

„Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/26/2005

# Aleksander Kobylarek

## Redefinicja funkcji szkół wyższych z punktu widzenia interesów lokalnych (teoria mostu)

Autor proponuje nowe spojrzenie na tradycyjne funkcje szkoły wyższej. Dostrzega nasilanie się tendencji cywilizacyjnych, które stawiają uniwersytet w nowej sytuacji i jednocześnie godzą w jego dotychczasową misję. Jednocześnie wskazuje na możliwość zintegrowania i podporządkowania obydwu tradycyjnych funkcji uniwersytetu nowym zadaniom, jakie stawiają przed nim środowiska lokalne. Jeżeli potraktujemy rozwój i wzbogacanie środowisk lokalnych jako podstawowe punkty odniesienia przy redefiniowaniu tradycyjnych funkcji szkół wyższych, to otrzymamy model, w którym przede wszystkim nie występuje dysharmonia między kształceniem i badaniami. Dodatkowo ta reorientacja funkcji powoduje, że szkoła wyższa zyskuje jeszcze większy prestiż w społeczeństwie wiedzy i włącza się w nurt zmian.

### Tradycyjne funkcje szkół wyższych

Tradycyjne funkcje szkół wyższych mogą być realizowane poprzez dwojakiego typu działania (por. Jaspers 1923). Po pierwsze, uczelnia jest postrzegana przez otoczenie jako centrum kształceniowe, przygotowujące wysoko wykwalifikowane kadry dla społeczeństwa, państwa i gospodarki. Przy czym „wysoko kwalifikowane” należy rozumieć jako wyposażone w odpowiednie umiejętności techniczne, czyli zarówno wiedzę typu *know-how*, jak i szeroko rozumianą wiedzę społeczno-kulturową (tj. podstawy wiedzy humanistycznej). Nie widzę możliwości właściwego funkcjonowania w społeczeństwie ponowoczesnym absolwentów mających braki w wiedzy operacyjnej bądź kulturowej, tzn. wykształconych wąskoprofilowo bądź też wyposażonych jedynie w wiedzę ogólną. W pierwszym przypadku – przerostu wiedzy operacyjnej (technicznej, stanowiącej jedynie zbiór dyrektyw praktycznych) – u absolwentów mamy do czynienia z encyklopedyzmem wiedzy, procesem błyskawicznego „starzenia się” kwalifikacji oraz zamykaniem się w ramach własnej specjalizacji. W drugim przypadku – wyposażania jedynie w wiedzę ogólną – uzyskujemy absolwenta „bez specjalnych kwalifikacji”, niezdolnego do działania praktycznego po skończeniu studiów, do wykonywania zawodu czy też podjęcia obowiązków, jakich wymaga od niego konkretne i ściśle zdefiniowane stanowisko pracy. Społeczeństwo ponowoczesne,

poddane błyskawicznemu przepływowi informacji – czasami wprost z laboratorium do głównego wydania serwisu informacyjnego w telewizji – wymaga od specjalistów elastyczności i szerokiego oglądu rzeczywistości, a od intelektualistów – sprawności działania już w momencie opuszczania murów uczelni.

Drugą tradycyjną funkcją szkolnictwa wyższego jest produkcja wiedzy. Szkoły wyższe (zwłaszcza uniwersytety i politechniki) są zobowiązane, w sposób mniej lub bardziej formalny, do prowadzenia działalności naukowo-badawczej, czyli do rozwijania nauki. Proces ten polega w praktyce na testowaniu istniejących teorii lub tworzeniu nowych, przygotowywaniu kadr na potrzeby rozwijania nauki, a także na prowadzeniu różnych działań związanych z upowszechnianiem i przechowywaniem dorobku naukowego oraz komentowaniem stanu aktualnej wiedzy. Ten dychotomiczny podział funkcji szkół wyższych nie wyczerpuje wszystkich możliwych, jakie mogą być pełnione, ale można śmiało stwierdzić, że wszystkie inne funkcje ściśle wiążą się z wymienionymi lub wręcz wynikają z nich, będąc ich rozwinięciem.

