

CEZARY KOŚCIELNIAK  
POZNAŃ

## KRYZYS CZY POSZUKIWANIE NOWEJ FORMUŁY UNIwersYTETU HUMBOLDTOWSKIEGO?

### WPROWADZENIE

Pytanie o kryzys i transformację uniwersytetu należy do kluczowych w badaniach nad szkolnictwem wyższym. Częścią tego tematu badawczego jest kwestia kondycji uniwersytetu działającego według modelu Wilhelma von Humboldta. Model ten staje się dominujący nie tylko w państwach kultur niemieckojęzycznych, ideały humboldtowskie przenikają do innych państw, w tym także do Polski. Pośrednio zatem, dyskusja o stanie uniwersytetu humboldtowskiego wpisuje się w debaty o aktualnych przemianach szkolnictwa wyższego w Europie i w Polsce. Prezentowany tekst składa się z następujących części: w pierwszej pada pytanie o charakter kryzysu uniwersytetu oraz usytuowanie w nim modelu uniwersytetu Humboldta. W drugim punkcie zaprezentowane zostaną wybrane „procesy de-humboldtyzacji” uniwersytetu, pokazujące wybrane aspekty dekonstrukcji tego modelu. W trzeciej części ukazano wybrane wyzwania europejskiego szkolnictwa wyższego, którym przyjrzymy się w optyce modelu humboldtowskiego. To właśnie ten model staje się w badaniach nad szkolnictwem wyższym punktem odniesienia, stąd też pytanie o status uniwersytetu humboldtowskiego w kontekście kryzysu pozostaje jak najbardziej znaczące.

### ZNACZENIA KRYZYSU UNIwersYTETU

Elżbieta Wnuk–Lipińska definiując kryzys uniwersytetu, zwraca uwagę nie tylko na jego przemiany rozwojowe, ale także sferę normatywno-aksjologiczną:

„Jako kryzysowy określam okres przełomu w funkcjonowaniu uniwersytetu, w którym następuje przesilenie czy załamanie dotychczasowego kierunku rozwoju tej instytucji. Kryzys może obejmować wszystkie lub niektóre wymiary funkcjonowania uniwersytetu. Może występować w sferze wartości mających odbicie w celach i zadaniach uniwersytetu, w sposobach realizacji tych zadań oraz w regułach funkcjonowania”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Wnuk-Lipińska, *Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 10, 1997, s. 15.

Traktując o kryzysie uniwersytetu można mieć na uwadze kwestie ekonomiczno-rozwojowe oraz kwestie kulturowe, skupiające się na celach instytucji, jej wartościach, ale także kontekstu jej funkcjonowania w przestrzeni społecznej.

Od średniowiecza uniwersytety w Europie pełniły kluczową rolę w kształtowaniu kultury, tożsamości i innowacji Starego Kontynentu. Rozwój ten nie odbywał się w sposób ciągły, można powiedzieć, że kryzys towarzyszył uniwersytetowi od samego początku jego istnienia. Rozwój uniwersytetów przerywany był zdarzeniami politycznymi, przede wszystkim wojnami, kryzysami w tworzeniu wiedzy i edukacji, wreszcie pojawiającymi się, nowymi potrzebami cywilizacyjnymi<sup>2</sup>. Utrzymującym się i powszechnie powtarzaniem mitem jest narracja o jednolitej ciągłości i przetrwaniu modelu średniowiecznego uniwersytetu, czy też traktowanie uczelni jako monolitu, w którym zmieniały się jedynie struktury, natomiast cele pozostawały niezmiennie. W rzeczywistości uczelnie zmieniały się także pod względem celów. Można to zobrazować historycznymi kamieniami milowymi tychże zmian. Po Reformacji, według zasady *cuius regio, eius religio*, nastąpił wysyp uczelni protestanckich, skupiających się na nauczaniu pastorów, ale także pojawiła się nowa struktura katolicka kolegiów jezuickich. Kolejne zmiany instytucjonalne pojawiły się na przełomie Nowożytności i Oświecenia, przyniosły potrzebę zbudowania zupełnie nowej struktury instytucji wiedzy. Z jednej strony istniała potrzeba instytucji niezależnej i nakierowanej na badania, taką były akademie nauk. Podobny proces nastąpił także w USA, gdzie uczelnie uległy procesom desekularyzacji, zmieniając zarówno cele, jak i strukturę. Wraz z pojawieniem się rewolucji przemysłowej wzmacniała się tendencja do potraktowania wiedzy i jej instytucji jako części potencjału państwa. W ten sposób powstał model „uniwersytetu napoleońskiego”, nakierowany przede wszystkim na praktykę, całościowo kontrolowany przez państwo. Na drugim biegunie pojawił się w Prusach projekt nowego uniwersytetu berlińskiego, autorski zamysł filologa, filozofa i polityka Wilhelma von Humboldta. Nie wyczerpuje to jednak europejskich poszukiwań formuły instytucji wiedzy. W XIX w. w Irlandii, zupełnie nową koncepcję, będącą formą wszechniczy tworzy John Henry Newman w *Trinity College* w Dublinie, publikując jej założenia w książce *Idea uniwersytetu*. Jednocześnie jednak pod naporem potrzeb przemysłowych w Anglii pojawiły się nowe uczelnie, np. *King College* w 1829 r., będący odpowiedzią na potrzeby kształcenia w przedmiotach praktycznych, w tym medycyny i ekonomii. Kolejne zmiany przyniósł XX w., w tym kształcenie masowe na poziomie trzeciego stopnia oraz wyspecjalizowane kształcenie zawodowe. Osobną sprawą pozostają współczesne przemiany uniwersytetów, w tym przede wszystkim wpływ procesów korporacyjnych, upodabniających uniwersytety do przedsiębiorstw.

Powyższy, szkicowy obraz pozwala zauważyć, że instytucje szkolnictwa wyższego w przeszłości nie tylko nie były monolitem, który został rozbity u progu nowoczesności, ale przechodziły głębokie zmiany strukturalne i cywilizacyjne dostosowując się do aktualnych warunków społecznych, kulturowych i politycznych. W chwili obecnej również w tle dyskusji o kształt uniwersytetu wielu autorów, ale także polity-

<sup>2</sup> Zob. W. Rugg (red), *A History of the University of Europe*, Cambridge: CUP 2004.

ków podnosi pytanie, czy jedna z najstarszych i najdostojniejszych instytucji Świata Zachodniego znajduje się w kryzysie, czy też przechodzi kolejną, znaną z przeszłości transformację? Jeśli tak, to co współcześnie oznaczałby kryzys uniwersytetu oraz czy aktualne przemiany i dylematy związane z uczelniami są tylko nową odsłoną starego sporu?

