

Studia Ecologiae et Bioethicae  
UKSW  
10(2012)2

**ANNA KRAJEWSKA**

Uniwersytet w Białymstoku

## Przemiany misji i funkcji uniwersytetu

**Słowa kluczowe:** przemiany, misja, uniwersytet, odpowiedzialność

**Key words:** transformation, mission, university, responsibility

Debaty o zadaniach i funkcjach społecznych uniwersytetów nasilają się głównie w okresach przełomowych, szczególnie znaczących, kiedy to w rezultacie wielu różnorodnych przemian kształtują się nowe formy społeczne, a uniwersytety ukształtowane przez określone historycznie społeczeństwo przestają odpowiadać potrzebom nowego ustroju i same ulegają zmianom. Dowody tego odnaleźć można w ich wielowiekowej przeszłości.

Specyfikę uniwersytetu określa jego wielowiekowa tradycja, a także przeobrażenia będące skutkiem oddziaływań warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych kolejnych stuleci. Powodowały one przemiany w zakresie misji uniwersytetu i wypełnianych funkcji, a jednocześnie wyznaczały kierunek ewolucji jego misji i koncepcji.

### Rozwój i misja uniwersytetu średniowiecznego

Powstanie uniwersytetu łączy się z rozwojem kultury umysłowej średniowiecza w XII-XIII wieku, głównie w Bolonii i Paryżu. Szkoły zaczęły tracić charakter uczelni prowincjonalnych i stawały się *studium generale*, uczelniami dostępnymi dla mistrzów i słuchaczy z całego świata, posiadającymi prawa do nauczania i nadającymi powszech-

nie uznawane stopnie naukowe (magister, doktor) i prawa nauczania (Markowski 2003: 71-85 [patrz też:] Baszkiewicz 1997: 35-55).

Słowo *universitas*, w średniowiecznej łacinie pierwotnie oznaczało „ogół, całość; cały kolektyw, korporacja” (Słownik wyrazów obcych 2000: 1147). W obronie swych praw i przywilejów profesorowie i studenci zrzeszali się w korporację (cech) nauczycieli i / lub studentów. „Wówczas oznaczał on dobrowolnie zorganizowany związek ludzi tworzących jedność i posiadających określone prawa. Był korporacją członków wykonujących wspólnie tę samą pracę” (Markowski 2003: 72). Z czasem nazwa uniwersytet stała się określeniem samej uczelni oraz całości nauk w niej wykładanych. Pierwsze uniwersytety (*studia generalia*) ukształtowały się w XI–XII wieku w Bolonii i Paryżu, a kolejne powstały w Oksfordzie, Cambridge, Padwie. W uniwersytetach średniowiecznych dominowały dwa wzory ustrojowe – paryski i boloński. Według wzorca paryskiego uniwersytet był przede wszystkim korporacją profesorów, którzy ze swego grona wybierali władze uczelni (rektora i dziekanów), natomiast studenci grupowali się w nacje (korporacje studenckie). Źródła finansowani tkwiły w zasobach kościoła, dotacjach królewskich i fundacjach możnych. Boloński wzorzec uniwersytetu był przede wszystkim korporacją studentów, którzy wybierali spośród siebie rektora, najmowali i opłacali profesorów. Pełna struktura uniwersytetu średniowiecznego ujmowała cztery wydziały: sztuk wyzwolonych, prawa (świeckiego i kanonicznego), medycyny i teologii. W składzie profesorów dominowali duchowni, językiem wykładowym była łacina, metodą nauczania i uprawiania nauki scholastyka, ale także metoda dialektyczna. Zajmowano się także laickimi dziedzinami wiedzy ludzkiej (Markowski 2003: 96-104 [patrz też:] Baszkiewicz 1997: 27-34).

W czym wyrażała się misja średniowiecznego uniwersytetu? Misja, to „odpowiedzialne zadanie do spełnienia, ważne zlecenie do wykonania, posłannictwo” (Słownik języka polskiego 1999: 176) i chociaż jej kształt zależał od przyjętego przez uniwersytet ustroju, to przez wiele lat i w wielu państwach uniwersytety średniowieczne pełniły ważne funkcje: uczestniczyły w rozwiązywaniu problemów międzynarodowych, stanowiły centrum życia naukowego, były autorytetem w dziedzinie teologii, filozofii i prawa, rozwijały wiedzę podstawową (w tym

poszukiwanie prawdy absolutnej), przekazywały wiedzę do młodego pokolenia, nadawały stopnie naukowe, a także uprawnienia do nauczania. Jednak w pierwszej połowie XVI wieku, w okresie reformacji i kontrreformacji nastąpiło zahamowanie rozwoju uniwersytetów średniowiecznych, w nowych uwarunkowaniach zaczęły tracić prestiż i międzynarodowe znaczenie.

Humanistyczne prądy odrodzenia, a także przemiany z przełomu XVI i XVII wieku, idee i twórczość F. Bacona i R. Kartezjusza przyczyniły się do rozwijania koncepcji uniwersytetu zorientowanego na poszukiwanie prawdy przy pomocy badań empirycznych w przyrodznawstwie oraz badań humanistycznych. Ponadto prądy oświeceniowe w Europie w XVIII wieku, głoszące kult rozumu i wiedzy, zmiana warunków politycznych, ekonomicznych, społecznych, a także oczekiwań, które przejawiały władze i – rzadziej społeczeństwo spowodowały dalsze przemiany w koncepcji i misji uniwersytetu, i rozwój uniwersytetu nowożytnego. Był on również efektem reform przeprowadzonych we Francji i Prusach w XIX wieku, a także skutkiem zmian dokonywanych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych.