Oczywiście, istnieje również wiele różnic w realizacji tzw. humboldtowskiego modelu szkoły wyższej, w zależności od potrzeb lokalnych oraz presji i aspiracji edukacyjnych społeczności lokalnych, jednak większość środowiska naukowego prowadząca dysputy naukowe w tej materii jest zgodna co do konieczności wyodrębnienia funkcji edukacyjnej i badawczej. Przez dłuższy czas środowisko naukowe nie mogło sobie poradzić z teoretycznym uzasadnieniem koncepcji Humboldta, sprowadzonej do łączenia funkcji edukacyjnej i badawczej jako ściśle powiązanych w ramach tej samej instytucji (por. Ortega y Gasset 1930; Feyerabend 1975; Bloom 1987). W najlepszym wypadku mieliśmy do czynienia z twierdzeniami, że „u źródła woda jest najczystsza” – jeżeli chodzi o uzasadnienie nauczania w laboratorium badawczym (Weber 1922) – oraz że dobrze wykształcony absolwent musi znać podstawy metody naukowej, aby móc właściwie podchodzić do otaczającego świata i sprawnie rozwiązywać problemy praktyczne (Hessen 1931). Jednak przez cały czas mamy tu do czynienia z wydzielaniem dwóch odrębnych funkcji – tak naprawdę wciąż za mało zintegrowanych, za to wzajemnie się dopełniających. Wydaje się, że rozdziwki między tymi dwiema podstawowymi funkcjami jeszcze bardziej pogłębiają tendencje rozwoju cywilizacji zachodniej.

### Presja zmian cywilizacyjno-kulturowych

Istnieje wiele różnorodnych tendencji rozwoju współczesnej cywilizacji zachodniej, które zostały bardzo dobrze opisane w literaturze. Jeżeli jednak chodzi o analizowane tu zjawisko, dwie grupy zmian mają znaczenie zasadnicze. Pierwszy rodzaj zmian uderza w funkcję edukacyjną, drugi zaś – w funkcję badawczą.

Jedną z takich podstawowych zmian opisuje dość dokładnie m.in. Peter Drucker, wskazując na intensywny rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy operacyjnej, typu *know-how* (Drucker 1993; por. też Bell 1978). Sygnały płynące w tym przypadku ze strony gospodarki i państwa są dość jasne i czytelne – należy kształcić jak najwięcej i jak najszybciej, tak aby szkoła mogła być w swym działaniu szybsza niż coraz bardziej przyspieszający proces starzenia się kwalifikacji. W następstwie takiego przekonania przedsiębiorstwa widzą w działalności szkoły wyższej przede wszystkim możliwość realizacji przez nią funkcji edukacyjnej, sprowadzonej do wyposażania w kwalifikacje głównie tych, którzy

chcą je uzyskać. W takim układzie uczelnia jest postrzegana bardziej jako „fabryka konkretnych kwalifikacji” niż laboratorium badawcze czy miejsce rozwiązywania problemów.

Jeżeli chodzi o funkcję badawczą szkoły wyższej, to w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat został poważnie zakwestionowany status obiektywności i pewności wiedzy naukowej (por. Derrida 1967). Głosy, które początkowo stanowiły margines dyskusji naukowych, z czasem stały się na tyle silne i uzasadnione teoretycznie, że zaczęły być poważnym kontrapunktem dla tradycyjnego pojmowania wiedzy i nauki. Tradycyjny model uczonego – wszechwiedzącego i nieomylnego autorytetu orzekającego o prawdzie i faktach – wykazuje pewne rysy. Równie ważne staje się spojrzenie na uczonego jako człowieka wyposażonego w pewien system wartości, bardziej dążącego do prawdy i błędzącego na tej drodze, niż takiego, który jest najwyższym prawodawcą w danej kwestii (por. Bauman 1987). Łączy się z tym odczuwalne już ograniczenie zaufania do instytucji (w tym również do instytucji szkoły wyższej i do reprezentowanych przez nie wielkich narracji). Skoro uczonego postrzegamy jako człowieka błędzącego, to dlaczego mamy błędzić razem z nim, lepiej skoncentrować się na tym, co uchwytne, doraźne i szybko osiągalne (*know-how*) niż poszukiwać na rozdrożach trudnych do uchwycenia prawd.

