszukujących prawdy, użycie przez Webera terminu „specjalista” jest jednakże mylące i to w dwojakim sensie. Po pierwsze, poszukiwanie prawdy należy ująć jako poszukiwanie pełnego rozumienia porządku rzeczy, a nie jedynie wiedzy specjalistycznej; po drugie – zadaniem uniwersytetu nie jest po prostu kształcenie specjalistów, ale twórczych intelektualistów. Przyjrzyjmy się kolejno tym kwestiom.

### IDEAŁ PEŁNEJ PRAWDY

Ze względu na złożoność świata i przygodność ludzkiego umysłu niezbędną jest oczywiście specjalizacja badań, ale wszelkie badania mają być wkładem w pełne rozumienie rzeczywistości. Czymże ono jest? Pełne rozumienie zjawiska – twierdzi Alasdair MacIntyre – to nie tylko znalezienie odpowiedzi na pytania stawiane w poszczególnych dyscyplinach, ale i „umieszczenie [zjawiska] w kontekście relacji określających jego miejsce w porządku rzeczy”<sup>8</sup>. Zdaniem MacIntyre’a poszukiwanie całościowego rozumienia rzeczywistości – poszukiwanie pełnej prawdy – jest zadaniem nie tylko dla uniwersytetów katolickich, o których pisze w cytowanym artykule, lecz także „dla świeckiego rozumu i świeckiego uniwersytetu. Zrezygnować z niego to narażać na niebezpieczeństwo funkcjonowanie uniwersytetów jako uniwersytetów (a nie konfederacji wyspecjalizowanych przedsiębiorstw)”<sup>9</sup>. Akceptacja ideału pełnej prawdy jako właściwego celu i fundamentu uniwersytetu ma szereg istotnych konsekwencji.

Poszukiwanie pełnego rozumienia w wyjaśnionym wyżej sensie sprawia, że struktura i funkcja badań jest ostatecznie wyznaczona przez badany przedmiot, a nie przez zainteresowania, chęci czy potrzeby wspólnoty poszukujących prawdy lub społeczeństwa, w którym wspólnota ta funkcjonuje. Zapewne to właśnie zainteresowania, chęci i potrzeby „sterują” podejmowaniem tych a nie innych problemów przez poszczególnych naukowców czy grupy badawcze, ale nie one wyznaczają kres badań. W perspektywie ideału pełnej prawdy przedmiot bądź zjawisko zostało zrozumiane, jeśli wskazano

<sup>7</sup> Weber, dz. cyt., s. 204n.

<sup>8</sup> A. MacIntyre, *Katolickie uniwersytety. Niebezpieczeństwa, nadzieje, wybory*, „Znak” 2005, nr 11(606), s. 21.

<sup>9</sup> Tamże, s. 18. Integrację wiedzy jako zadanie dla uniwersytetów katolickich wskazuje Jan Paweł II w Konstytucji apostolskiej o uniwersytetach katolickich *Ex corde ecclesiae*, zwł. cz. 1, nr 14-17.

jego miejsce w rzeczywistości i relacje do innych bytów. „Izolacjonistyczne” traktowanie przedmiotu badań lub jakiegoś jego aspektu jest zniekształceniem poznania, a przez to oddaleniem się od ideału pełnej prawdy. Zrozumienie przedmiotu czy zjawiska nie jest prostą sumą wiedzy uzyskanej w poszczególnych dyscyplinach.

Ponadto ideał pełnej prawdy nakazuje ustawiczne poszukiwanie poznania, niezatrzymywanie się na tym, co zaspokaja aktualne potrzeby, choćby i poznawcze. Profesor, który nie formułuje nowych problemów, nie otwiera nowych horyzontów, „zdradza” de facto cel uniwersytetu – podobnie jak student, który ściąga na kolokwium, kupuje prace seminaryjne i zamyka swój umysł na wiedzę. Ów nakaz nadaje kolejny wymiar wspólnotowy grupie nauczanych i nauczających: wszyscy muszą się uczyć zarówno już istniejącej wiedzy, jak i metod prowadzenia badań, bo wszyscy podporządkowani są pełnej prawdzie jako celowi.

Ideał pełnej prawdy wyznacza też strukturę uniwersytetu: rzeczywistość „wskazuje” konieczne obszary badań, a zarazem gwarantuje jedność wiedzy. To z kolei narzuca konieczność zrównoważonego rozwijania wielości dyscyplin. Jak słusznie twierdził kard. John Henry Newman, „poszczególne nauki, na które daje się rozbić nasza wiedza, wpływają na siebie nawzajem na rozliczne sposoby. [...] Dopełniają się wzajemnie, korygują i równoważą”<sup>10</sup>. A „zaniedbanie jednych [...] to spowodowanie, że inne znów rozminą się ze swoim celem. [...] Każda nauka, gdy się ją traktuje jako część całości, daje inny obraz rzeczywistości od tego, jaki prawdopodobnie będzie zarysowywać, wypowiadając się wyłącznie w swoim imieniu, bez zabezpieczającej korektury, jeśli mogę tak to nazwać, ze strony innych nauk”<sup>11</sup>.

Poszukiwanie pełnej prawdy o rzeczywistości, a zarazem uczenie się pracy badawczej, wyznacza szczególne miejsce takim przedmiotom ogólnym, jak logika, metodologia, semiotyka i filozofia. „Ta ostatnia – pisze Stróżewski – ma, jak się zdaje, wyjątkowe znaczenie. Uprawiana i przekazywana w sposób właściwy, zdolna jest uczyć całościowego widzenia rzeczywistości, poszukiwania i krytycznego rozważania różnych możliwych założeń, jakie o owym całościowym widzeniu mogą decydować, analizowania najogólniejszych nasuwających się modeli interpretacyjnych. W pracy tej nie zastąpi jej żadna inna nauka”<sup>12</sup>. Poza tym „w strukturę uniwersytetu jest niejako wpisana jego autoreformowalność. Polega ona na możliwości korygowania własnych programów badawczych i dydaktycznych, projektowania nowych, a nawet – jeśli wymaga tego postępowanie wiedzy w określonych dziedzinach – powoływania

<sup>10</sup> J. H. Newman, *Idea uniwersytetu*, tłum. P. Mroczkowski, PWN, Warszawa 1990, s. 180.