Współczesny aspekt pytania o kryzys uniwersytetu dotyka spraw ekonomicznych. Uczelnie stają się instytucjami coraz bardziej kosztochłonnymi, w europejskich systemach finansowanie spoczywa na barkach państwa. Marek Kwiek wskazuje, że uczelnie wyższe będące częścią portfolio budżetowego państw, a także częścią agendy państwa opiekuńczego bezpośrednio podlegają dotykającym dane państwa procesom kryzysowym:

„Konsekwencje globalnego kryzysu finansowego mogą stanowić rodzaj 'testu' wypłacalności (*stress test*), dla całej konstrukcji państwa dobrobytu w Europie, a samo państwo może stać się ofiarą kryzysu finansowego. Podobna logika stosuje się do europejskiego szkolnictwa wyższego”<sup>3</sup>.

Tym samym naczelną narracją kryzysową dotyczy już nie tyle kwestii ideowych czy celowych uniwersytetu, ale zostaje zredukowana do kwestii ekonomicznych. Trudno jest zlekceważyć perspektywę finansową, a korelację między finansowaniem uczelni a ich jakością można zauważyć śledząc np. międzynarodowe rankingi. Uniwersytetów nie można traktować jak instytucji wyizolowanych z systemu, lecz przeciwnie, regulowanych finansowo aktualną koniunkturą ekonomiczną.

Warto zauważyć, że debata o kryzysie uniwersytetu w Europie trwa już przez kilkadziesiąt lat<sup>4</sup>. Po upadku komunizmu w 1989 r. problemy, o jakich dyskutowano na Zachodzie pojawiły się również w byłych krajach komunistycznych. Powtarzają się diagnozy, np. co do problemów związanych z masowością kształcenia. Jednak współczesny kryzys różni się od historycznych. W rozmowie Jacka Woźniakowskiego z Rene Remond, rozmówcy wskazują na dwa rodzaje kryzysu:

„można stwierdzić, że w większości krajów nauczanie uniwersyteckie znajduje się w stanie kryzysu. Należałoby oczywiście dodać, o jaki rodzaj kryzysu chodzi; istnieją bowiem kryzysy wynikłe z zastoju oraz takie, które towarzyszą przekształceniom. W większości krajów uniwersytety przeszły przez okres wewnętrznych wstrząsów, które stały się bezpośrednim bodźcem wyzwalamym refleksję nad racjami ich istnienia, nad ich funkcjami i celami. Otóż ten rodzaj kryzysu świadomości będący zjawiskiem dość powszechnym wydaje mi się czymś względnie nowym, zadając sobie pytanie, czy minione pokolenia spotkały się z podobnym zjawiskiem”<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> M. Kwiek, *Reformy uniwersytetów europejskich. Państwo dobrobytu jako brakujący kontekst badań polityki publicznej*, „Człowiek i społeczeństwo” XXXIX, 2015, s. 184.

<sup>4</sup> Warto zauważyć, że debata o kryzysie uniwersytetu toczy się w Europie, jak i w USA, co mogłoby wskazywać, że świadomość kryzysu obejmuje uniwersytet świata zachodniego, por. B. Readings, *University in Ruins*, Cambridge, Massachusetts, London 1996; D. S. Preston, *The University of Crisis*, 2002.

<sup>5</sup> J. Woźniakowski w rozmowie z prof. R. Remond, „Znak” nr 6, 1978, s. 807.

W zacytowanym fragmencie pojawia się znacząca uwaga, że współczesny kryzys uniwersytetu wynika nie tyle z застоju, ile raczej – powtarzając za Remondem – jest kryzysem świadomości celów uniwersytetu oraz jego miejsca w społeczeństwie. Oczywiście należy mieć na uwadze specyficzny kontekst francuski, w którym po 1968 r. doszło do poważnej transformacji struktur uczelni wyższych, ich umasowienia oraz społecznego zaangażowania, a jednocześnie do odrzucenia klasycznej koncepcji uniwersytetu. Jednocześnie jednak diagnoza Remonda nie ogranicza się jedynie do politycznych okoliczności sprzed pięćdziesięciu lat, lecz wyraża istniejący współcześnie kryzys, odbijający się w utrzymującej się słabej pozycji uniwersytetów w priorytetach polityki państw w Europie.

Problematyka kryzysu kieruje refleksję do modelu uczelni Humboldta. Historycznie została ona zaproponowana jako odpowiedź na utrzymujący się kryzys uczelni i rzeczywiście przyniosła odnowienie tej instytucji. Świadczy o tym nie tylko nowatorski program kształcenia według zamysłu Humboldta, ale także utrzymanie się tego modelu przez ponad dwieście lat. Uniwersytet Humboldta staje się także współczesnym punktem odniesienia dla polityk szkolnictwa wyższego w wielu państwach. Tak zresztą uniwersytet Humboldta traktuje Remond:

„W gruncie rzeczy uniwersytety podęły znów aktywną rolę dopiero po rewolucji francuskiej. (...) W przypadku Niemiec trzeba czekać do roku 1810, do Humboldta i uniwersytetu Berlińskiego, we Francji, w gruncie rzeczy trzeba czekać jeszcze dłużej, jako że odnowa uniwersytetów nastąpiła dopiero z końcem XIX wieku”<sup>6</sup>.

Na czym polegała zatem atrakcyjność propozycji Humboldta?

#### ZNACZENIE HUMBOLDTOWSKIEGO MODELU UNIWERSYTETU

Humboldtowska wizja uniwersytetu staje się powszechna w całej Europie, nie ze względu funkcje, które spełniał on w Prusach – wzmacnianie kulturowej roli państwa – lecz z powodu badawczej i edukacyjnej skuteczności. Model humboldtowski wykracza poza Niemcy, a także poza Europę. Poza Niemcami wpływa on na formację uniwersytetów na Zachodzie, m.in. w Austrii, Szwajcarii, Norwegii, ale także w państwach takich jak Polska czy Czechy<sup>7</sup>. W XIX w. mocno wpłynął na kształtowanie się uczelni badawczych w USA, m.in. *John Hopkins University*. Traktując o uniwersytecie Wilhelma von Humboldta Thorsten Nybom wskazał na jego następujące cechy:

„1. Jedność badań i edukacji. 2. Holistyczna natura wiedzy – *Nowy Humanizm*. 3. Prymat badań – edukacja pozostaje pod wpływem badań. 4. Kultura narodowa zdominowana przez wyższe kształcenie *Bildung*. 5. Promocja wyższej edukacji, nauki oraz *Bildung*, jako główny obowiązek państwa”<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 807.

<sup>7</sup> Kazimierz Twardowski w 1933 r. w wykładzie *O dostojności uniwersytetu* również, choć nie wprost, nawiązuje w metaforze latarni oświecającej brzeg do ideału założonego już w modelu humboldtowskim.