### **Rozwój i misja uniwersytetu nowożytnego**

Uniwersytet nowożytny charakteryzowały: „poddanie zwierzchności państwa, które również uniwersytet finansowało, niezależność od kościołów, wprowadzenie języka narodowego jako wykładowego, autonomia wewnętrzna i swoboda badań, łączenie przez profesorów pracy naukowej i dydaktycznej” (Pedagogika. Leksykon 2000: 254-257). Pełny ich rozwój nastąpił w XIX wieku i wówczas ukształtowały się jego główne typy: niemiecki, brytyjski i amerykański, które były wytworem warunków politycznych, społecznych i ekonomicznych występujących w tych państwach.

Ścieranie się różnych koncepcji uniwersytetu spowodowało kształtowanie się modelu uniwersytetu liberalnego, o różnych odmianach, dla których w XIX wieku szczególnie znaczące były idee uniwersytetu wyrażone w koncepcjach m.in. W. Humboldta, J. H. Newmana, a w wieku XX także innych.

Misję uniwersytetu niemieckiego z początków XIX wieku, bazującego na koncepcji W. Humboldta określały jego cechy konstytutywne: jedność badań naukowych i kształcenia, łączenie przez profesorów roli nauczyciela z funkcją badacza, wolność nauki – badań i wykładów, uprawianie czystej i bezinteresownej nauki i wdrażanie studentów do samodzielnej, twórczej pracy; koncentracja na rozwijaniu teorii nauk humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych wykładanych na wydziałach filozoficznych, jako podstawie wyższego kształcenia uniwersyteckiego (Bauman 2007: 973-974 [patrz też:] Cyłkowska-Nowak 2007: 980-981 [patrz też:] Wołoszyn 1964: 269).

Idee W. Humboldta tworzyły w istotnym stopniu podstawy koncepcji uniwersytetu liberalnego. Ich swoiste uzupełnienie, ale także poszerzenie odnaleźć można w poglądach J. H. Newmana z połowy XIX wieku, który posłannictwo uniwersytetu postrzega „w nauczaniu wiedzy uniwersalnej (...), filozoficznej i humanistycznej (...), kulturowaniu ogólnej sprawności i kultury intelektualnej, refleksji (...), w podniesieniu intelektualnego stanu społeczeństwa (...), w rozwoju wiedzy w różnych dyscyplinach (...), w wolności badań, w głoszeniu prawdy” (Newman 1990: 183-187).

Koncepcje uniwersytetu liberalnego były rozwijane również w wieku XX, w opracowaniach, m.in. F. Paulsena, K. Jaspersa, E. Barkera, S. Hessena, T. Czeżowskiego, K. Twardowskiego, a także wielu innych. Warto zauważyć, że chociaż występowały różnice między uniwersytetami z różnych krajów, to jednak cechą wspólną była idea uniwersytetu, podstawowa koncepcja jego zadań i warunków niezbędnych do ich wypełniania (Szczepański 1976: 15). Liberalna koncepcja uniwersytetu jest nierozłącznie związana z liberalnymi poglądami na naukę, jej istotę, zadania i cele, ale także z liberalną teorią państwa i społeczeństwa. Zadaniem uniwersytetu, jak pisał K. Jaspers, „jest szukanie prawdy przez społeczność badaczy i uczniów (...) przez naukę oraz jej przekazywanie (...) badanie naukowe jest podstawą uniwersytetu (...) państwo i społeczeństwo powołują uniwersytet i zapewniają mu byt materialny, przy tym leży w ich interesie, aby uniwersytet służył tylko czystej nauce” (cyt. za: Szczepański 1976: 16). Nauczanie i badanie łączą się tutaj, podkreślał S. Hessen „dotyczy to zaś zarówno studen-

tów, przystępujących przez studia w uniwersytecie do samodzielnych badań, jak również profesorów, prowadzących przez swoje badania nigdy nie kończące się nauczanie” (cyt. za: Szczepański 1976: 20-21). Autonomię i autorytet moralny uniwersytetu w społeczeństwie eksponował K. Twardowski – „wszak niesie ludzkości światło czystej wiedzy, wzbogaca i pogłębia naukę, zdobywa coraz to nowe prawdy i prawdopodobieństwa – tworzy jednym słowem najwyższe wartości intelektualne, które mogą przypaść człowiekowi w udziale” (Twardowski 1933: 7).

A zatem poglądy myślicieli XIX wieku i ich następców z początku kolejnego wieku stanowiły genzę cech konstytutywnych uniwersytetu liberalnego, które wyznaczały kształt jego misji i wypełniane funkcje: rozwój czystej i bezinteresownej nauki – odkrywanie, przechowywanie i przekaz wiedzy, rozwój intelektualny, kształcenie humanistyczno – filozoficzne, poszukiwanie prawdy przez naukę, wolność badań i uczenia się, jedność badań naukowych i kształcenia, autonomia – niezależność od władz państwowych w administrowaniu. Zauważyć jednak należy, że chociaż akceptowano realizację funkcji kształcenia i kulturotwórczej, dominowała funkcja badawcza.

### **Przemiany misji uniwersytetu w okresie międzywojennym**

Już na przełomie XIX i XX wieku przemiany polityczne, ekonomiczne, społeczne, rozwój nauki, techniki, przemysłu spowodowały kształtowanie się społeczeństwa przemysłowego (choć początek rewolucji przemysłowej różni się w czasie, w różnych krajach), które charakteryzowało się odmiennymi wartościami, dążeniami, potrzebami, których realizacji nie zapewniała koncepcja uniwersytetu liberalnego. Rozwój przemysłu i handlu, problemy międzynarodowe, wzrastająca rola państwa w życiu narodów w istotnym stopniu zwiększyły zapotrzebowanie na coraz większą liczbę osób z wykształceniem wyższym: specjalistów, nauczycieli, urzędników, kupców, zarządzających fabrykami, biurami, itp., co nasiliło się szczególnie po pierwszej wojnie światowej.