<sup>11</sup> Tamże, s. 181.

<sup>12</sup> Stróżewski, dz. cyt., s. 11.

nieznanych dotąd kierunków badania i nauczania”<sup>13</sup>. Krótko mówiąc, to przedmiot badań i cel poznania determinuje zbiór dyscyplin uniwersyteckich, przy czym niektóre z tych dyscyplin okazują się konieczne, jeśli cel poznawczy określany jest na podstawie ideału pełnej prawdy.

### TWÓRCZA INDYWIDUALNOŚĆ IDEAŁ CZŁOWIEKA UNIWERSYTETU I „SYLWETKA ABSOLWENTA”

Postawienie uniwersytetowi celu poszukiwania pełnej prawdy sprawia, że zadaniem uniwersytetu nie jest kształcenie specjalistów – fachowców zdolnych do aplikacji istniejącej wiedzy i wykorzystania zdobytych umiejętności w coraz to nowych sytuacjach praktycznych – ale kształcenie indywidualności twórczych, zdolnych do stawiania coraz to nowych pytań o miejsce badanego aspektu świata w porządku rzeczy. Twierdzenie Webera, iż osobowość w świecie nauki posiada ten, kto służy samej rzeczy, a nie swej karierze czy mocodawcy, nie traci nic ze swej siły. Domaga się jednak dopowiedzenia: służenie rzeczy samej wymaga sił intelektualnych i moralnych, pasji i życzliwego środowiska. Dostrzegł to wyraźnie Tadeusz Czeżowski<sup>14</sup>.

„Kształcenie indywidualności – twierdził Czeżowski – jest wszechstronnym rozwijaniem jej możliwości, twórczość osiąga się, kształcąc samodzielność myślenia”<sup>15</sup>. Zdaniem Czeżowskiego warunkiem samodzielności myślenia jest posiadanie kultury intelektualnej, kultury moralnej i kultury estetycznej. Kulturę intelektualną uniwersytet kształtuje, z jednej strony dając wiedzę przedmiotową związaną z konkretnym kierunkiem studiów oraz rozumienie nauki poprzez studium nauk filozoficznych i szeroko rozumianej logiki, a z drugiej – wdrażając w metody badania naukowego wymagające precyzji w formułowaniu i uzasadnianiu twierdzeń naukowych. „Uzyskana dzięki takiemu wykształceniu kultura intelektualna – konkluduje Czeżowski – czyni tego, kto ją nabył, wrażliwym na prawdę i fałsz, na poprawność myślenia i błędy logiczne, budzi – można by powiedzieć – sumienie logiczne, które jest podstawą krytycyzmu wobec siebie i wobec innych osób. Ten krytycyzm zaś jest tarczą przeciw zniekształcającemu tak często logiczny tok myśli wpływowi uczuć i wywołanych przez nie dążeń, uprzedzeń i przesądów. Kultura intelektualna jest bronią przeciw pokusie posługiwania się nieuczciwymi chwytami polemicznymi, insynuacjami, szczepi więc rzetelność i prawość w myśleniu. Pozwala wznieść się ponad to, co zmaca stronniczymi momentami rzecz-

<sup>13</sup> Tamże, s. 12.

<sup>14</sup> Zob. T. Czeżowski, *O ideale uniwersytetu*, w: tenże, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Ossolineum, Wrocław 1989, s. 236-243.

<sup>15</sup> Tamże, s. 240.

wość stanowiska, i przezwyciężyć dogmatyczne zaciętrzewienie. Daje możliwość zrozumienia przeciwnych stanowisk, otwiera drogę rozumnej tolerancji”<sup>16</sup>. Kształcenie tak rozumianej kultury intelektualnej wymaga więc kształcenia cnót społecznych i moralnych, do których należy między innymi: sumienność, rzetelność, systematyczność, wytrwałość, dokładność, ale także otwartość na poglądy innych i odwaga głoszenia własnych przekonań. Zauważmy, że kształcenie kultury intelektualnej i wymienionych cnót jest możliwe właśnie dlatego, że ich fundamentem jest prawda jako *adaequatio* – nie można zadekretować prawdziwości zdania, lecz trzeba ją odkryć w drodze żmudnych badań; nikt nie może zagwarantować, że się nie myli, każdy więc powinien wysłuchać krytyki i zdania innych. Wobec prawdy wszyscy – nauczający i nau czani – są równi.

Źródłem podporządkowania się prawdzie jest jej umiłowanie, które rodzi w człowieku pasję jej zdobywania; bez pasji człowiek prawdopodobnie nie zdobędzie się na takie poświęcenie, jakiego niekiedy wymaga prowadzenie badań. Doskonale wyraził to Weber: „Kto nie posiada, żeby tak powiedzieć, umiejętności nałożenia sobie kłapek na oczy i utwierdzenia siebie w przekonaniu, iż los jego własnej duszy zależy od prawidłowego dokonania poprawki, i to akurat tej poprawki w tym właśnie, a nie innym miejscu rękopisu, ten ma niewiele wspólnego z nauką. [...] Bez owego szczególnego wyśmiewanego przez każdego laika opętania, bez owej pasji, owego: «Musiały przeminąć tysiąclecia, aż ty przyszedłeś na świat, a następne tysiąclecia czekają w milczeniu» na to, aby udała ci się ta poprawka, nie ma on powołania do nauki i niech lepiej robi coś innego”<sup>17</sup>. Bycie człowiekiem uniwersytetu nie jest po prostu zawodem, jest także powołaniem – powołaniem do zdobywania prawdy, ale i do jej obrony. Zadanie to wymaga od człowieka uniwersytetu łączenia kultury intelektualnej z kulturą moralną.