<sup>8</sup> T. Nybom, *The Humboldt Legacy: Reflectionson the Past, Present, and Future of the European University*, „Higher Education Policy” 16, 2003, s. 144.

Zamysł Humboldta nie powiódłby się, gdyby zatrzymał się jedynie na kwestii organizacyjnej uczelni i nie byłby powiązany z oryginalnym rozumieniem procesu poznawczego. To, co T. Nybom wymienił w pierwszym punkcie jest najważniejszą cechą dla zrozumienia całego zamysłu. Karol Sauerland następująco określił ten związek:

„Hasłowo mówi się o jedności nauki i nauczania (*Einheit von Lehre und Wissenschaft*). Przyjęcie tego założenia implikuje przyjęcie kolejnego: że badania nie mogą być prowadzone w akademiach nauk, gdzie uprawia się tylko naukę, lecz muszą być przeniesione na uczelnie. Ma to, zdaniem Humboldta, też ten dobry skutek, że nauka staje się bardziej niezależna od państwa”<sup>9</sup>.

Model zjednoczenia wiedzy i kształcenia wypływa z humanistycznej tradycji, w której praca z uczniem nie polega na mechanicznym przekazywaniu wiedzy, ale procesie uwspólnionego poznania, w którym rolą ucznia jest poznanie metod i zasobów oraz twórcze próby odkrywania rzeczywistości. Atrakcyjność tego podejścia polegała na znacznej autonomii intelektualnej profesora i ucznia, który kształcenie – *Bildung* – pozostawia przede wszystkim wolnemu wyborowi oraz określa je poprzez *portfolio* dokonań samego mistrza. Ten proces został określony jako *Lehrfreiheit* oraz *Lernfreiheit*. *Bildung* stanowiło integralną część liberalnej edukacji, w której ważną rolę odgrywała jednostka, jej intelektualne zaplecze, charyzma, ale także cnoty obywatelskie, które pojawiały się wraz z procesem kształcenia. Echa tej koncepcji odbijały się nie tylko na Zachodzie, ale także i w Polsce<sup>10</sup>. W tym kontekście, kształcenie wychodzi poza ramy czystej wiedzy, a prowadzi do ukształtowania obywatela, co dotyka dwóch problemów: miejsca uniwersytetu w państwie oraz jego autonomii.

Projektując uniwersytet Humboldt – występujący nie tylko w roli filologa, filozofa, ale także pruskiego urzędnika – wpisywał w jego rolę również ugruntowanie kultury pruskiej, czemu służył prymat filozofii i wysoka pozycja nauk filologicznych. Choć we współczesnym odczytaniu tego modelu narodowa rola zostaje uniwersytetowi odjęta, to jednak nie można jej zupełnie zlekceważyć. Państwo finansując badania naukowe oczekuje wsparcia w postaci agendy kulturowej, która buduje jego potencjał. Autonomia uniwersytetu kształtuje się w zadaniach badawczych, metodologii, formie pracy z uczniem. Nie oznacza ona jednak oderwania uniwersytetu od państwa. Przeciwnie, w zadaniach strategicznych i zarządczych, uczelnia humboldtowska podlega państwu i wpisuje się w jego agendę.

Wreszcie interesującym momentem jest wątek sekularyzacyjny występujący w modelu Humboldta. Teologia jako dyscyplina historyczna jest obecna wśród nauk, co nie było do pomyślenia w programie uniwersytetów we Francji. Jej powstanie wiązało się z działalnością Friedricha Schleiermachera, kluczowej postaci nie tylko dla hermeneutyki, ale także dla powstania liberalnej teologii, która znalazła nowe miejsce w oświece-

<sup>9</sup> K. Sauerland, *Idea uniwersytetu – aktualność tradycji Humboldta?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2, 2006, s. 90.

<sup>10</sup> Zob. K. Wrońska, *Liberal education w Polsce. Między kształceniem ogólnym a edukacją liberalną*, „Pedagogia Christiana” nr 1, 2014.

niowym świecie idei. W humboldtowskiej wersji udało się zatem zawrzeć z jednej strony przewartościowanie religijnej szkoły (w świecie protestanckim – *divinity school*), a jednocześnie znaleźć nową przestrzeń na obecność religii w obrębie uniwersytetu.

Można wskazać na następujące czynniki, które spowodowały przyjęcie się w Europie modelu Humboldta:

- był on projektowany jako nowatorska instytucja badawcza, wpisująca się w rozwój nowoczesnych państw, dla których prowadzona nauka i kształcenie miały znaczenie strategiczne;

- stanowił skuteczny w wytwarzaniu wiedzy model instytucji, w którym wiedza była autonomiczna, pozostawała w zgodzie z ideałami Nowoczesności oraz wpisująca się w kulturowo akceptowane funkcje społeczne;

- uczelnia humboldtowska oferowała kształcenie opierające się na zobiektywizowanej i niezależnej od ideologii i religii wiedzy (*Bildung*), stała się ona społecznie akceptowalna i politycznie pożądana, ale co najważniejsze skuteczna w kształtowaniu elit oraz służącej państwu wykwalifikowanej kadry, a po umasowieniu uniwersytetu, w przekazywaniu wiedzy i kompetencji;

- autonomia uczonych pozostała kompatybilna do ideałów liberalnych, w których wolność uprawiania wiedzy stała się jedną z czołowych wartości Świata Zachodu.

Pojawia się pytanie, w jaki sposób uniwersytet humboldtowski może stać się remedium na współczesny kryzys uniwersytetu? Czy realne uwarunkowania polityczne i ekonomiczne pozwalają na powrót do tak klasycznego modelu? Można postawić tezę, że model humboldtowski jako instytucja historycznie innowacyjna, ale także pilnująca niezależności w badaniach i kształceniu, jest traktowana jako kontrast wobec przechodzącego kryzys uniwersytetu, nie tylko w znaczeniu historycznym, ale i współczesnym. Trwałość propozycji Humboldta z pewnością ma przewagę nad propozycjami młodszymi i mniej sprawdzonymi w praktyce zarządczej, np. modelem uniwersytetu przedsiębiorczego, przebudowującego organizację uniwersytetu na wzór firmy.

Ważnym aktywem tego modelu jest także całościowa wizja kształcenia i badań, jako równorzędnych zadań uniwersytetu. Kryzys oznaczałby uleganie presji wobec aktualnej polityki, braku długofalowej wizji kształcenia, ale także niejasnej roli uniwersytetu w szeroko pojętej strategii i polityce państwa. Aby ukazać potencjały modernizacyjne tego modelu, w kolejnym punkcie zaprezentowano wybrane procesy, roboczo nazwane „procesami de-humboldtyzacji uniwersytetu”. Czy należy je uznać za pogłębianie kryzysu uczelni, czy też powinno się je potraktować jako inspiracje do poszukiwania nowych dróg wyjścia, mających doprowadzić do kolejnej formuły organizacyjnej szkolnictwa wyższego?

