



UNIwersYTET-IDEA  
W PROCESIE WYTWARZANIA  
WARTOŚCI AKADEMICKICH

**Jerzy Hausner\***

**Streszczenie:** W idei uniwersytetu Karl Jaspers stara się połączyć i uspołnić dwa światy: duchowy i fizyczny. Wydaje mi się to fundamentalnie ważne. Chcąc to zachować, swoją myśl prowadzę jednak w innym kierunku. Chcę połączyć transcendentne i pragmatyczne odniesienie uniwersytetu, ale dla mnie czynnikami je spajającym jest proces wytwarzania wartości – egzystencjalnych i instrumentalnych. Idea uniwersytetu wyraża się – w moim ujęciu – w specyficznym dla danego uniwersytetu powiązaniu wytwarzania obu rodzajów wartości, co określa koncept uniwersytetu-idei. Tak rozumiany i tak funkcjonujący uniwersytet jest jednocześnie instytucją i organizacją, złączeniem porządków aksjonormatywnego i operacyjnego. A jego rozwój zależy od tego, czy jego społeczna czasoprzestrzeń stwarza dobre warunki dla osobowego i wspólnotowego rozwoju jego wszystkich uczestników.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet, idea, intelekt, rozum, porządek aksjonormatywny, społeczna czasoprzestrzeń.

## WPROWADZENIE. IDEA UNIwersYTETU

Tadeusz Gadacz w przedmowie do książki Karla Jaspersa *Idea uniwersytetu* pisze: „Idea uniwersytetu jest niczym wzorzec z Sèvres, do którego powinien dorastać każdy uniwersytet” (Gadacz 2017, s. 11). Nie zgadzam się z tym. Gdyby tak było, uniwersytet byłby „bytem idealnym”, a tym samym „martwym”. Zamiast o idei uniwersytetu, trzeba myśleć o uniwersytecie-idei jako tworze realnym: konkretnej organizacji akademickiej, która z jednej strony spełnia zestaw funkcji konstytuujących uniwersytet (badania, kształcenie i formowanie), a z drugiej decyduje o tym, w jaki sposób są one spełniane, aby wiodło to do wytwarzania wartości akademickich, przede wszystkim generowania wiedzy. Każdy uniwersytet, aby być twórczym „generatorem wiedzy”, musi wykreować specyficzny dla siebie proces wytwarzania wartości akademickich i wyznaczać trajektorię swego rozwoju. Idea uniwersytetu może się rodzić w indywidualnym umyśle, ale jest urzeczywistniana za sprawą zbiorowego, społecznego wysiłku.

Nie neguję tego, że doświadczenia konkretnych uniwersytetów można uogólniać i dochodzić do wniosku, iż istnieje wspólny dla nich zestaw cech i działań, oraz uważać to za ideę uniwersytetu. Nazwałbym to jednak formułą, a nie ideą. Dla mnie idea zawiera się w tym, czym dany podmiot się staje. Zarówno w wymiarze aksjonormatywnym, jak i w wymiarze funkcjonalno-operacyjnym.

Odwołanie się do wzorca z Sèvres jest dyskusyjne, gdyż wzorzec ten jest przyjętą mierniczą konwencją: jest czymś czysto komparatywnym i względnym. W dodatku maksymalnie niezmiennym. Idealnym w tym sensie, że jest idealnym odniesieniem – wzorcem, który ma być dokładnie powtarzany. To nieprzekonująca wizja uniwersyteckości zaprzeczająca temu, że każdy uniwersytet, aby móc wypełniać swoje ogólnospołeczne funkcje, musi być inny i się zmieniać.