Sama kultura intelektualna nie wystarcza bowiem do ukształtowania indywidualności twórczej. Musi ją dopełnić kultura moralna i estetyczna. „Kulturę w obu tych dziedzinach – pisze Czeżowski – urabia się, kształcąc postawę moralną i estetyczną; postawy te są gotowością do wydawania ocen moralnych i estetycznych, to jest spostrzegania tego, co dobre i piękne, tak jak uwaga jest gotowością do spostrzegania tego, co istniejące. Kultura to wiedza i sprawność. Kulturę moralną posiada ten, kto wie, co dobre, a co złe i potrafi pod tym względem ocenić postępowanie swoje i cudze, a zarazem w postępowaniu dążyć do dobra, a zła unikać. Podobnie zaś kultura estetyczna to wiedza o tym, co piękne, i dbałość o piękno w działaniu i w całym życiu – a piękno to ład, umiar i harmonia”<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> W e b e r, dz. cyt., s. 203.

<sup>18</sup> C z e ż o w s k i, dz. cyt., s. 241.

Choć Czeżowski wprost nie formułuje takiej tezy, owe trzy rodzaje kultury spleatają się w jedną całość. Za ideą uniwersytetu stoi ostatecznie idea doskonalenia się – a więc idea takiej „uprawy” potencjalności człowieka, by rozwinąć je do możliwego maksimum, tak by człowiek stawał się „piękny” w sensie greckiego pojęcia kalon. Zauważmy bowiem, że bez kultury moralnej niemożliwe jest kształcenie kultury intelektualnej. Jeśli profesor nie oceni plagiatu jako zła i jeśli nie będzie postępował zgodnie ze swą własną oceną – a więc jeśli nie będzie przejawiał kultury moralnej w sensie Czeżowskiego – nie będzie też przejawiał kultury intelektualnej nakazującej mu respektować prawdę; zagrozi ponadto wspólnocie, burząc wzajemne zaufanie między jej członkami. Jeśli student nie oceni ściągania jako zła i nie będzie zgodnie ze swą oceną postępował, to nie nabędzie ani wysokiej kultury intelektualnej, ani owych cnót, które są z nią związane. Nie inaczej jest w przypadku kultury estetycznej. Rozpatrzmy prostą kwestię używania „brzydkich wyrazów”, wulgarnego języka. Jest ono często wyrazem arogancji, co uniemożliwia w wielu wypadkach racjonalną dyskusję i krytykę, która jest niezbędna dla kształcenia kultury intelektualnej; nieumiejętność racjonalnej dyskusji wskazuje zaś na brak tej kultury<sup>19</sup>. Tego rodzaju brak kultury estetycznej jest ostatecznie także brakiem szacunku dla drugiego człowieka – a więc i brakiem kultury moralnej.

Splecenie się wymienionych przez Czeżowskiego trzech rodzajów kultur w jedną całość prowadzi do kilku ważnych spostrzeżeń. Po pierwsze, przedwcześnie zgodziliśmy się – w duchu Hume’a – że sądy etyczne i estetyczne są subiektywne, przeciwstawiając je obiektywnym sądom opisowym. Jeśli sąd moralny: „Fabrykowanie danych jest złe”, nie ma mocy wiążącej, która płynie z prawdy, niemożliwe jest rozwijanie kultury intelektualnej; indywidualne upodobania profesorów i studentów mocy wiążącej temu sądowi nie dostarczą.

Po drugie, rozdzielenie owych trzech rodzajów kultur ma wartość analityczną dla zrozumienia, czym one są i jakie zachodzą między nimi zależności, ale nie może stanowić podstawy działania – także działania badawczego czy edukacyjnego. Jest to bowiem raczej wyróżnienie aspektów całości, a nie oddzielanie „części” mogących funkcjonować samodzielnie. Na konsekwencje działania zakładającego rozdzielenie tych trzech typów kultur zwraca uwagę Henryk Elzenberg, analizując badania naukowe. Gdyby nie to, że sama nauka wymaga woli tworzenia kultury, a więc rzeczy wartościowych –

<sup>19</sup> Tadeusz Sławek w książce *Antygonia w świecie korporacji* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002), stanowiącej diagnozę polskiego życia akademickiego, stawia następujący postulat: „Mówiąc metaforycznie: rugować językowe i mentalne czkanie, siorbanie, ładowanie łokci i nóg na stół, jest zadaniem uniwersytetu i tych, którzy uważają się za jego ludzi” (s. 20).

twierdzi – najwspanialszy jej rozwój mógłby współistnieć z barbarzyństwem<sup>20</sup>. Jeżeli naukowiec, wykorzystując hegemonię nauki w kulturze, głosi subiektywność i dowolność sądów oceniających i zgodnie z tym poglądem działa, to może on stać się rzecznikiem barbarzyństwa. Ujemna ocena myślenia oceniającego prowadzi także do zdyskredytowania dodatniej oceny myślenia naukowego, gdyż przekonanie o wartości myślenia naukowego jest – jako sąd wartościujący – równie subiektywne i niemożliwe do intersubiektywnego uzasadnienia, jak przekonanie o wartości myślenia magicznego.