#### PROCESY DE-HUMBOLDTYZACJI UNIWERSYTETU

Przyjmując, że model humboldtowski uniwersytetu stał się w Europie dominujący, należy postawić pytanie, czy aktualnie mamy do czynienia z jego dekonstrukcją, czy jedynie przebudową i na czym polegałyby przemiany tego modelu? Poniżej wskazane zostały wybrane procesy.

Można przyjąć, że fundamentalnym problemem współczesnego uniwersytetu jest określenie znaczenia jego autonomii. Sarah Guri-Rosenblit wskazała, że jeden z największych problemów z tym związanych łączy się z kwestią finansowania. Według autorki, następuje w tym miejscu paradoks: z jednej strony uczelnie tracą autonomię poprzez niewspółmierne finansowanie przez państwo, ale z drugiej zyskują ją poprzez uniezależnienie się w postaci funduszy własnych:

„Rządy zachęcają uniwersytety do uruchomienia alternatywnych źródeł finansowania. [...] W tym sensie promują instytucjonalną autonomię, co wskazując nowe cele i nową klientelę dla uniwersytetów, co w dłuższej perspektywie może zaowocować osłabieniem więzi łączących uniwersytet z lokalnym środowiskiem”<sup>11</sup>.

Innymi słowy, znalezienie niezależnych źródeł finansowania doprowadza uniwersytet do systemu przedsiębiorczego, do sprzedaży określonych usług, a w związku z tym, do ograniczenia możliwości swobodnego wyboru problemów badawczych, ścieżek edukacyjnych itp. Kolejnym aspektem takiej zmiany jest wymuszenie na uczonych dodatkowych kwalifikacji, takich jak umiejętności zarządzania, a nawet umiejętności przynależne urzędnikom. Oznacza to przede wszystkim konieczność poświęcenia sporej ilości czasu na czynności, które pośrednio dotyczą procesu badawczego. Tym samym następuje proces, który można nazwać „pośrednią de-autonomizacją”. Nie ogranicza się w nim swobody wyboru badań, jednak dodaje procedury czy też wyzwania finansowe, które zmieniają strukturę procesu badawczego, a także ograniczają możliwości swobodnego kształtowania ścieżek edukacyjnych.

Związanie uczelni z alternatywnym względem państwowego finansowaniem procesów badawczych i edukacyjnych jest działaniem „de-humboldtyzującym” uniwersytet. W modelu tym główną rolę w finansowaniu odgrywa państwo, uniwersytet pozostając na jego utrzymaniu otrzymuje w zamian czas, swobodę oraz bezpieczeństwo prowadzenia długofalowych badań.

Drugi aspekt procesu de-humboldtyzacji odnosi się do kształcenia. *Bildung* opiera się na liberalnej edukacji i to stanowiło jedną z głównych ról uniwersytetu. Presja rynkowa prowadzi do dylematu, czy kształcić szczegółowo-dziedzinowo, czy też ogólnie i erudycyjnie? Współcześnie dominuje stanowisko pierwsze, czego skutkiem jest mniejsze zapotrzebowanie na humanistykę. Innymi słowy, kształcenie szczegółowe prowadzi do stopniowej eliminacji humanistyki, np. poprzez zmniejszenie liczby przedmiotów humanistycznych<sup>12</sup>. Nie chodzi tu jedynie o zmianę tematyczną, ale o holistyczny proces kształcenia, w którym humanistyka, ale i matematyka skupiały się na kształceniu zdolności do abstrakcyjnego i krytycznego myślenia. Przeciwnym tego kształcenia jest zwrot w kierunku edukacji skupionej na kształtowaniu

<sup>11</sup> S. Guri-Rosenblit, *Konsekwencje i wyzwania stojące przed poszerzeniem dostępu do studiów wyższych*, w: C. Kościelniak, J. Makowski (red). *Wolność, równość, uniwersytet*, Warszawa 2011, s. 62.

<sup>12</sup> Nie jest to zresztą trend jedynie europejski, M. Baurelin wskazuje na przykład USA, gdzie humanistyka jest traktowana jako wsparcie do przedsiębiorczych celów, zob: *Why are Humanities Deteriorating*, „First Things”, August 2015.

umiejętności (*skills*), co ściśle łączy się z przyszłą pracą zawodową. Trudno się dziwić, że uczelnie odpowiadają na zapotrzebowanie rynkowe, jednak efektem ubocznym jest właśnie erozja kształcenia ogólnego, która zupełnie zmienia strukturę uczelni, nie tylko w wymiarze naukowym, ale także organizacyjnym<sup>13</sup>.

Do szkolnictwa wyższego płyną dziś dwa sprzeczne komunikaty: z jednej strony jest to nacisk wypływający np. z Komisji Europejskiej, wskazującej na priorytetowe dziedziny wiedzy i potrzeby zbudowania ich silnych związków z gospodarką. Z drugiej strony, z rynku dobiegają głosy o potrzebie kształcenia tzw. miękkich kompetencji, w tym także kompetencji kulturowych wyzwalających poszukiwanie metod kształcenia ogólnego oraz potrzeby wykształcenia umiejętności krytycznego myślenia. Dla Petera Mayo potrzeba specjalizacji nie jest lokalnym problemem, lecz trendem globalnym:

„Globalizacja przyniosła zauważalny wzrost zapotrzebowania na produkty wytworzone przez osoby o wysokich kwalifikacjach [...]. Zmusza to państwa do wydatków na edukację lepiej wykształconej i elastycznej siły roboczej, w celu przyciągnięcia inwestycji [...], a także pozostania konkurencyjnymi na tle globalnej gospodarki. W efekcie można zaobserwować rozrost szkolnictwa wyższego”<sup>14</sup>.