W rezultacie w wielu państwach „wystąpiły naciski na zmianę koncepcji wykształcenia wyższego, z humanistyczno-filozoficznej na zawodowo-specjalistyczną, którym towarzyszyły procesy demokratyzacji

dostępu do uniwersytetów” (Szczepański 1976: 37). Warto podkreślić, że przemiany w misji uniwersytetu w różnych państwach postępowały w zróżnicowanym tempie, kierunkach, zakresie i były uzależnione od występujących tam warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych. W ówczesnym świecie, jak pisze J. Szczepański „nie panowała jedna idea uniwersytetu, raczej występowało kilka koncepcji różnych typów, w różnych krajach uniwersytety stawiały sobie odmienne cele, różniły się organizacją wewnętrzną, metodami i organizacją nauczania, pojmowaniem zadań społecznych, systemami uznawanych wartości i ich kryteriów” (Szczepański 1976: 45).

Oznacza to, że w okresie międzywojennym w wielu krajach odchodzi w przeszłość ideał średniowiecznego *studium generale*, o podobnej organizacji, celach i systemie wyznawanych wartości, cenionego jeszcze w uniwersytecie liberalnym. W niektórych typach uniwersytetów nowoczesnych – tak określa je J. Szczepański – „zlikwidowano wówczas autonomię, studia uniwersyteckie stawały się jednym ze środków do realizacji szerszych celów społecznych, nastąpiło poszerzenie dostępu do uniwersytetu dla przedstawicieli warstw uboższych, a zainteresowania uniwersytetu zwróciły się ku kształceniu zawodowemu, praktycznemu zastosowaniu nauk ścisłych” (Szczepański 1976: 45-46).

Tak więc uniwersytety o koncepcji liberalnej, powołane do bezinteresownego poszukiwania prawdy, do realizacji celów autonomicznych zwracały się ku celom heteronomicznym, stanowionym poza murami uniwersytetu. W funkcjach wypełnianych przez uniwersytet coraz częściej poszukiwano uzasadnienia dla równorzędności funkcji naukowo-badawczej i dydaktyczno-wychowawczej. Oto np., w Polsce, po uzyskaniu niepodległości, chociaż „Ustawa o szkołach akademickich z 1920 roku w swych zasadniczych punktach sankcjonowała typ uniwersytetu liberalnego, według wzoru niemieckiego, to wprowadzała odpłatność za naukę, a zadaniem szkół akademickich, wśród których wymieniano uniwersytety było pielęgnowanie i szerzenie wiedzy, służba nauce i ojczyźnie (...), ale także przygotowanie młodzieży do zawodów praktycznych” (Poznański 1984: 52-53) Wskazuje to na poszerzanie zakresu misji i funkcji uniwersytetu poprzez ujęcie tu realizacji zadań społecznych i zawodowych, przy odpłatności za naukę. Jednak

przyznaną uniwersytetom autonomię znacznie ograniczyła ustawa „jedrzejewiczowska” z 1933 roku (Skubała-Tokarska, Tokarski 1972: 157-170).

Analizowane przemiany wywoływały szereg dyskusji wokół idei i zadań uniwersytetu w społecznościach uniwersyteckich wielu państw i zaowocowały tworzeniem w latach dwudziestych i trzydziestych międzynarodowych organizacji zrzeszających uniwersytety, a także studentów w celu rozwiązywania problemów wynikających z wzrastającej specjalizacji dyscyplin naukowych, wymagań w przygotowaniu zawodowym, zwiększającej się liczby studentów słabo przygotowanych do studiów, oddalania się profesora od studenta i innych.

Podczas międzynarodowej konferencji w Paryżu, w 1937 roku, przedstawiciele uniwersytetów i władz państwowych zastanawiali się nad tym, jak postępować w warunkach uniemożliwiających realizację ustalonej tradycją idei uniwersytetu i chociaż, jak pisze J. Szczepański „nie ustalono tu istotnej odpowiedzi, to w rok później, podczas konferencji młodzieży uniwersyteckiej szeroko dyskutowano zagadnienie odpowiedzialności moralnej uniwersytetów wobec narodów i społeczności międzynarodowej, pytając czy klerkowie powinni stać ponad tłumem zamknięci w wieży z kości słoniowej, czy też – jak sądzi młode pokolenie – wejść w tłum, wziąć na siebie odpowiedzialność?” (Szczepański 1976: 47-52).

Jednocześnie w obliczu komplikującej się sytuacji społeczno-politycznej Europy, występujących nowych wymagań i zadań uniwersytetu, postawa neutralna stawała się niewystarczająca. Zaangażowanie, które wykazały uniwersytety niemieckie wywoływało niepokój przed tym, że akceptacja programu społecznego przez uniwersytety spowoduje przyjęcie systemu wartości niezgodnych lub będących zaprzeczeniem tradycyjnie uznawanych. Tak więc wspomniane warunki i wybuch drugiej wojny światowej pogłębił procesy, które powodowały kryzys ówczesnej koncepcji uniwersytetu, szczególnie w krajach Europy Zachodniej.