Po trzecie, człowiek uniwersytetu rozumianego jako wspólnota poszukujących prawdy, człowiek wyposażony w kulturę intelektualną, moralną i estetyczną, jest człowiekiem sumienia: respektuje prawdę, a więc dąży do jej poznania, a poznawszy – działa zgodnie z nią, bez względu na to, czy jest to prawda naukowa, moralna czy estetyczna. W tym sensie jest osobowością, człowiekiem – chciałoby się rzec – „integralnym”, który może służyć jako wzorzec i przewodnik dla tych, którzy zechcą się od niego – i u niego – uczyć. Posiadanie przez studentów uniwersytetu owych splecionych w jedno trzech rodzajów kultury jest elementem „sylwetki absolwenta”. W tej perspektywie można powiedzieć, że człowiek uniwersytetu, nawet wybitny znawca jakiejś dyscypliny naukowej, który sprzeniewierzył się prawdzie o dobru i złu i wsparł swoim autorytetem wrogą człowiekowi ideologię czy zdobywał pieniądze lub robił karierę, donosząc na kolegów do władz reżimu, jest klęską uniwersytetu jako wspólnoty i jako instytucji, której zadaniem jest kształcenie twórczych indywidualności. Jest to klęska, bo nie udało się wykształcić w nim kultury moralnej dość mocnej, by oparł się pokusie drogi „na skróty” – do majątku, kariery czy sławy, a także dlatego, że poprzez takie działania odrzucony został fundament, na którym uniwersytet się opiera – prawda. Być może to właśnie jest źródłem wyjątkowego społecznego oburzenia na profesorów uniwersyteckich; którzy służyli komunistycznym rządóm: Zdradzili oni prawdę, a przecież byli do jej poszukiwania i strzeżenia zobowiązani, i zarazem zdradzili uniwersytet jako wspólnotę – społeczne oburzenie nie pojawia się z taką siłą w odniesieniu do innych grup zawodowych, na przykład do szewców, kierowców autobusów czy inżynierów.

W tej perspektywie ujawnia się też splecenie kształcenia i wychowania. Kształtowanie kultury moralnej nie jest przekazywaniem wiedzy z zakresu etyki, ale jest właśnie wychowywaniem: wychowanie do respektowania prawdy staje się równie istotne, jak wykształcenie umiejętności metodologicznych niezbędnych do zdobywania prawdy lub przekazanie konkretnych prawd na temat określonego aspektu rzeczywistości. Podsumowuje to znako-

<sup>20</sup> Zob. H. E l z e n b e r g, *Nauka i barbarzyństwo*, w: tenże, *Wartość i człowiek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005, s. 150-159.

micie Kazimierz Twardowski: „Praca wychowawcza profesora i docenta Uniwersytetu nie jest dla niego czymś obcym i zewnętrznym, lecz zlewa się z jego pracą nauczycielską, polegającą na wyrabianiu w studentach umiejętności myślenia i badania naukowego, która to praca nauczycielska ma za podstawę własną pracę badawczą nauczyciela. Tak więc w jedno się splatają trzy kierunki działania profesora i docenta Uniwersytetu, tworząc w swym połączeniu pełną istotę ich zawodu”<sup>21</sup>.

Czy uniwersytet rozumiany jako miejsce, w którym splatają się funkcje: badawcza, edukacyjna i wychowawcza, kształcający osobowości twórcze wyposażone w kulturę intelektualną, moralną i estetyczną, jest instytucją świadczącą usługi edukacyjne, różniące się jedynie treścią i poziomem (wyższym) od instytucji prowadzących kursy kulinarne, lekcje tańca czy przysposobienia obronnego? Nie sędzę, by na to pytanie można było dać odpowiedź twierdzącą.

#### NATURA FIRM ŚWIADCZĄCYCH USŁUGI EDUKACYJNE

Według słowników usługa to środek zaspokojenia potrzeb ludzkich, jeden z rodzajów wytworów działalności gospodarczej albo zespół czynności wykonywanych przez jedne podmioty gospodarcze na rzecz innych podmiotów w celu zaspokojenia ich potrzeb konsumpcyjnych lub produkcyjnych<sup>22</sup>.

Instytucja, która świadczy usługi edukacyjne (w powyższym sensie terminu „usługa”), ma inny charakter niż uniwersytet jako wspólnota nauczanych i nauczających, skierowana na poszukiwanie prawdy. W ramach takiej instytucji raczej niemożliwa jest realizacja ideału pełnej prawdy, którego realizacja była kluczowa dla uniwersytetu. Nie można bowiem w niej zaoferować usługi dostarczenia pełnej prawdy, lecz co najwyżej wiedzy specjalistycznej. Ponadto kierunki badań naukowych – o ile w ogóle badania się prowadzi – są determinowane nie przez rzeczywistość, ale przez aktualne zapotrzebowanie na określoną wiedzę; zapotrzebowanie to zaś może być motywowane chęcią zrozumienia przedmiotu czy zjawiska, ale także modą bądź względami ekonomicznymi. Funkcje badawcza i edukacyjna, które w uniwersytecie są nierozzerwalnie splecione, w instytucji świadczącej usługi edukacyjne pozostają w innej relacji: pierwsza z nich podporządkowana jest drugiej.

Inny jest również charakter relacji instytucjonalnych. Stwierdziłam wyżej, że w uniwersytecie relacje między profesorem a studentem ugruntowane są we wspólnym celu, któremu obydwaj podporządkowują swoje działania:

<sup>21</sup> K. T w a r d o w s k i, *O dostojęństwie uniwersytetu*, p. 10, <http://www.ken.pan.pl/>.

<sup>22</sup> Por. np. hasło „usługa”, <http://portalwiedzy.onet.pl/25217/>.

w poszukiwaniu pełnej prawdy; wobec prawdy i profesor, i student są sobie równi i mogą tworzyć wspólnotę. W przypadku firmy świadczącej usługi edukacyjne taki wspólny cel i fundament relacji między usługodawcą a usługobiorcą nie istnieje. Cele firmy-usługodawcy mogą być – i w wielu wypadkach faktycznie są – radykalnie różne od celów klienta-usługobiorcy, co wcale nie wyklucza zadowolenia klientów ze świadczonych usług. Brak wspólnego celu, któremu wszyscy należący do instytucji byłiby podporządkowani, sprawia, że w strukturze instytucji świadczącej usługi edukacyjne nie ma instancji, wobec której usługodawca i usługobiorca byłiby równi. Oczywiście można powiedzieć, że są równi wobec prawa, ale stanowi ono element zewnętrzny wobec instytucji, a nie – jak prawda dla uniwersytetu – wewnętrzny.