Można by zatem powiedzieć, że trend rozwojowy należy do specyficznego, innowacyjnego i dostosowanego do potrzeb gospodarki kształcenia, na niekorzyść kierunków „klasycznych”, które podlegają procesom marginalizacji. Oznacza to jednocześnie przeformułowanie nie tylko zakresu, ale także metody, w jakiej prowadzone jest kształcenie, które może mieć coraz mniej wspólnego z humboldtowskim *Bildung*, gdzie humanistyka pełniła centralną funkcję w kształceniu osobowości. Uwaga Petera Mayo jest o tyle istotna, że wskazuje ona na transformację humboldtowskiego celu, jakim jest kształcenie przyszłych elit, do nowego, jakim jest kształtowanie kwalifikacji. Diagnozę dotyczącą współczesnej obrony ideału kształcenia stawia Jerzy Axer:

„Zmiany, które zachodzą we współczesnym świecie, prowadzą raczej do tworzenia społeczeństwa lepiej poinformowanego, a nie lepiej zorientowanego. Jeżeli uniwersytet jest do czegoś potrzebny w świecie przyszłości, to właśnie do tego, żeby takiej degeneracji zapobiec. Uniwersytet zatem musi się ze wszystkich sił przeciwstawić próbom przekształcenia go w tak czy inaczej pojętą szkołę zawodową. Tak jest z pewnością w całej sferze wiedzy humanistycznej. Uniwersytet pozostanie sobą wyłącznie, jeśli potrafi przeciwstawić się procesowi zastępowania edukacji szkoleniami. Pozostanie sobą wyłącznie, jeżeli zachowa zdolność do krytycznego traktowania chwilowych koniunktur”<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Przykładem takiego działania może być rosnący wpływ środowisk pozaakademickich, głównie biznesowych na działanie uczelni, np. w USA rady uczelni, składające się przede wszystkim z przedstawicieli świata gospodarczego.

<sup>14</sup> P. Mayo, *Globalizacja, demokracja i rynek szkolnictwa wyższego*, w: C. Kościelniak, J. Makowski (red). *Wolność, równość...*, s. 140-141.

<sup>15</sup> J. Axer, *Autonomia uniwersytetu i innowacyjność*, „Nauka” nr 2, 2010, s. 8.

W tym znaczeniu uniwersytet pełni nie tylko rolę instytucji budowania wiedzy, ale także instytucji interpretacji i krytycznego myślenia, w czym wyraża się jego doniosła społecznie funkcja.

Trzecim problemem de-humboldtyzacyjnym jest współczesny podział specjalizacyjny uniwersytetu, ze względu na potrzebę zmiany w zarządzaniu coraz bardziej wyspecjalizowanymi procesami naukowymi oraz zróżnicowanymi potrzebami ze strony edukacji trzeciego stopnia. Rozumiany przez Humboldta uniwersytet jako całość jest obecnie dzielony na formułę uniwersytetów „badawczych” i „uczących” (*teaching universities*, vs. *research universities*). Znaczenie *research universities* jest różne, można jednak zwrócić uwagę przynajmniej na trzy cechy: 1) uniwersytet badawczy określony jest przez własne *portfolio* badań w wybranych dziedzinach, co oznacza zarzucenie holistycznego kształcenia i skupienie edukacji na tychże elementach. 2) Uniwersytet badawczy zostaje odseparowany od masowego kształcenia, co więcej, nie traktuje kształcenia jako swego priorytetu, a skupia się jedynie na niezbędnej dla badań i wąskiej edukacji. 3) Działalność uniwersytetu zostaje mocno powiązana z poszukiwaniem funduszy zewnętrznych na specjalistyczne badania projektowe.

Powyższą charakterystykę potwierdza James Duderstadt wskazując m.in. na następujące elementy wsparcia uczelni badawczych: partnerstwo z biznesem, strategiczny program finansowania z budżetu państwa, redukcja regulacji biurokratycznych<sup>16</sup>. Choć autor traktuje o tym z pozycji amerykańskiej, to jednak takie rozumienie uniwersytetu badawczego staje się coraz silniejsze w Europie i z pewnością jest ono kolejnym krokiem w odejściu od modelu Humboldta.

Rekapitulując, procesy de-humboldtyzacji można ująć jako:

- procesy de-autonomizacji uniwersytetu, polegające na dodawaniu zadań pozanaukowych oraz wprowadzaniu potrzeby poszukiwania dodatkowych, pozapublicznych źródeł finansowania;
- redukcję humanistyki w procesie kształcenia i odejście od liberalnego kształcenia reprezentowanego przez *Bildung*, na rzecz kształcenia profesjonalnego;
- erozję koncepcji uniwersytetu jako całości na rzecz podziału na uczelnie „badawcze” i „uczące”.

#### AKTUALNE WYZWANIA A MODEL HUMBOLDTOWSKI

W ostatniej części tekstu zaprezentowane zostaną wybrane wyzwania współczesnego uniwersytetu w ich skali europejskiej i globalnej. W tym kontekście pojawia się pytanie, czy model humboldtowski może odpowiedzieć na te wyzwania?

---

<sup>16</sup> J. Duderstadt, *Research universities and the Future of America*, w: J. Duderstadt, L. Weber, *Preparing Universities for an Era of Change*, „Economica” 2014, London.

### Dalsze umasowienie kształcenia

Kluczową zmianą w szkolnictwie wyższym XX w. stało się masowe kształcenie. Aktualnie nie można już mówić o kształceniu masowym, lecz wręcz uniwersalnym, jeśli w niektórych państwach niemalże połowa absolwentów szkół średnich wybiera dalsze kształcenie akademickie. We wspomnianym wyżej wywiadzie, R. Remond mówił o kryzysie, który pojawił się z „gwałtownym wzrostem liczby studentów” (s. 808)<sup>17</sup>. Dodał jednak, że nie jest to przyczyną, a skutkiem, co oznacza, że przyczyną może być zmiana kulturowego postrzegania uniwersytetu jako instytucji otwierającej drogę do dobrobytu poprzez wiedzę na poziomie masowym. W konsekwencji, w masowym modelu kształcenia o wiele mniej uwagi poświęca się badaniom oraz *Bildung*, a większy nacisk kładzie się na przygotowanie zawodowe oraz proces „produkcji wiedzy” użytecznej. Obecnie jednak następuje kolejny etap prowadzący z kształcenia masowego do edukacji uniwersalnej, obejmującej już większość społeczeństwa. Według statystyk *OECD* za 2015 r., we Włoszech 27% populacji 24-34 lat ma wyższe wykształcenie, w Austrii 38,6%, w Hiszpanii 41%, w Szwecji 46%<sup>18</sup>. Oznacza to, że edukacja wyższa przestała mieć charakter elitarny.

Europejskie uniwersytety od kilkadziesiąt lat odpowiadają na wyzwania masowego kształcenia. Jednym z nich jest powstanie, w pierw w krajach języka niemieckiego (Niemcy, Austria i Szwajcaria), sieci publicznych szkół zawodowych – ten sam model został w 1997 r. wprowadzony także w Polsce. Powstanie tych uczelni spowodowało odseparowanie uczelni zawodowych od akademickich, ale także profesjonalizację wiedzy zawodowej, w szczególności o charakterze technicznym. Rozwiązanie to uległo jednak kolejnym politycznym i kulturowym transformacjom. Zarówno uniwersytety rozpoczęły kształcenie na poziomie zawodowym i nieakademickim, jak i wyższe szkoły zawodowe zaczęły lobbować zmianę w polityce szkolnictwa wyższego, które pozwoliłyby na instytucjonalizację ich aspiracji akademickich<sup>19</sup>. Można postawić tezę, że trend kształcenia profesjonalnego stał się głównym wyzwaniem w Europie. Przyglądając się jednak środowisku ekonomicznemu można wątpić, czy uczelnie te skutecznie kontrybuują w rozwiązywaniu lokalnych problemów. Alain Betrez wskazuje, że we Francji „Podzielono wiele dawnych uczelni na mniejsze w 1970 (...) i powołano małe uczelnie regionalne w miastach bez akademickich tradycji, często pod wpływem presji lokalnych polityków”<sup>20</sup>.