Można stwierdzić, iż te dwie podstawowe tendencje wspomagają się na tyle silnie, że są w stanie wyrzucić odpowiednią presję na szkoły wyższe oraz jednokierunkowo moderować ich działania. Łatwiej więc w tym momencie zrozumieć tendencje szkół wyższych (zwłaszcza prywatnych i wyższych zawodowych, których działanie jest w dużym stopniu uzależnione od wymagań klientów) do ograniczania się do wypełniania funkcji edukacyjnej. Jeżeli odpowiemy na potrzeby klienta i wystawimy na sprzedaż towar, którego on oczekuje (wiedzę typu *know-how*), wtedy łatwo wypełnimy sale uczelni i zwiększymy zysk. Takie podejście wydaje się tym silniej uzasadnione, im bardziej wątpimy w moc eksplikacyjną wielkich narracji, czyli w tym przypadku w możliwości aplikacyjne metateorii. Przekonanie lub nawet tylko podejrzenie, iż metateorie są zwodnicze usprawiedliwia poniekąd poprzestawanie na teoriach krótkiego zasięgu oraz opisach konkretnych technik działania, których skutki są niezawodne. Tak więc zwątpienie w siłę metateorii oraz uleganie naciskom „klientów” prowadzą przede wszystkim do ograniczania badań na rzecz nauczania.

### Interesy środowisk lokalnych

Potrzeby środowisk lokalnych są niezwykle zróżnicowane i samo wyliczenie wszystkich możliwych zajęłoby zbyt wiele miejsca. Zawsze jednak istnieje pewien poziom aspiracji, wynikający z niezaspokojenia określonych potrzeb, moderowanych m.in. wzrostem wymagań współczesnej kultury i cywilizacji. Wydaje się, że obecnie taką uniwersalną potrzebą jest np. osiąganie coraz to wyższych stopni rozwoju cywilizacyjnego (por. Marcovitch 2002). Przejawia się to w coraz sprawniejszym zaspokajaniu potrzeb materialnych i kulturalnych danej społeczności

Nie możemy jednak mówić o zaistnieniu potrzeby rozwoju i możliwości jej pełnej realizacji w środowisku lokalnym dopóty, dopóki nie będziemy mogli zdefiniować samego środowiska lokalnego, które moim zdaniem można określić jedynie opierając się na terytorialnie wyznaczonej więzi społecznej. A zatem **sprawne zaspokajanie potrzeb rozwojowych należy umieścić na drugim planie oraz traktować je jako etap docelowy działań, poprzedzony diagnozą i budową więzi społecznej.** Bez istnienia więzi społecznej

w danej społeczności wszelkie działania na jej rzecz wydają się mało efektywne, jako mające jedynie charakter doraźny lub pozorny. Zatem rozpoznanie zasad, na jakich działa więź społeczna w danej społeczności bądź też nawet zbudowanie jej (jeśli taka nie istnieje) należy postrzegać jako początek działań.

Pierwszy i podstawowy problem polega w tym przypadku na właściwej diagnozie owych niezaspokojonych potrzeb oraz na określeniu możliwości ich realizacji w kontekście uwarunkowań zewnętrznych. Etapy aktywizacji środowisk lokalnych, planowania zmian i działania mogą zostać właściwie zrealizowane tylko wówczas, gdy pierwszy i podstawowy etap – **diagnozy** – zostanie przeprowadzony rzetelnie i właściwie. *Właściwie przeprowadzony* – oznacza tu nic innego jak przeprowadzony na podstawie wniosków wynikających z analizy danych empirycznych dotyczących szans i możliwości rozwojowych regionu, z uwzględnieniem możliwości technicznych i uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych w skali makro.

### Redefinicja funkcji kształcącej

Z punktu widzenia środowisk lokalnych istnieje zatem silnie uzasadniona potrzeba kształcenia specjalistów, którzy umieliby właściwie diagnozować cywilizacyjno-kulturowe tendencje rozwojowe w skali makro, możliwości i ograniczenia regionu oraz możliwości, ograniczenia i potrzeby na najniższym szczeblu – czyli na poziomie środowisk lokalnych. Tacy specjaliści powinni harmonijnie łączyć wiedzę specjalistyczną, potrzebną do dobrego wykonywania zawodu, z rzetelną wiedzą o naturze i właściwościach zjawisk społecznych, dotyczącą zasad funkcjonowania organizacji politycznych, znajomości funkcjonowania grup społecznych i psychologii stosunków międzyludzkich.

Jeżeli weźmiemy dodatkowo pod uwagę fakt, że moralny obowiązek pracy na rzecz społeczności lokalnej spoczywa na każdym jej członku, to w zasadzie dojdziemy do wniosku że dobrze by było, gdyby w umiejętności takie potrafiła wyposażać każda szkoła wyższa, niezależnie od typu i oferowanych kierunków kształcenia. Ograniczanie programu nauczania do wąskich specjalizacji należy zatem postrzegać jako bardzo niekorzystne z punktu widzenia środowisk lokalnych, gdyż tak wykształceni absolwenci nie są w stanie dokonać holistycznego oglądu sytuacji problemowej ani nie mają odpowiednich zdolności analityczno-diagnostycznych.