Ów brak wspólnego celu i fundamentu powoduje, że brak jest także elementu wspólnototwórczego: osoby świadczące usługi edukacyjne i ich klienci ani nie tworzą wspólnoty, ani nie stają się za nią odpowiedzialni, tak jak to się dzieje w przypadku uniwersytetu. Klienci mogą, a być może – patrząc z praktycznego punktu widzenia – nawet powinni porzucać jedną instytucję, gdy znajdą drugą, w której szybciej czy taniej otrzymają pożądane usługi. Lojalność ani solidarność nie są cnotami, które zdobywa się, świadcząc lub pobierając usługi edukacyjne, a instytucje je świadczące nie mają bynajmniej za zadanie kształtowania cnót. Inaczej wygląda zatem uczestniczenie w życiu każdej z tych instytucji: „Gdy profesor zawsze uczy czegoś «obok» i «wyżej» kanonów swojej dyscypliny i dzięki temu staje się Mistrzem – pisze Tadeusz Sławek – instruktor ogranicza się do tego, co niezbędne i określone ścisłym wymogiem programu, nie «uczy», lecz właśnie «instruuje». Nie education, lecz training staje się coraz większą pokusą dla uniwersytetu”<sup>23</sup>. Zanika coś, co Gabriel Marcel nazywał „dyspozycyjnością” rozumianą jako gotowość do obecności, do służenia, do złożenia drugiemu daru z samego siebie<sup>24</sup>. Dyspozycyjność jest naturalna we wspólnocie, tak jak naturalna jest w niej lojalność. W instytucjach świadczących usługi edukacyjne nie ma wspólnoty (tak jak nie ma jej wśród pracowników i klientów zakładów fryzjerskich) i dlatego podejście „kalkulacyjne” staje się słuszne i zdrowe, zgodne z normami rządzącymi tego typu instytucjami. Usługodawcy i ich klienci nie są bowiem w pierwszym rzędzie podporządkowani „samej rzeczy”, nie służą prawdzie, a prawda nie wyznacza ethosu ich instytucji. Relacje w ramach instytucji świadczącej usługi edukacyjne regulowane są wartościami ekonomicznymi, a nie epistemicznymi, co oczywiście nie musi zagrażać moralności. Tyle że w firmie świadczącej usługi relacje między nauczającym a nauczonym oparte są na regułach kupna-sprzedaży: firma dostarcza tego, co jest zamawiane,

<sup>23</sup> Sławek, dz. cyt., s. 27.

<sup>24</sup> Por. G. Marcel, *Być i mieć*, tłum. P. Lubicz, Pax, Warszawa 1986, s. 58n.

nauczający wykląda tak i tyle, za co i ile zapłacono, a nauczany ma prawo wymagać tego i tyle, za co i ile zapłacił. Profesor świadczący usługi edukacyjne nie jest też bynajmniej zobowiązany do bycia wzorcem intelektualno-moralnym dla klientów ani do wychowywania ich do respektowania prawdy. Jest fachowcem, który – by przywołać słynne zdanie Webera z cytowanego już tekstu *Nauka jako zawód i powołanie* – „sprzedaje swoją wiedzę i metody za pieniądze mojego ojca, tak samo jak straganiarka sprzedaje kapustę mojej matce”<sup>25</sup>.

Rozważania te pokazują wyraźnie, jak sądzę, że źródłem ethosu instytucji świadczącej usługi edukacyjne nie jest prawda, ale rynek w sensie ekonomicznym, co prowadzi do wykształcenia innego ethosu niż ten, który rządzi uniwersytetem. Owszem, człowieka uniwersytetu i usługodawcę mogą cechować te same przymioty, ale wykorzystywane są one inaczej; inne są też kryteria oceny „dobrego profesora”, a inne „dobrego usługodawcy”. Rozważmy na przykład rzetelność, wskazywaną przez Czeżowskiego jako element kultury moralnej nabywanej podczas kształcenia kultury intelektualnej na uniwersytecie. Kryterium rzetelności wykładanej wiedzy i uzyskiwanych wyników badawczych jest – by wykorzystać sformułowanie Webera – „sama rzecz”, nawet jeśli przedstawiane tezy są politycznie niewygodne, frustrujące albo do niczego nieprzydatne. Kryterium rzetelności usług jest ostatecznie zadowolenie klienta.

Miarą sukcesu instytucji świadczącej usługi edukacyjne jest liczba klientów, a jeśli celem klienta jest nabycie wiedzy i umiejętności pozwalających mu funkcjonować na rynku pracy, to kryterium rzetelności usług staje się sukces zawodowy. Aby osiągnąć zawodowy sukces, nie trzeba bynajmniej być wyposażonym w kulturę intelektualną, moralną i estetyczną w takim sensie, w jakim rozumiał ją Czeżowski. Kultura taka nie jest elementem „sylwetki absolwenta” instytucji świadczącej usługi edukacyjne. Zwróćmy uwagę na krytycyzm, który był niezbędnym składnikiem kultury intelektualnej w sensie Czeżowskiego. Krytycyzm „uniwersytecki” nakazuje stawiać takie pytania, jak: Czy to jest prawda? Czy to jest dobry argument? Czy to jest poprawna definicja? Krytycyzm jako umiejętność wykształcona w ramach usług edukacyjnych nakazuje raczej pytać: Czy to jest przydatne dla moich celów? Czy to jest bardziej skuteczny środek niż to, co oferują inne instytucje? Czy uzyskana edukacja jest atutem na rynku pracy?