Przytoczona opinia mogłaby opisywać przypadek Polski, gdzie lokacje wyższych szkół zawodowych następowały często w bliskości geograficznej potężnych ośrod-

<sup>17</sup> *Op. cit.* przyp. 4, s. 808.

<sup>18</sup> Zob. <https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm#indicator-chart> (akces 14 lipca 2017).

<sup>19</sup> Podobne zjawisko miało miejsce w Polsce w przyśpieszonym tempie. Powstałe po reformie samorządowej państwowe wyższe szkoły zawodowe często rozwijały się nie tyle w kształceniu zawodowym, co akademickim, przekształcając się w akademie.

<sup>20</sup> A. Betrez, *Can the French System support competitive Research Universities?*, w: J. Axer, *op. cit.*, s. 157.

ków akademickich, przez co pozbawione były racjonalności. Jednakże problem tych ośrodków polega na tym, że nie są one na tyle atrakcyjne, by przyciągnąć renomowanych uczonych, ale także, co ma znaczenie w okresie niżu demograficznego, by zebrać minimalną liczbę studentów, szczególnie w zakresie przedmiotów „kontemplacyjnych”. Pojawia się w tej sytuacji jeszcze jedno zjawisko, a mianowicie częste dążenie uczelni zawodowych do uzyskania uprawnień szkół akademickich, np. poprzez rozwijanie kierunków studiów magisterskich, czy doktorskich. W efekcie chcą one dysponować takimi samymi przywilejami, np. autonomią. Warto w tym miejscu wskazać, że jest to proces dehumboldtyzacyjny, gdyż przypisane wartości akademickie nie odpowiadają potencjałom badawczym tych uczelni. Tak jak ograniczanie kształcenia, szczególnie humanistycznego, na rzecz samych badań jest odejściem od humboldtowskiego ideału, tak rozwój kształcenia bez zaplecza badawczego także jest odejściem od założeń Humboldta.

### Biurokracja

Kolejnym problemem jest przerost biurokracji oraz administracji. Warto zauważyć, że unijna biurokracja stawia nie tylko przeszkody o charakterze proceduralnym, ale także w postaci meta-biurokracji, będącej specyficznym językiem i kulturą organizacyjną, w której rozpisanie wniosku wymaga nie tylko wytworzenia dokumentu, ale nauczenia się kodu językowo-organizacyjnego niezbędnego do jego przygotowania. Przykładem europejskiej biurokracji w badaniach jest projekt Komisji Europejskiej *European Institute of Technology (EIT)*. Instytucja ta, mająca być nie tylko w nazwie imitacją *MIT* nie wykazała się skutecznością badawczą i po siedmiu latach istnienia została poddana reformie. Audyt wskazał dające się przewidzieć problemy: przerost zatrudnienia administracji oraz centralne sterowanie z Brukseli<sup>21</sup>. Projekt ten, mający na celu utworzenie instytucji projektującej innowacyjność, *de facto* stał się symbolem biurokratycznej niemocy i anty-innowacyjności, stając się wręcz przeciwieństwem pierwowzoru – *MIT*. Można powiedzieć, że jest to przykład niemocy płynącej ze stosowania biurokratycznych procedur. Biurokracja coraz silniej zmienia tożsamość uniwersytetów: mamy na uwadze nie tylko zmiany w instytucji, ale i w modelu pracy uczonego, dla którego sprawozdawczość oraz zadania zarządcze stają się niemalże tak samo zajmujące czasowo, jak tworzenie wiedzy czy praca ze studentami. Profesor już nie tylko wykłada i prowadzi badania, ale rozpisuje przetargi, przygotowuje dokumentacje konkursowe, prowadzi księgowość, wypełnia raporty, podpisuje kontrakty, negocjuje projekty z partnerami zewnętrznymi itp.

W modelu Humboldta uniwersytet jest powiązany z państwem – także administracyjnie i finansowo – a więc biurokracja w jakiś stopniu jest obecna w tym systemie. Jednak problemem jest zachowanie proporcji; przerost biurokracji przekształca

---

<sup>21</sup> F. Simon, *Audit shines light on EU's attempt to mimic America's celebrated MIT*, <https://www.euractiv.com/section/innovation-industry/news/audit-shines-light-on-eus-failed-attempt-to-mimic-americas-celebrated-mit/>, 2016 (dostęp: 14.07.2017).

uniwersytet w korporację, co powoduje, że wymiar działania finansowego staje się głównym motorem funkcjonowania oraz wyłącza uniwersytet z uproszczonego finansowania z budżetu państwa, jak zakładał model Humboldta.

### Wyzwania globalne

Ostatnią kwestią jest wskazanie na wyzwania stojące przed europejskimi uczelniami w związku z globalną konkurencyjnością. Pojawia się pytanie, czy model humboldtowski pozostaje najbardziej konkurencyjny? Wyzwania globalne stają się jednymi z kluczowych w procesach przemian europejskiego szkolnictwa wyższego, choćby z tego względu, że internacjonalizacja procesów badań i kształcenia staje się kluczowym motorem w rozwoju uniwersytetów. Innymi słowy, potencjał uczelni mierzy się ich pozycją i udziałem w umiędzynarodowieniu oraz w globalnym rynku edukacyjnym i badawczym. Równowaga globalna we wpływie danych uczelni zmienia się, liderem pozostają Stany Zjednoczone, jednak nowi gracze pojawiają się w Azji, szczególnie w Chinach. Należałoby wskazać przynajmniej dwa procesy wiążące się z Europą. 1) Nieskuteczność realizacji Strategii Lizbońskiej mającej na celu zwiększenie pozycji oraz innowacyjności uczelni europejskich. Powiązane jest to z nadmierną biurokratyzacją i w znikomym stopniu przekłada się na globalną pozycję uczelni europejskich. 2) Pojawienie się nowych konkurentów w globalnej polityce szkolnictwa wyższego, zmieniających mapę potencjałów uczelni. Nowa dyplomacja naukowa, szczególnie ze strony Chińskiej Republiki Ludowej oraz sprawne wdrażanie celu, jakim jest wejście chińskich uczelni do grupy największych graczy, staje się dla uczelni Unii Europejskiej wyzwaniem. Skuteczność chińskich uczelni nie jest powiązana z żadnym – nie tylko humboldtowskim – modelem uczelni.