Jego przejawem była często występująca rozbieżność między deklaracjami uniwersytetu, formalnym uznawaniem koncepcji liberalnej i praktyką jej realizacji. W. Moberly pod koniec lat czterdziestych podkreślał, że „wychowankowie uniwersytetu opuszczają uczelnie bez filozofii społecznej, bez poczucia odpowiedzialności za określony sys-

tem wartości, stają się specjalistami o ograniczonym horyzoncie umysłowym; uniwersytety uchylają się od wyrażania poglądu na świat w istotnych kwestiach, wyposażają w środki lecz nie wskazują celów” (Szczeptański 1976: 65-67).

Jednocześnie przemiany polityczne, ekonomiczne i społeczne po drugiej wojnie światowej powodowały intensywny rozwój przemysłu i społeczeństwa przemysłowego, w którym wzrastała ranga wykształcenia wyższego i liczba chętnych do realizacji swych aspiracji edukacyjnych na takim poziomie. W wielu państwach poszerzono dostęp do uniwersytetów, w tym również dla grup społecznych o zróżnicowanym poziomie intelektualnym, ale także, jak np., w krajach Europy środkowo-wschodniej nastąpiło ograniczenie autonomii uniwersytetów, wolności badań, wzrosła zależność od państwa.

Wśród funkcji tradycyjnie wypełnianych przez uniwersytety, znaczenie badawczej w wielu państwach malało ze względu na tworzenie odrębnych instytutów naukowych, a szczególną rangę przypisywano funkcji dydaktycznej i zadaniom związanym z przygotowaniem absolwentów do pracy zawodowej m.in., w przemyśle, handlu, usługach. A więc uniwersytety przystosowały się do zmieniających się warunków zewnętrznych, do nowych potrzeb i wymagań. Jednak upływ czasu, rozwój nauki i techniki w latach 1960-1980 spowodował, że typ uniwersytetu odpowiadający potrzebom społeczeństwa przemysłowego zaczął tracić swe uzasadnienie, a kształt jego misji i sposób wypełniania funkcji wymagał przemian.

### **Rozwój uniwersytetu współczesnego**

Od połowy XX wieku, a szczególnie w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego stulecia, np., w Anglii, Francji, Niemczech, Stanach Zjednoczonych, a od początku lat dziewięćdziesiątych, w krajach Europy środkowo-wschodniej zaczął kształtować się typ uniwersytetu współczesnego, różniącego się od poprzednich (zwłaszcza liberalnego) strukturą organizacyjną, zmianą proporcji między wypełnianymi funkcjami naukowymi, dydaktycznymi i kulturowymi, wielostopniowym systemem studiów, różnorodnością ich rodzajów,



wzrostem liczby studentów, modernizacją procesu dydaktycznego, wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (Pedagogika. Leksykon 2000: 257). Niezbędne są jednak, w moim przekonaniu dalsze przekształcenia i innowacje w funkcjonowaniu współczesnego uniwersytetu wychodzące naprzeciw wartościom, dążeniom i potrzebom rozwijającego się dynamicznie społeczeństwa, związane z jego wkraczaniem na wyższy etap i rozwojem społeczeństwa uczącego się. Potrzeba przemian wynika z różnorodnych uwarunkowań – politycznych, społecznych, ekonomicznych i edukacyjnych kształtujących nowe społeczeństwo uczące się i staje się wyzwaniem dla uniwersytetu XXI wieku (Krajewska 2003: 69-83).

Uniwersytet, podkreśla A. M. Kazamias „znajduje się w fazie transformacji swej tożsamości i roli” (Kazamias 2001: 2), „w fazie przemian w zakresie funkcji i roli” – jak akcentuje Z. Melosik (2002: 9). Z instytucji społeczno-kulturowej, której główną funkcją było kształtowanie osób i obywateli kultywujących „umysł i duszę” jest przekształcany w kierunku dostarczania wiedzy instrumentalnej i nabywania poszukiwanych umiejętności. Wielu oczekuje, że w takiej transformacji jego misją stanie się głównie kształcenie dobrze poinformowanych, sprawnych i wykwalifikowanych pracowników, których potrzebuje konkurencyjny rynek światowej gospodarki. Coraz częściej słyszalne są opinie wskazujące, że „zmienia się koncepcja kształcenia uniwersyteckiego, którego głównym składnikiem była angielska koncepcja „liberalnej edukacji / kultury”, niemieckie *Bildung und Wissenschaft*, francuska *culture* lub grecka *paideia* na taką, w której głównymi składnikami staje się „edukacja dla celów produktywnych” (Kazamias 2001: 11), a nowoczesny uniwersytet jest przekształcany w „uniwersytet kształtowany przez rynek” (Lawton, Cowen 2001: 17 [patrz też:] Duderstadt 1999: 44-45), „z modelu wspólnoty do modelu przedsiębiorstwa” (Malewski 1998: 28). W wielu wypowiedziach używa się następującej frazeologii: „skuteczność”, „konkurencyjność”, „menedżeryzm”, „wiedza jest towarem”, „przedsiębiorczy uniwersytet”, „komercjalizacja kształcenia uniwersyteckiego”, „rynek wie najlepiej”, „wskaźniki osiągnięć” i inne (Ohmann 2003: 98-124 [patrz też:] Kazamias 2001: 10). Coraz częściej studenci nie są studentami, ale raczej klientami, wstęp do uniwersytetu jest

dostępem, zamiast selekcją; programem kieruje rynek i to wyznacza przebieg kształcenia i opcje, z których studenci jako klienci mogą wybierać.