Czy tak rozumiany krytycyzm jest jeszcze podstawą „logicznego sumienia”, o którym mówił Czeżowski? Czy może jeszcze być tarczą przeciwko własnym i cudzym błędom, czymś, co pozwala przezwyciężyć dogmatyczne

<sup>25</sup> Weber, dz. cyt., s. 213.

zacierzwienie i otworzyć drogę rozumnej tolerancji?<sup>26</sup> Nie sędzę, by na to pytanie można odpowiedzieć twierdząco. Kultura moralna nabywana przy korzystaniu z usług edukacyjnych jest inna niż ta związana z kulturą intelektualną kształconą na uniwersytecie. Właściwie można by ją nazwać nie tyle kulturą moralną, ile „skutecznościową”. Nie jest to nawet kultura prakseologiczna w sensie nadanym temu pojęciu przez Tadeusza Kotarbińskiego, ponieważ Kotarbiński włączał godziwość celów i środków w pojęcie dobrej roboty<sup>27</sup>, a instytucja świadcząca usługi edukacyjne nie musi się troszczyć o godziwość celów usługobiorców.

Przy świadczeniu usług edukacyjnych zasadniczo nie zadaje się pytania, jakie cele chce osiągnąć klient za pomocą dostarczonych mu przez instytucję środków. W tym sensie instytucja świadcząca usługi edukacyjne staje się „wolna od wartości” i nie oczekuje się, że będzie pełnić ona jakąkolwiek funkcję wychowawczą, a funkcję taką należy przypisać uniwersytetowi, jeśli ma on realizować ideał pełnej prawdy. W konsekwencji tego, co wyżej nazwałam klęską uniwersytetu – opowiedzenia się człowieka uniwersytetu po stronie zła – nie można ocenić jako klęski instytucji świadczącej usługi edukacyjne, ponieważ kwestia dobra i zła nie wchodzi w zakres zainteresowań tej instytucji.

Nie tylko relacje wewnątrzinstytucjonalne, ale także relacje międzyinstytucjonalne są różne w przypadku uniwersytetów i firm świadczących usługi edukacyjne. Relacje między instytucjami świadczącymi usługi edukacyjne są relacjami konkurencji. Także uniwersytety mogą postrzegać siebie nawzajem jako konkurentów, ale zasadniczo inny jest przedmiot rywalizacji. Uniwersytety rywalizują o odkrycie prawdy i o jej rozpowszechnienie, o przekazanie wiedzy następnym pokoleniom, by można było dalej prawdę odkrywać – bo taki jest ich istotowy cel. W nauce nie ma srebrnych medali, rywalizacja jest więc zażarta – ale środki tej rywalizacji są zgodne z celami uniwersytetu. Uniwersytet musi prowadzić twórcze badania i kształtować twórcze osobowości – spełnia wtedy swą misję i zarazem wygrywa rywalizację. Owa zgodność między celami instytucji a środkami prowadzącymi do zwycięstwa w

<sup>26</sup> Tadeusz Sławek stawia w związku z tym smutną diagnozę: „Osłabła atrakcyjność uniwersytetu jako miejsca kształtowania się życia opartego na stałym obowiązku krytycznego myślenia; przestał on frapować jako instytucja, która umożliwia nieustanne ćwiczenie owej nigdy niezасыpiającej intelektualnej czujności. Podejrzliwość intelektualna spadała w cenie, w miarę jak rosła wartość umiejętności mających praktyczne walory rynkowe. Dawniej każdy przedmiot był godzien krytycznej, wnikliwej uwagi uniwersytetu, dzisiaj uwaga skupia się na tym, co pomaga przystosować się do okoliczności i co, w konsekwencji, przyniesie posiadaczowi danych umiejętności odpowiednie wartości ekonomiczne. Konformizm był dawniej w uniwersytecie łatwo wyczuwalny i nie cieszył się popularnością społeczną; dzisiaj stał się w dużej mierze «cnotą» akademicką, jakby uniwersytet zapomniał o tym, że niezgoda na stan świata jest jego żywiołem”. Sławek, dz. cyt., s. 12.

<sup>27</sup> Zob. T. Kotarbiński, *Prakseologia*, cz. 2, Ossolineum, Wrocław 2003.

konkurencji rynkowej wcale nie musi zachodzić w przypadku instytucji świadczących usługi edukacyjne, ponieważ przedmiotem rywalizacji jest w nich klient i w związku z tym są one gotowe dopasować swe cele edukacyjne do klientów. Widział tę konsekwencję przemiany uniwersytetów w przedsiębiorstwa kapitalistyczne Weber, gdy niemal sto lat temu pisał nieco sarkastycznie: „Traktowanie wielkiej liczby słuchaczy jako niesłuchanej wartości i błogosławieństwa sprawiło, że od liczby studentów zależy najczęściej wszystko”<sup>28</sup>. Zdobyć studenta to zdobyć klienta – a więc zrealizowanie celu, któremu służy przedsiębiorstwo usługowe. Aby go osiągnąć, nie trzeba bynajmniej świadczyć usług edukacyjnych najwyższej jakości – można zdobyć wielką liczbę studentów, stosując właściwe zabiegi marketingowe. Sytuacja w firmie świadczącej usługi edukacyjne jest poniekąd odwrotna niż na uniwersytecie: to nie jakość odkrywanych i przekazywanych prawd, która skutkuje dużą liczbą kandydatów, świadczy o jakości instytucji, ale liczba kandydatów staje się miarą jakości usług edukacyjnych.