Zmiany globalnej konkurencyjności przedstawiają rankingi. W kilku z nich problemem jest słaba obecność europejskich uczelni w rankingu *international powerhouse*. Jest to ranking prognostyczny, wskazujący instytucje o najwyższym potencjale w przyszłości. W rankingu tym na trzeciej pozycji lokuje się szwajcarski *ETH (Eidgenössische Technische Hochschulen)*, na szóstym *University College London*, dopiero na 17. jest londyńska *LSE (London School of Economics and Political Science)*, natomiast na 28. miejscu *KU Leuven*. Z państw europejskich reprezentowanych w rankingu obecne są uczelnie z Niemiec, Wielkiej Brytanii i Belgii. Na liście znajdują się uczelnie z Chin: Uniwersytet Pekijski i dwie uczelnie z Hong Kongu. W rankingu nie znalazły się uczelnie funkcjonujące według modelu humboldtowskiego, przodują za to relatywnie młode instytucje badawcze<sup>22</sup>.

Jeszcze dekadę temu podobne aspiracje realizowały Indie. Andre Betteile zwrócił uwagę, że indyjskie uczelnie muszą poradzić sobie z problemem społeczeństwa kastowego, które przekładało się na ekskluzywność w kształceniu – co okazało

---

<sup>22</sup> Zob. E. Bothwell, *Which universities could challenge higher education elite?*, Times of Higher Education, <https://www.timeshighereducation.com/news/which-universities-could-challenge-higher-education-elite>, 2017 (dostęp: 25.01.2018).

się największą barierą w ekspansji uczelnianej<sup>23</sup>. Chinom natomiast udało się pokonać problem kastowości czy też szerzej, bariery – nie tylko społecznej, ale np. geograficznej (dostępność do uczelni w danym regionie) dostępu do uczelni, poprzez podjętą na poziomie centralnym decyzję o otwarciu się na kształcenie masowe w 1999 r. Decyzja ta okazała się kamieniem milowym w rozwoju tamtejszych uczelni. Od tamtego czasu Państwo Środka przechodzi przez największy w historii światowego szkolnictwa wyższego zwrot: co pięć lat liczba studentów wzrasta o 10%, obecnie w Chinach studiuje około 16 milionów ludzi. Jednocześnie jednak aspiracje rządu chińskiego są takie, by zerwać z kulturą *copy paste* i postawić na własne, innowacyjne kształcenie. Bezsprzecznie ChRL bardzo konsekwentnie tę strategię wprowadza. Warto zauważyć, że w zakresie szkolnictwa wyższego format BRICS staje się już coraz mniej wydajny dla Chin, dla uczelni których coraz lepiej funkcjonalnymi partnerami są uczelnie w Europie i w USA. Zestawiając w tym miejscu dwa rankingi widać wyraźnie chińską ekspansję. *BRICS&Emerging Economis University Ranking* wskazuje, że na pierwszym miejscu jest Uniwersytet w Pekinie, na drugim również pekiński *Tsinghua University*, na piątym *University of Science and Technology in China*, na szóstym szanghajski *Fudan University*, a siódmym szanghajski *Jiao Tong University*, na dziewiątym *Zhejiang University*, a na dziesiątym Narodowy Uniwersytet na Tajwanie. Większość tego rankingu zajmują uczelnie chińskie<sup>24</sup>.

Warto zauważyć, że dwa rankingi *powerhouse* oraz *BRICS* pokazują dynamikę rozwoju chińskiego szkolnictwa wyższego, przede wszystkim dążącego do bycia trzecią siłą poza USA i Europą w globalnym wyścigu szkolnictwa wyższego. Można założyć, że w perspektywie dwóch dekad scenariusz ten ma szansę realizacji. W ten sposób na mapie dwóch dominujących potęg uniwersyteckich, pojawi się i trzecia – chińska<sup>25</sup>.

Konkurencyjność uczelni nie zależy jednak jedynie od wymiernej ekonomicznie współpracy, ale także od systemu kształcenia i jej jakości. Zgodnie z tym, co podaliśmy, w swoim czasie model Humboldta stał się narzędziem produkcji wiedzy oraz prowadzenia kształcenia doskonale dopasowanych do ówczesnych oczekiwań społecznych. Jednak możliwość ich współczesnych adaptacji jest uwarunkowana kategoriami intelektualno-instytucjonalnymi. Warto zwrócić uwagę, że tworzenie wiedzy wymaga nie tylko nakładów finansowych, ale także uwarunkowań kulturowych. Uczelnie nie są korporacjami, ale wspólnotami, a zespoły badawcze realizują nie tylko cele technokratyczne, ale kierują się także innymi. Naukowiec w dal-

<sup>23</sup> A. Betteille, *Universities at the Crossroads*, OUP: Oxford 2012, s. 24.

<sup>24</sup> B. Moshinsky. *The 22 universities outside the developed world*, w: „Business Insider”, zob.: <http://www.businessinsider.com/times-higher-education-ranking-of-the-best-universities-in-emerging-markets-2017-2?IR=T> (dostęp: 14 .07. 2017).

<sup>25</sup> Pośrednio w wyścigu konkurencyjności ChRL pomaga słabość Rosji, która poprzez sankcje utraciła warunki globalnej konkurencyjności, co w praktyce oznacza zapóźnienie rozwojowe. Konkurencyjność Chin zostaje również podbita projektem nowego jedwabnego szlaku, który wiąże się z rozwojem HUBów naukowych w przyszłości.

szym ciągu jest traktowany nie jak „producent”, ale jak „twórca”, nie jak „księgowy”, ale jako „innovator”. W dalszym ciągu jego zadania nie mają charakteru politycznego, choć uczelnie pełnią aktywną rolę w procesach społecznej zmiany. Innymi słowy, nie sposób zbudować instytucji wiedzy opierającej się li tylko na profesjonalnej wiedzy i uproszczonym mechanizmie jej przekazywania, niemożność realizacji takiej uproszczonej konstrukcji pokazują najlepsze uczelnie typu *research*, gdzie ważną rolę pełnią wartości i kwestie kulturowe, takie jak model wspólnoty uczonych, współpracy w procesie badawczym, cele społeczne badań, ale także ich etyka, nie tylko dobre praktyki, lecz także świadomość dobrego rozwoju będącego celem nauki. Można wątpić, czy sprowadzenie nauki do produkcji wiedzy i jej mechaniki pozwoli wytworzyć długofalowe formy jej przekazywania, zbudować instytucje wiedzy, które będą przyciągały w przyszłości nowe generacje studentów. W tym właśnie miejscu można upatrywać ponownego wzrostu znaczenia modelu Humboldta, który pozwala na połączenie tych dwóch elementów: akademii jako wspólnoty uczonych i studentów, ale także roli uniwersytetu jako instytucji niezależnego i krytycznego myślenia.