Powoduje to liczne dyskusje w społeczeństwie, społecznościach uniwersyteckich, ich organizacjach międzynarodowych, a także innych gremiach. Ich przedmiotem z jednej strony jest – wzrastające zaniepokojenie o trwałe wartości uniwersytetu, utrzymanie jego tożsamości, o jakość realizacji tradycyjnej misji i funkcji – badań podstawowych i kształcenia ogólnego, z drugiej zaś – apele o to, aby uniwersytety wykazywały większą wrażliwość na aktualne potrzeby i oczekiwania społeczne.

### **Jaka misja uniwersytetu w XXI wieku?**

Uniwersytet współczesny funkcjonuje w środowisku konkurencyjnym, wśród innych instytucji państwowych i niepaństwowych, bujnie rozwijającego się sektora społecznego i prywatnego, a także powstających nowych instytucji o bardzo szerokim zasięgu działania – megauniwersytetów, pośredniczących w kształceniu na odległość. Wszyscy usilnie zabiegają o odbiorców swych usług. Powoduje to, że zwolennicy „urynkowienia” uniwersytetu podstawową jego funkcję – tworzenie wiedzy, jej przechowywanie, aktualizację i przekaz, wzbogacają o jej stosowanie (wdrażanie do praktyki). Funkcje te w aspekcie zatrudniania absolwentów zgodnie z wymogami rynku pracy K. Denek ujmuje następująco: „ogólne (podniesienie poziomu wiedzy, kształtowanie systemu wartości, postaw i osobowości studentów), specjalistyczne (zapewnienie podstaw wiedzy odpowiadającej zawodom, które wybrali studenci, w niektórych dziedzinach bezpośredniego przygotowania do zawodu) i akademickie (przysposobienie nauczycieli przyszłych pokoleń studentów)” (Denek 2000: 8-10).

W rezultacie uniwersytety często ukierunkowują swą działalność edukacyjną na potrzeby różnego rodzaju studentów, pracodawców i innych gremiów zainteresowanych rezultatami ich pracy, koncentrują się na badaniach stosowanych kosztem podstawowych, a także na kształceniu ukierunkowanym praktycznie.

Oto, były Rektor Uniwersytetu w Genewie, honorowy przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów, profesor J. Thorens, podczas konferencji „Odpowiedzialność uniwersytetu wobec społeczeństwa” skierował do jej uczestników te słowa: „wiecie lepiej niż ktokolwiek inny, że w ostatnich dekadach jesteśmy świadkami eksplozji wiedzy, także z obszaru nauk przyrodniczych, która nie pochodzi z uniwersytetu” (Thorens 2000: 274). Wynika to z faktu, że w wielu państwach badania naukowe coraz częściej zaczynają być przenoszone poza uniwersytet, do odrębnych instytucji i laboratoriów, ale także z nacisków na uniwersytety w zakresie profesjonalizacji kształcenia i spełniania żądań rynku pracy (Melosik, 2002: 97-102).

Sytuacja taka wywołuje zaniepokojenie o tożsamość uniwersytetu i jakość wypełniania podstawowych funkcji. Coraz częściej, jak podkreśla Z. Melosik traktuje się uniwersytet nie jako „oazę mądrości”, lecz jako jeszcze jedno przedsiębiorstwo, którego celem jest wydajna „produkcja” praktycznej wiedzy i absolwentów (Melosik 2000: 206). „Typowy dla tradycyjnego uniwersytetu kult mądrości zastępowany jest kultem sprawności” – stwierdza M. Malewski – „uniwersytet traci swój elitarny charakter i powszednieje” (Malewski 2000: 30). Podejmuje się dyskusje o granice „upraktycznienia” uniwersytetów, o możliwościach zachowania tożsamości uniwersytetu w świecie gwałtownych przeobrażeń (Bauman 2003: 53 [patrz też] Semków 2003: 45), „uniwersytet ma zachęcać do nieinstrumentalnego użycia rozumu, stworzyć atmosferę, w której moralna i fizyczna przewaga ogółu nie powstrzyma filozoficznego myślenia” (Bloom 1997: 296). Jednocześnie pojawiają się pytania o to, czy we współczesnych czasach, dostojeństwo uniwersytetu – o którym wiele lat temu pisał K. Twardowski – staje się kategorią zapomnianą? (Suchmiel 2010: 67-74).

Liczne są także głosy będące apelem skierowanym do uniwersytetu i jego społeczności o wykazywanie większej wrażliwości i reaktywności na aktualne potrzeby społeczeństwa. Zawarte są one w raportach międzynarodowych, pochodzą z szerokich kręgów społecznych, ale ich źródłem są także opinie gremiów i przedstawicieli uniwersytetu. Różnorodność oczekiwań społecznych wobec kształcenia uniwersyteckiego wymaga aby – jak akcentują to raporty międzynarodowe (np.,

Światowa deklaracja UNESCO, Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania 1999: 7), a także liczni badacze – uniwersytet i jego kadry uważniej wsłuchiwały się w głos społeczeństwa, aby były bardziej wrażliwe na potrzeby społeczne w nowych programach kształcenia lub podejmowanych badaniach (Krajewska, 2004: 79-87 [patrz też] Neave 2000: 1-28).

Przejawem reaktywności uniwersytetu na apele o zmiany jest podejmowanie działań mających na celu wychodzenie naprzeciw zmieniającym się potrzebom społecznym. Jednym z przykładów jest włączanie się społeczności uniwersytetów w realizację idei zrównoważonego rozwoju. W roku 1996, rektorzy z 216 uniwersytetów europejskich podpisali Kartę COPERNICUS, która stała się instrumentem wprowadzania w życie realizacji programu zrównoważonego rozwoju. Sygnatariusze Karty zobowiązali się m.in., do promowania wśród nauczycieli i studentów wzorów zrównoważonej konsumpcji, ekologicznego stylu życia, realizacji programów w zakresie edukacji ekologicznej, badań interdyscyplinarnych. Ponadto w uniwersytetach podjęto działania wynikające z zapisów w Narodowej Strategii Edukacji Ekologicznej (2001) – m.in., kształcenie w zakresie ochrony środowiska na poziomie studiów pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia. Podejmowane są także i inne działania odpowiadające oczekiwaniom społecznym, chociaż w niektórych obszarach tempo zmian i ich jakość nie jest zadowalająca.