Narzekanie, że świadczone usługi edukacyjne są na niskim poziomie, staje się właściwie nieusprawiedliwione. Rację utyskiwać (jeśli są usprawiedliwione, co wymaga badań socjologicznych), że uzyskanie habilitacji zapewnia posadę do końca życia i wobec tego profesorowie już nie prowadzą twórczych badań ani nie aktualizują przekazywanej wiedzy, stanowi misja uniwersytetu jako wspólnoty osób poszukujących pełnej prawdy, która zależy od „rzeczy samej”. Analogiczne utyskiwania pod adresem instytucji świadczących usługi edukacyjne tracą rację bytu, a ich profesorowie wcale nie mają obowiązku prowadzić badań ani wskazywać nowych horyzontów wiedzy; mają tylko świadczyć usługi edukacyjne. Instytucje świadczące usługi edukacyjne oferują określone usługi na określonym poziomie, a klienci mają wybór. Jeśli zaczyna brakować klientów, to znaczy, że usługi są niezadowolające, a instytucja usługodawcza może albo upaść, albo też zmienić zakres usług lub podwyższyć poziom usług dotąd świadczonych. Tak się dzieje w przypadku firm świadczących wiele typów usług: fryzjerskich, szewskich czy turystycznych.

Co sprawia, że żądamy od usług edukacyjnych „obiektywnie wysokiego poziomu”, niezależnego od zadowolenia klientów? Prawdopodobnie – stawiam to jako hipotezę – płynie to z przekonania, że edukacja faktycznie nie polega na nabywaniu wiedzy i umiejętności potrzebnych do poruszania się na rynku pracy, ale właśnie na kształtowaniu trójaspektowej kultury, o której mówił Czeżowski. Współczesny uniwersytet cierpi więc na rodzaj rozdwojenia jaźni: kołaczę się w nim jeszcze myśl o misji służenia pełnej prawdzie, a próbuje przybrać postać firmy usługowej, w ramach której tej misji realizować nie może.

<sup>28</sup> Weber, dz. cyt., s. 202.

## ŚLEPA ULICZKA?

W cytowanym wyżej tekście Tadeusz Czeżowski wyraża zaniepokojenie tendencją do spychania uniwersytetu do poziomu wyższej szkoły, przede wszystkim zawodowej, także poprzez objęcie uniwersytetów i wszelkich szkół wyższych wspólnymi ramami organizacyjno-prawnymi. Nic się w tym względzie nie zmieniło od roku 1970 (a z tego roku pochodzi ów tekst Czeżowskiego). Wydaje się przy tym, że obecnie występuje tendencja do tworzenia uniwersytetów z wszelkich wyższych szkół zawodowych. I nie ma w tym nic dziwnego – nazwa „uniwersytet” jest terminem wartościującym: wykształcenie uniwersyteckie jawi się jako coś „lepszego” niż proste wykształcenie zawodowe. Owo pozytywne wartościowanie ma swoje źródło najprawdopodobniej w ciągle obecnym w społecznej świadomości przekonaniu – opartym na klasycznym ideale uniwersytetu – że uniwersytet nie kształci fachowców, ale twórcze osobowości charakteryzujące się kulturą intelektualną, moralną i estetyczną, że kształci elitę, czyli grono ludzi wyróżniających się spośród otoczenia. Instytucje świadczące usługi edukacyjne bynajmniej takiego zadania nie mają.

Oczywiście język ulega zmianie, można więc – choćby środkami prawnymi – inaczej wyznaczyć zakres i treść nazwy „uniwersytet”. „Cóż znaczy nazwa? To, co zwiemy różą, / Pod inną nazwą nie mniej by pachniało” – pisał Szekspir<sup>29</sup>. Poeta zapewne ma rację. Obecnie jesteśmy jednak świadkami zabiegu zgoła magicznego: jakby usiłowano spowodować, by coś, co różą nie jest, zaczęło pachnieć dzięki nazwaniu tego czegoś różą. Mówiąc już niemetaforycznie: zmienia się uniwersytety w instytucje świadczące usługi edukacyjne, a – jak starałam się pokazać – uniwersytety i instytucje świadczące usługi edukacyjne mają różne cele, zadania, strukturę, relacje wewnętrzne, ethos, wartości – słowem, są to różne instytucje. Przekształcenie uniwersytetu w instytucję świadczącą usługi edukacyjne powoduje jego przemianę substancjalną, nie mniejszą niż przerobienie łościa na dziczyznę w sosie własnym. Nie podważam wartości i użyteczności dziczyzny w sosie własnym – ale nie sądzę, by dobrym pomysłem było przerobienie wszystkich łości na potrawy zaspokajające nasze bieżące potrzeby żywieniowe! Oczywiście, jeśli potrzebę posiadania kultury intelektualnej, moralnej i estetycznej można nazwać „potrzebą konsumpcyjną” – to w pewnym szerokim sensie można powiedzieć, że uniwersytet świadczy usługi zaspokajające tę potrzebę, ale owo „świadczenie usług” w tym zakresie sprowadza się do umożliwienia osobom uczestniczenia we wspólnocie poszukujących prawdy i poddania się ethosowi prawdy. Wyrażenie „świadczenie usług edukacyjnych” nabiera wtedy tak

<sup>29</sup> W. S h a k e s p e a r e, *Romeo i Julia*, tłum. S. Barańczak, W drodze, Poznań 1990, s. 57.

odmiennego znaczenia, że staje się mylące. Edukacja nie jest zresztą jedynym takim przypadkiem – tocząca się obecnie burzliwa dyskusja o „usługach medycznych” i szpitalach-przedsiębiorstwach wskazuje na wątpliwości podobne do tych, które pojawiają się w wypadku potraktowania uniwersytetów jako przedsiębiorstw usługowych, a nawet usługowo-produkcyjnych, jeśli przyjmiemy, że uniwersytety mają produkować wiedzę.