Zdolność właściwego postrzegania zjawisk w szerszej perspektywie możliwa jest dzięki nabytej odpowiednio wcześniej wiedzy społeczno-kulturowej, połączonej z dobrze ukształtowanymi umiejętnościami analitycznymi i diagnostycznymi. Takie umiejętności zresztą są już wymagane w coraz większej liczbie współczesnych przedsięwzięciach, na niemal wszystkich stanowiskach kierowniczych średniego szczebla, bez względu na branżę.

### Redefinicja funkcji naukowo-badawczej

W przypadku funkcji naukowo-badawczej mamy do czynienia ze wzrostem potrzeb środowisk lokalnych, których oczekiwania nie są wprawdzie tak wyraźnie sformułowane, lecz równie istotne. Tym samym koncepcja szkoły wyższej jako „wieży z kości słoniowej”, uczelni, która rządzi się tylko i wyłącznie swoimi własnymi prawami i której progi są zamknięte dla ignorantów, nie jest dłużej do utrzymania.

Z punktu widzenia interesów środowisk lokalnych szkoła wyższa sama w sobie może już stanowić właściwe i kompetentne centrum diagnostyczne wspomagające proces analizy sytuacji społecznej i definiowania możliwych rozwiązań. Kwestie finansowania oraz inicjacji procesów diagnostycznych i badawczych uważam za drugorzędne, chociaż wydaje się, że to środowiska lokalne powinny wygospodarować fundusze na sfinansowanie diagnoz i ekspertyz społecznych, jak również właśnie na poziomie lokalnym powinna się objawiać świadomość konieczności takich analiz i ekspertyz. Na pewno część tego typu prac naukowo-badawczych jest możliwa do przeprowadzenia przy okazji realizowania projektów na wszystkich poziomach kształcenia w szkole wyższej (licencjackim, magisterskim i doktorskim) – przede wszystkim na kierunkach społecznych, ale nie tylko. Jako dobry przykład mogą tu posłużyć właściwie opracowane monografie, z ich charakterystycznymi wnioskami i zaleceniami praktycznymi wynikającymi z przeprowadzonych analiz.

Z punktu widzenia interesów uczelni, środowisk lokalnych nie należy postrzegać w tym momencie jedynie jako potencjalnego źródła polepszenia swojej sytuacji finansowej poprzez sprzedaż wiedzy i ekspertyz. Środowiska te mogą bowiem (a nawet powinny) stanowić dobry teren do obserwacji i testowania różnych działań w celu optymalizacji rozwiązań. Dostrzegam tu duże możliwości testowania teorii szerokiego zasięgu, co może jednocześnie stanowić dobrą podstawę do traktowania pracy w środowisku lokalnym jako jednej z form wzbogacania światowego dziedzictwa naukowego i rozwijania nauki w skali makro.

### **Szkoła wyższa jako pomost między środowiskiem lokalnym a światowym dziedzictwem naukowym**

Proces wzbogacania światowego dziedzictwa naukowego w tym przypadku może dojść do skutku, kiedy weźmiemy pod uwagę dwa podstawowe warunki:

- Za aktywizację środowisk lokalnych są odpowiedzialne same środowiska lokalne. O aktywności decyduje tu poczucie sprawstwa, świadomość i odpowiedzialność obywateli – członków tej społeczności. Zatem szkoła wyższa powinna zwrócić szczególną uwagę na kształcenie takich cech u swoich studentów.
- Proces badawczy i wdrożeniowy musi być rzetelnie przeprowadzony. Odpowiednią wiedzą teoretyczną i znajomością metod w tym zakresie w zasadzie dysponują tylko czynni badacze, którzy poświęcili swoje życie nauce. Zgodnie z zasadą łączenia funkcji kształcącej z naukowo-badawczą takie osoby powinny się znajdować przede wszystkim w uczelniach.