W wymiarze globalnym pojawia się jednak jeszcze jeden problem: kulturowej translacji uniwersytetu nie tylko na język nowych potrzeb (przede wszystkim technologicznych), ale także kultur organizacyjnych, szczególnie na Dalekim Wschodzie. Innymi słowy, czy jest możliwa adaptacja modelu Humboldta do wyzwań dalekowschodniego uniwersytetu? Poza kulturą organizacyjną jest jeszcze kwestia kultury jako dobra wspólnego wytwarzanego przez uniwersytet, jego roli humanizującej i pielęgnującej rozwój człowieka, a także instytucji wytwarzającej przestrzeń dialogu oraz aksjologicznej wymiany idei. Pojawia się pytanie, w jakim stopniu uczelnie Dalekiego Wschodu są zainteresowane przyjęciem tej agendy kulturowej, która jest nieodłączną rolą instytucji uniwersytetu. Temat ten zostaje w tym miejscu jedynie zasygnalizowany, a jego analiza wymagałaby osobnego opracowania. Tym niemniej pytanie o model globalnego uniwersytetu i rolę idei Humboldta w jego wytwarzaniu jest potrzebne, szczególnie w kontekście misji kulturowej uczelni. Wiedza w swym założeniu nie powinna być odseparowana od refleksji etycznej oraz od zapotrzebowania kulturowego.

#### PODSUMOWANIE

Podsumowując należy postawić pytanie: czy europejski uniwersytet humboldtowski znajduje się w kryzysie, czy też w przemianach? Odpowiedź na to pytanie nie jest jednoznaczna i pozostaje zależna od poszczególnych tematów. Zdecydowanie w zakresie efektywności działania uniwersytetu znajdują się w kryzysie: przyrost biurokracji, ale także narzędzia unijne, takie jak Krajowe Ramy Kwalifikacji nie okazały się wystarczające do zbudowania mechanizmów konkurencyjności. Z drugiej strony, utrzymująca się średnia wydatkowania, ok. 1,5% PKB na ten cel w Europie pozwala zachować umiarkowany optymizm.

Z pewnością ten model uniwersytetu stanowi odpowiedź na kryzys o charakterze kulturowym. Kryzys polegałby na próbach zastąpieniu uniwersytetu jako wspólnoty jakąś formą korporacyjności i określenia relacji tylko poprzez ekonomię. Może on również przybierać formę korporacji badawczej, skupiającej się jedynie na prowadzeniu badań, bez kształcenia, ale także skupić się na samym kształceniu, oderwanym od kontekstu badawczego. Oba rozwiązania rozpatrywane osobno są odejściem od modelu uniwersytetu humboldtowskiego i jak się wydaje, zachowanie równowagi między tym głównymi celami uczelni – badaniami i kształceniem – pozwoli na utrzymanie funkcji uniwersytetu, zarówno w wymiarze wewnątrzorganizacyjnym, jak i na obszarze kontaktów zewnętrznych uniwersytetu z otoczeniem.

Na sam koniec warto postawić pytanie, czy w kontekście globalnych przemian uczelni model humboldtowski jest jeszcze potrzebny, a także, czy jest możliwe wytworzenie na przykład nowego, europejskiego modelu uniwersytetu, który byłby dalszą modyfikacją tego modelu? Nie jest to pytanie nowe, tego typu próby trwają już od kilku dekad. Podpisana pod koniec lat 80. Wielka Karta Uniwersytetów spełniła swoje zadanie: stanowiła ona impuls polityczny dla podjęcia działań standaryzujących działanie uczelni, głównie kształcenie oraz rozwinęła na przestrzeni 30 lat współpracę między poszczególnymi uczelniami oraz narodowymi systemami, co jest swoistym powrotem do komunikacji między uczelniami, jaka miała miejsce w wiekach średnich. Powstanie uwspólnionego systemu kształcenia według tzw. Procesu Bolońskiego (jakkolwiek system ten został odwzorowany z amerykańskiego) doprowadziło do zunifikowania uczelni na poziomie prowadzenia kształcenia. Aktualnie pojawia się jednak zapotrzebowanie na nową umowę społeczną z uniwersytetem, zakładającą system szkolnictwa wyższego w wymiarze zjednoczonej Unii Europejskiej, ale także w wymiarze globalnym, szczególnie w kontekście rozwoju uczelni wyższych na Dalekim Wschodzie.

Pomimo kryzysu uniwersytetu humboldtowskiego, model ten w dalszym ciągu niesie ze sobą potencjały rozwojowe nie tylko dla szkolnictwa wyższego, ale także dla społeczeństwa. Z całą pewnością siłą dla modelu Wilhelma von Humboldta jest równowaga między skutecznością badawczą – tak ważną dla badań nad nowymi technologiami – a humanizacją życia społecznego i potrzebną w wymiarze globalnym refleksyjnością. Atrakcyjność tej propozycji polega także na kulturotwórczej i społecznej misji uniwersytetu. Ważnym aspektem pozostaje silne poczucie autonomii w wielu europejskich kulturach akademickich, na którą w modelu humboldtowskim jest miejsce. Przekłada się ona także na wymiar etyczny i społeczny – uczelnie są miejscem nie tylko badań, ale również kształtowania niezależnego i krytycznego myślenia, co nierozzerwalnie łączy się z zadaniami uniwersytetu.

**Dr Cezary Kościelniak**, Instytut Kulturoznawstwa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (cezkos@gmail.com)

**Słowa kluczowe:** uniwersytety w Europie, Uniwersytet humboldtowski, polityka szkolnictwa wyższego

**Keywords:** universities in Europe, Humboldtian university, higher education policy

*ABSTRACT*

*The aim of the paper is to present the problem of the crisis of the university in the context of the relevance of the Humboldtian model of the university. The strength of the model developed by Wilhelm von Humboldt consists in a balance between research effectiveness – which is crucial for research on new technologies – and the humanization of social life and thoughtfulness in a global dimension. The attraction of this proposal lies also in the culture-creating and social mission of the university. Many European academic cultures are characterized by a strong sense of autonomy, and there is room for it in the Humboldtian model.*

*The text opens with a description of the crisis of the university, and then goes on to formulate an answer to the question of the significance of Humboldt's proposal for today's time. The author analyzes the process of "de-Humboldtization" of the university and examines selected challenges that the university must face, such as mass education, bureaucracy and globalization.*