Jak słusznie zauważają W. Z. Hirsch i L. E. Weber, „społeczność akademicka musi poddać analizie swój aktualny status, wyzwania przyszłości i rozważyć inicjatywy odpowiadające tym wyzwaniom” (Hirsch, Weber 1999: xiii), tym bardziej, że jak opiniuje członek Rady Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów i ekspert Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich, L. E. Weber, „dzisiaj reputacja uniwersytetów maleje, są coraz bardziej poddawane krytyce, głównie przez polityków, także pracodawców i zachęcane do zmian” (Weber 1999: 4). Ich kierunek wskazuje przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia Uniwersytetów akcentując potrzebę „redefinicji historycznej misji uniwersytetu, z jednej strony przez posze-

rzenie jej poza kształcenie elit, z drugiej zaś poza zawody, które takie elity tradycyjnie wykonywały” (Neave, 2000: 16).

W opracowaniu przygotowanym pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów jednoznacznie wskazano, że „w zmieniającym się społeczeństwie zmiana misji uniwersytetu powinna następować stale (...) należy określić cele każdego uniwersytetu oraz opracować różne strategie dotyczące dróg i programów kształcenia, które będą odzwierciedlać te cele” (...) stanie się bardziej przedsiębiorczą jednostką ma znaczenie zarówno edukacyjne, jak i ekonomiczne” (Deklaracja misji uniwersytetu – synteza 2000: 53).

### **Przemiany misji współczesnego uniwersytetu jako wyraz odpowiedzialności wobec społeczeństwa**

Z rezultatów analizy misji uniwersytetów zawartych w cytowanym opracowaniu wynika, że uniwersytety często rozszerzają swą misję, zamiast – jak podkreślono – koncentrować się na szczególnych kompetencjach i rodzajach działalności; w sytuacji coraz trudniej dostępnych funduszy uniwersytety powinny bardziej niż dotychczas dążyć do zwiększenia zróżnicowania podejmowanych działań, stosownie do oczekiwań.

Zauważyć trzeba, że chociaż w wielu opiniach podkreśla się potrzebę przemian w misji uniwersytetu, wskazuje się zróżnicowane ich kierunki, to jednak wszystkie akcentują konieczność większej aktywności uniwersytetu wobec środowiska zewnętrznego. Potrzeba takiej aktywności znajduje również odzwierciedlenie w propozycjach dotyczących doskonalenia wypełniania misji przez uniwersytet, przedstawionych przez sygnatariuszy „Deklaracji Glion – Uniwersytet na przełomie tysiąclecia” (Hirsch, Weber 1999: 177-182):

- otwarcie uniwersytetu na nową społeczność – potrzeby dorosłych pracujących zawodowo;
- zapewnianie możliwości uczenia się przez całe życie całemu społeczeństwu;
- współpraca z przemysłem w zakresie ochrony środowiska, doskonalenia technologii;

- rozwijanie wśród studentów większej wrażliwości na swój własny rozwój;
- kształcenie studentów w kierunku, aby nie tylko byli dobrymi „fachowcami” w swej dyscyplinie, ale także dobrymi obywatelami, zdolnymi do rozumienia i krytyki rozwoju społecznego w konstruktywny sposób.

Wskazane postulaty w mojej opinii, odzwierciedlają szereg jakże aktualnych potrzeb społecznych kierowanych pod adresem misji i funkcji uniwersytetu w XXI wieku. Chociaż ich nie wyczerpują, to niemniej jednak precyzują obszary, w których pożądana jest większa aktywność uniwersytetu.

Warto tu zwrócić uwagę, że od początku lat osiemdziesiątych w Europie, misji uniwersytetu przypisuje się bardziej konkretne znaczenie. Podstawą jej określenia w takiej formie jest, jak podkreśla J. Jabłecka „założenie o zróżnicowaniu misji poszczególnych organizacji, a celem misji jest wyróżnienie danego uniwersytetu spośród innych” (2000: 9). Pojęcie misji uniwersytetu w ostatnich dekadach podlegało istotnej ewolucji, przyjmując kształt dokumentu misji w postaci deklaracji, w której treści wyrażone są przy pomocy ogólnych stwierdzeń. Zawierają odwołanie do tradycji instytucji, cechy charakterystyczne określające jej wyjątkowość, cele nadrzędne, stwierdzenia dotyczące rodzaju prowadzonej działalności z punktu widzenia instytucji i jej otoczenia, określenie kierunków i sposobów działania w dążeniu do realizacji celów, a także wskazanie uznawanych wartości, których krzewienie deklaruje instytucja (Wójcik 2001: 84-85). Wydaje się, że chociaż kształt deklaracji ma tu istotne znaczenie, to jednak większe posiada praktyka ich realizacji, a więc rzeczywista jakość wypełniania tych funkcji.