Przekształcenie uniwersytetów w instytucje świadczące usługi edukacyjne niesie z sobą rozmaite konsekwencje dla kultury. Na dwie z nich chcę zwrócić uwagę. Po pierwsze, likwiduje się ostatni bodaj bastion „czystej wiedzy” – wiedza ma być użyteczna. Owa użyteczność wiedzy nie jest nawet Baconowskim „pożytkiem dla ludzkości”, środkiem do poprawienia jej bytu i podporządkowania przyrody potrzebom człowieka. Za Baconowskim postulatem stoi pewna koncepcja człowieka i stąd można określić, choćby w przybliżeniu, co jest właściwą potrzebą człowieka. Użyteczność, którą kierują się instytucje świadczące usługi edukacyjne, nie ma bynajmniej na celu poprawy losu ludzkości, ale dostarczenie klientom narzędzi do osiągania ich partykularnych celów, jakiegokolwiek by one były. Tak rozumiana wiedza użyteczna nie kieruje się pytaniem „dlaczego?”, lecz pytaniem „jak?” – stąd nic dziwnego, że usługi edukacyjne to także kursy pisania wniosków do Unii Europejskiej o finansowanie projektów badawczych.

Po drugie, być może przy okazji w ogóle likwiduje się bastion wiedzy naukowej rozumianej jako prawdziwe i uzasadnione przekonania. Uniwersytety pełnią (pełniły?) poniekąd funkcję kryterium: to, co wykładano na uniwersytetach, uważane było za wiedzę naukową, a to dlatego, że było rezultatem badań przeprowadzonych właściwymi metodami i poddane zostało intersubiektywnej kontroli. Jeśli uniwersytet świadczy usługi edukacyjne, czyli przekazuje klientom pożądaną wiedzę naukową, to dlaczego nie nazwać wiedzą tego, co jest przekazywane we wszelkich instytucjach świadczących usługi edukacyjne? Dlaczego na przykład nie nazwać wiedzą tego, czego można się dowiedzieć na kursach astrologii czy wróżbiarstwa, skoro kursy te to „usługi edukacyjne”? A jeśli to jest wiedza, to dlaczego nie można otworzyć takiego kierunku na uniwersytecie, skoro jest zapotrzebowanie na tego typu usługi i – co więcej – obszerny rynek pracy? Wszak w dokumencie Ministerstwa Pracy *Klasyfikacja zawodów i specjalności – opisy grup i zawodów* znalazło się miejsce dla zawodu wróżbity czy astrologa. Jeśli takie zawody istnieją, to zapewne potrzebne będą usługi edukacyjne przygotowujące do nich i być może należy otworzyć na przykład uniwersytet astrologiczny – obecnie „rzetelne” usługi świadczą, zgodnie z ogłoszeniami w Internecie, „instytucje paranaukowe”. Wpisanie w wyszukiwarkę „Google” hasła „kursy astrologii” powinno przekonać każdego, że taki kierunek rozwoju usług edukacyjnych nie jest tylko przejawem mojego czarnowidztwa.

Z moich rozważań nad różnicami między uniwersytetem a instytucją świadczącą usługi edukacyjne nie należy natomiast wyciągać wniosku, że opowiadam się za jakimś konkretnym sposobem finansowania obu tych instytucji. Prace badawcze i kształcenie potrzebują trwałej bazy materialnej i finansowej, ale kwestia jej zapewnienia stanowi odrębne zagadnienie, którego nie podejmuję się rozpatrywać.

Zdaję sobie sprawę, że kreślę wyidealizowany obraz uniwersytetu. Nie jest to niczym nagannym – ideały służą jako wzorce i źródło motywacji do działania, także działania reorganizacyjnego. Rezygnacja zaś z klasycznego ideału i przekształcenie uniwersytetów w instytucje świadczące usługi edukacyjne jest faktycznym wyeliminowaniem uniwersytetów z życia społecznego, co – jak sądzę – nie okaże się dla społeczeństwa zdrowe. Gdy wzrasta społeczna rola wiedzy, gdy stajemy się społeczeństwem wiedzy, coraz silniejsza staje się też potrzeba, by w społeczeństwie byli ludzie klasycznego uniwersytetu, twórcze osobowości o wysokiej kulturze intelektualnej, moralnej i estetycznej, ludzie, którzy byliby zdolni do wyznaczania nowych horyzontów, służąc pełnej prawdzie o rzeczywistości, a przez to służąc człowiekowi.

Można by mi zarzucić, że przywołuję ideał, który nie ma racji bytu w nowoczesnym społeczeństwie, że bronię czegoś, co bezpowrotnie minęło. Nie sądzę, by ideał uniwersytetu się zdezaktualizował – i nie jestem w tym poglądzie osamotniona. W tekście zatytułowanym *What are universities for?* [Do czego służą uniwersytety?]<sup>30</sup> Geoffrey Boulton (profesor geologii z Uniwersytetu w Edynburgu) i Colin Lucas (były wicekanclerz Uniwersytetu w Oksfordzie) twierdzą, że uniwersytety nie są przedsiębiorstwami dostarczającymi określonych produktów i usług, wytwarzanych za pomocą zestandaryzowanych procesów i podlegających ocenie ze względu na efektywność wykorzystania środków; że nie są one także supermarketami dostarczającymi dóbr aktualnie pożądaných. To, za co władza, przemysł, armia czy społeczeństwo „chwala” uniwersytety, jest jedynie „produktem ubocznym” klasycznego uniwersytetu, jego atmosfery i pasji poszukiwania prawdy. Autorzy ci twierdzą, że jeśli zmienimy uniwersytety w „przedsiębiorstwa produkcyjne”, za chwilę wyczerpie się potencjał uniwersytetu do dostarczania właściwych dlań dóbr i usług. Podzielam ich przekonanie. Może wobec tego warto pozostać przy klasycznym ideale uniwersytetu?

<sup>30</sup> Zob. G. Boulton, C. Lucas, *What are universities for?*, <http://kampela-leru.it.helsinki.fi/>.