Uważam, że szkoły wyższe mają tu jeszcze dość dużo do zrobienia. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że to właśnie na nich spoczywa obowiązek kształcenia owych świadomych obywateli i analityków, to właściwie można dojść do wniosku, że same są odpowiedzialne za stwarzanie odpowiednich warunków do właściwej działalności społecznej w przyszłości. Obecne modele współpracy ze środowiskami lokalnymi nie wydają się z tego punktu widzenia wystarczające. Nie widzę takich odpowiednich rozwiązań ani w Europie, gdzie szkoły wyższe w najlepszym razie przygotowują i realizują projekty badawcze zlecone przez państwo lub firmy prywatne, ani poza nią (np. w Stanach Zjednoczonych), gdzie współpraca między uczelniami a środowiskami lokalnymi polega przede wszystkim na wspólnych konsultacjach programów nauczania.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż wymagania cywilizacyjne w kwestii przyspieszenia rozwoju środowisk lokalnych i wzrostu świadomości obywatelskiej nie pozwalają szkołom wyższym na pozostawanie obok głównego nurtu życia społecznego i „zajmowanie się jedynie swoimi sprawami” lub ograniczanie własnej działalności do realizowania funkcji kształcącej. Za niezbędną w tym zakresie uważam aplikację odpowiednich metod badawczych i wiedzy, którą dysponuje uczelnia w celu wspomagania procesu rozwiązywania problemów lokalnych. Aby ten proces mógł dojść do skutku, potrzeba również innych działań, które umożliwią właściwą diagnozę i komunikację między światami *intra* i *extra muros*.

Szkoły wyższe niewątpliwie powinny starać się sprostać wymaganiom środowisk lokalnych i lokalnych przedsiębiorstw oraz wspomagać je w określaniu celów rozwojowych i optymalizacji rozwiązań. Niedopuszczalne jest jednak, aby miało to nastąpić kosztem rezygnacji z celów immanentnych dla szkoły wyższej, którymi są tworzenie, przechowywanie i przekazywanie wiedzy. Podstawowym problemem jest dookreślenie proporcji między tradycyjnymi funkcjami szkół wyższych a funkcjami redefiniowanymi, żeby z jednej strony uczeni nie zamykali się w laboratoriach, we własnym kręgu, z raz na zawsze ustalonymi teoriami; a z drugiej strony żebyśmy nie popadli w grzech nadgorliwości i porzucili prace teoretyczne na rzecz zaspokajania doraźnych interesów środowisk lokalnych. Uczeni europejscy na ogół powinni wystrzegać się grzechu pierwszego typu, natomiast ci spoza oceanu – skłonności drugiego rodzaju.

Wydaje się zatem, iż szkołę wyższą należałoby współcześnie postrzegać jako swego rodzaju most umożliwiający transfer wiedzy w dwóch kierunkach.

**Po pierwsze** – w kierunku środowisk lokalnych, w postaci:

- wiedzy teoretycznej;
- metod;
- analiz, które wynikałyby z dobrego, harmonijnego połączenia tych dwóch poprzednich składników.

**Po drugie** zaś – w kierunku światowego dziedzictwa naukowego, w postaci opisu wdrożeń, rozwiązań oraz sposobów aplikacji odpowiednich metod i koncepcji teoretycznych.

Dzięki takiemu ujęciu możemy również zmienić nasze spojrzenie na tradycyjne funkcje szkoły wyższej i postrzegać je nie jako sprzeczne, rozdzielne bądź niekoherentne, ale jako dopełniające się i zintegrowane poprzez cel czy też funkcję nadrzędną z punktu widzenia środowisk lokalnych.

## Literatura

Bauman Z. 1987

*Legislators and Interpreters. On Modernity, Postmodernity and Intellectuals*, London.

Bell D. 1978

*The Cultural Contradictions of Capitalism*, New York.

Bloom A. 1987

*The Closing of the American Mind*, London.

Derrida J. 1967

*L'écriture et la différence*, Paris.

Drucker P. 1993

*The Post-Capitalist Society*, Oxford.

**Feyerabend P.K.** 1975

*Against Method. Outline of Anarchistic Theory of Knowledge*, London.

**Hessen S.** 1931

*Podstawy pedagogiki*, Warszawa.

**Jaspers K.** 1923

*Die Idee der Universität*, Berlin.

**Marcovitch J.** 2002

*La universidad (im)posible*, Madrid.

**Ortega y Gasset J.** 1930

*La misión de la Universidad*, „Revista del Occidente“.

**Weber M.** 1922

*Geistige Arbeit als Beruf. Vorträge vor dem Freistudentischen Bund. Erster Vortrag-Wissenschaft als Beruf*, München – Leipzig.