Zauważyć trzeba, że misja uniwersytetu początku XXI wieku zawiera także moralny obowiązek współpracy uniwersytetu z całym społeczeństwem w poprawie jakości jego życia intelektualnego, kulturowego, społecznego, ekonomicznego i obywatelskiego. Dla państwowych uniwersytetów jest to też prawny obowiązek. Aby wypełniać ten obowiązek uniwersytety muszą stale doskonalić wypełnianie misji i funkcji, odnosząc je do zmieniającej się rzeczywistości społecznej, w której

funkcjonują (Jaskot 2002). W ostatnich latach, w uniwersytetach realizowane są zadania wskazane w Strategii Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, opracowanej przez Europejską Komisję Gospodarczą ONZ (2008). Podejmowane są min., działania mające na celu zintegrowanie zasady zrównoważonego rozwoju z programami studiów na wszystkich poziomach kształcenia, wzmacniane są związki pomiędzy naukami przyrodniczymi, ekonomicznymi, politycznymi i społecznymi poprzez organizowanie interdyscyplinarnych kierunków kształcenia uniwersyteckiego. Ponadto w podejmowanych badaniach i kształceniu coraz częściej występują ujęcia transdyscyplinarne, wykorzystujące możliwości różnych nauk, np. w realizacji programów w zakresie zrównoważonego rozwoju (Kościelniak, Makowski 2011).

Z dokonanego przeglądu wynika, że misja i funkcje uniwersytetu współczesnego podlegają przemianom, wymagają stałej aktualizacji, a także określenia priorytetów. Wydaje się więc, że przejawem realizacji misji i funkcji uniwersytetu w XXI wieku powinna być aktywność w następujących obszarach:

- krzewienie trwałych wartości uniwersytetu;
- dążenie do utrzymywania równowagi między wypełnianiem funkcji naukowych i dydaktycznych;
- rozwijanie u studentów kompetencji poznawczych i pozapoznawczych, odpowiadających kulturowym, technologicznym i demokratycznym wartościom i potrzebom nowoczesnego społeczeństwa;
- podejmowanie działań mających na celu poprawę jakości kształcenia uniwersyteckiego;
- aktywność dotycząca współpracy o zasięgu lokalnym, regionalnym, narodowym i międzynarodowym w następujących sferach:
  - rozwój kulturowy i etyczny społeczeństwa;
  - wzrost zaangażowania w ochronę środowiska i realizację programów w zakresie zrównoważonego rozwoju;
  - wzrost współuczestnictwa w rozwoju ekonomicznym i technologicznym społeczeństwa przy eksponowaniu możliwości środowiska i idei zrównoważonego rozwoju;
  - współuczestnictwo w życiu społecznym i obywatelskim;
  - podejmowanie zadań w procesie jednoczenia się Europy.

W ramach tych aktywności uniwersytety powinny określać swe priorytety, podejmowane cele szczególne, których realizacja wyróżnia je na tle innych.

Przemiany misji i funkcji uniwersytetu na przełomie drugiego i trzeciego millennium, chociaż wciąż są przedmiotem wielu dyskusji, w których ścierają się racje przeciwników i zwolenników, to jednak postępują i są przejawem reaktywności uniwersytetu na zmieniające się warunki polityczne, społeczne, ekonomiczne. Oto kolejny raz, tak jak już wielokrotnie w swej wielowiekowej przeszłości, uniwersytety dostosowują się do nowych potrzeb i oczekiwań społeczeństwa uczącego się, które jednocześnie określa pożądaną jakość kształcenia uniwersyteckiego. Chociaż rodzaj, zakres, głębokość i tempo przemian w misji uniwersytetu, w różnych krajach jest bardzo zróżnicowane, to jednak oznacza, że uniwersytety nie pozostają statyczne w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Niemniej jednak, co chciałabym z całą stanowczością podkreślić, nowy wymiar misji nie może prowadzić do zachwiania równowagi w wypełnianiu przez uniwersytet swego podstawowego posłannictwa – rozwijania wiedzy poprzez badania naukowe, kształcenie i przyczynianie się do postępu społecznego. Pewną gwarancją tego wydaje się być pochodzące z różnych gremiów społecznych oczekiwanie większej odpowiedzialności uniwersytetu za prowadzoną działalność. Społeczność uniwersytetu tę odpowiedzialność podejmuje, ale jednocześnie jednoznacznie wskazuje warunki, które społeczeństwo winno zapewnić, aby umożliwić jej skuteczne i efektywne wypełnianie – wolność akademicka, autonomia uniwersytetu oraz stabilne źródła finansowania.

### **Streszczenie**

Przedmiotem analiz w tym opracowaniu są przemiany misji i funkcji uniwersytetu będące skutkiem zmieniających się warunków politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych w kolejnych stuleciach.

W związku z tym dokonano charakterystyki rozwoju i misji uniwersytetu w średniowieczu i wskazano przemiany tej instytucji w XIV – XVI wieku. Przedmiotem analiz jest także rozwój i misja uniwersytetu w XIX wieku,



kiedy ukształtowały się główne jego typy: niemiecki, brytyjski i amerykański, jak również przemiany misji tej instytucji w okresie międzywojennym. Ponadto obszarem zainteresowań są uwarunkowania polityczne, społeczne i ekonomiczne, które spowodowały rozwój i przemiany misji uniwersytetu na przełomie XX i XXI wieku.

## Bibliografia

- Baszkiewicz A., 1997, *Młodość uniwersytetów*, Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Bauman T., 2007, *Uniwersytet*, w: Pilch T. (red.), „*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*”, t. VI, Wyd. „Żak”, Warszawa 2007, 973-978.
- Bauman T., 2003, *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, w: Ładyżyński A., Raińczuk J. (red.), „*Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*”, Wyd. „Impuls”, Kraków, 53-68.
- Bloom A., 1997, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Cylkowska-Nowak M., 2007, *Uniwersytet – europejskie tradycje kształcenia wyższego*, w: Pilch T. (red.), „*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*”, t. VI, Wyd. „Żak”, Warszawa 2007, 979-991.
- Denek K., 2000, *Zagrożenia i wyzwania na progu III tysiąclecia pod adresem uniwersytetu i prowadzonej w nim aktywności badawczej i dydaktycznej*, „*Toruńskie Studia Dydaktyczne*” 16 (2000), 8-27.
- Duderstadt J. J., 1999, *The Twenty-first Century University: A Tale of Two Futures*, in: Hirsch W. Z., Weber L. E. (eds), “*Challenges Facing Higher Education at the Millennium*”, Pergamon, Oxford, 37-55.
- Europejska Komisja Gospodarcza ONZ, *Strategia Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju*, 2008, Warszawa.
- Hirsch W. Z., Weber L. E., 1999, Preface, in: Hirsch W. Z., Weber L. E. (eds), “*Challenges Facing Higher Education at the Millennium*”, Pergamon, Oxford, xiii-xvi.
- Jablecka J., 2000, *Misja organizacji a misja uniwersytetu*, „*Nauka i Szkolnictwo Wyższe*” 16 (2000), 7-25.
- Jaskot K., *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, US, Szczecin, 2002.
- Kazamias A. M., 2001, *General introduction: Globalization and educational cultures in late modernity: the Agamemnon syndrome*, in: Cairns J., Lawton D., Gardner R. (eds), “*Values, Culture and Education*”, Kogan Page, London, 2-15.
- Kościelniak C., Makowski J., 2011 (red.), „*Wolność. Równość. Uniwersytet*”, Wyd. Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.
- Krajewska A., 2004, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Wyd. Trans Humana, Białystok.
- Krajewska A., 2003, *Wyzwania wobec uniwersytetu XXI wieku*, w: Ładyżyński A., Raińczuk J. (red.), „*Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*”, Wyd. „Impuls”, Kraków, 69-84.

- Lawton D., Cowen R., 2001, *Values, culture, education: an overview*, in: Cairns J., Lawton D., Gardner R. (eds), "Values, Culture and Education", Kogan Page, London, 15-26.
- Małewski M., 2000, *Szkoła i uniwersytet odmiennosc społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, "Pedagogika Szkoły Wyższej", 14/15 (2000), 21-31.
- Markowski M., 2003, *Pierwowzory uniwersytetów*, EPISTEME, 32 (2003).
- Melosik Z., 2002, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Wyd. Wolumin, Poznań.
- Melosik Z., 2000, *Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej*, w: Cylkowska-Nowak M. (red.), „Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości”, Wyd. Wolumin, Poznań, 190-210.
- Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów, Deklaracja misji uniwersytetu – synteza*, 2000, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 16 (2000), 43-68.
- Milerski B., Śliwowski B., 2000, (red.), *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa.
- Neave G., *Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue*, in: Neave G. (eds), "The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives", Elsevier Science Ltd, Oxford, 2000, 1-28.
- Newman J. H., 1990, *Idea uniwersytetu*, PWN, Warszawa.
- Ohmann R., 2003, *Politics of Knowledge. The commercialization of the University, the Professions, and Print Culture*, Wesleyan University Press, Middletown, Connecticut.
- Poznański K., 1984, *Rozwój szkolnictwa wyższego*, w: Miąso J. (red.), „Historia wychowania. Wiek XX”, t. I, PWN, Warszawa, 48-54.
- Przez Edukację do Zrównoważonego Rozwoju, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, 2001, Ministerstwo Środowiska, Warszawa.
- Semków J., 2003, *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, w: Ładyżyński A., Raińczuk J. (red.), „Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności”, Wyd. „Impuls”, Kraków, 45-52.
- Suchmiel J., 2010, „*Dostojeństwo Uniwersytetu ...*” – *kategoria zapomniana?* w: Murawska A., Kość I. (red.), „Edukacja akademicka wobec prawdy”, Wyd. Volumina, Szczecin, 67-74.
- Skubała-Tokarska Z., Tokarski Z., 1972, *Uniwersytety w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Słownik wyrazów obcych, 2000, PWN, Warszawa.
- Słownik języka polskiego, 1999, PWN, Warszawa.
- Szczepeński J., 1976, *Szkice o szkolnictwie wyższym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Światowa deklaracja UNESCO, Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*, 1999, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 14 (1999), 5-18.
- Thorens T., 2000, *Proposal for an International Declaration on Academic Freedom and University Autonomy*, in: Neave G. (eds), "The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives", Elsevier Science Ltd, Oxford, 2000, 271-282.
- Twardowski K., 1933, *O dostojeństwie uniwersytetu*, Wyd. Uniwersytet Poznański, Poznań.

- Weber L. E., *Survey of the Main Challenges Facing Higher Education at the Millennium*, in: Hirsch W. Z., Weber L. E. (eds), "Challenges Facing Higher Education at the Millennium", Pergamon, Oxford, 3-17.
- Wołoszyn S., 1964, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Wójcik Z., 2001, *Misji dokument*, w: Wójcicka M. (red.), „Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny”, Warszawa 2001, 42-46.

## **The transformation universities**

### SUMMARY

The subject of analyses in this study are the transformations taking place within universities as a result of the changing political, social, economic, and cultural conditions in past centuries. There is a description of the development of universities in the Middle Ages as well as of their transformation in the 14<sup>th</sup>-16<sup>th</sup> centuries. Their 19<sup>th</sup>-century development has also been analysed, with special attention being paid to German, British and American university institutions. The interwar period has also been taken into consideration. Another area of interest is the political, social and economic conditions which have brought about the development and transformation of universities at the turn of the 21<sup>st</sup> century.