Pisze dalej Gadacz, że prawdy nie można sprowadzać do jej użyteczności i pożytku, co według mnie oznacza, że jej poszukiwanie nie może być podporządkowane

„Idea uniwersytetu jest niczym wzorzec z Sèvres, do którego powinien dorastać każdy uniwersytet”, pisze prof. Tadeusz Gadacz. Nie zgadzam się z tym. Gdyby tak było, uniwersytet byłby „bytem idealnym”, a tym samym „martwym”. Zamiast o idei uniwersytetu, trzeba myśleć o uniwersytecie-idei jako tworze realnym

\* Prof. dr hab. Jerzy Hausner, Katedra Polityk Publicznych, Kolegium Gospodarki i Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, e-mail: hausnerj@uek.krakow.pl.

praktycznej, instrumentalnej użyteczności. Nie znaczy to jednak, że nie może jej służyć. A jednocześnie poszukiwanie prawdy nie jest bezcelowe: służy wytwarzaniu wartości egzystencjalnych.

Rola uniwersytetu w wytwarzaniu wartości egzystencjalnych polega także na tym, że dokonuje się w nim proces wychowania majeutycznego, czyli takiego, które pomaga rozwinąć możliwości tkwiące w studentach. Tym samym uniwersytet jest ośrodkiem kształcenia człowieczeństwa i szerzenia humanitaryzmu.

## INTELEKT I ROZUM

Zagadnieniem często podejmowanym w odniesieniu do funkcji uniwersytetu jest relacja między intelektem i rozumem. Max Horkheimer pisał: „Ostrzegam Państwa przed »konkretyzmem«. Polega on na trzymaniu się tego, co bezpośrednio dane, uchwytnie, na niemożności wykroczenia ze swoimi myślami i interesami poza aktualnie istniejącą sytuację”

Zagadnieniem często podejmowanym w tekstach i wypowiedziach odnoszących się do funkcji uniwersytetu jest relacja między intelektem i rozumem. Jednym z autorów, którzy poświęcili uwagę tej kwestii, jest Erich Fromm. Wprowadza on pojęcie myślenia produktywnego i uważa, że jego zrozumienie wymaga uchwycenia różnicy między rozumem i inteligencją. „Inteligencja jest narzędziem człowieka służącym uzyskiwaniu celów praktycznych. Za jej pomocą człowiek dąży do odkrycia tych aspektów rzeczy, o których wiedza jest konieczna, aby móc nimi manipulować” (Fromm 1994, s. 88). Natomiast rozum Fromm charakteryzuje następująco: „Jego funkcją jest poznanie, uchwycenie prawdy, wyrażenie swego stosunku do rzeczy poprzez ich zrozumienie. Przebija się on poprzez zewnętrzną warstwę rzeczy, aby odkryć ich istotę, ukryte związki i głębsze znaczenie” (tamże, s. 89). Fromm podkreśla, że większa część naszego myślenia jest ukierunkowana na uzyskanie rezultatów praktycznych. Ograniczamy się do rozpoznawania „ilościowych” i „powierzchnowych” aspektów zjawiska bez wnikania, bez próby zrozumienia jego natury i cech jakościowych. Ocenia to jednak krytycznie, stwierdzając, że: „Znajdujemy dziś nieby-

wały entuzjazm dla wiedzy i wykształcenia, a jednocześnie jesteśmy świadkami sceptycznego i pogardliwego stosunku do rzekomo niepraktycznego i bezkrytycznego myślenia, które ukierunkowane jest »jedynie« na dążenie do prawdy i które nie ma wymiennej wartości” (tamże, s. 68). Punktem jego szczególnej troski jest więc to, że celem wszystkich rodzajów szkół, w tym także wyższych, jest wpojenie uczniom czy studentom jak największej ilości użytecznych informacji, a tylko niewiele czasu i energii przeznaczają się na myślenie.

Podobna krytyczna refleksja przebiega w ważnej wypowiedzi Maxa Horkheimera. Mocno brzmi jego swoisty apel: „Ostrzegam Państwa przed »konkretyzmem«. Polega on na trzymaniu się tego, co bezpośrednio dane, uchwytnie, na niemożności wykroczenia ze swoimi myślami i interesami poza aktualnie istniejącą sytuację. [...] Obstawiamy przy rozsądku, z punktu widzenia którego w zegarze interesujące są kółka, nie czas, który on mierzy” (Horkheimer 2011, s. 244). Horkheimer ostrzega przed tym, przekonany, że instrumentalizowanie intelektu to wdrażanie człowieka do duchowego poddaństwa. Tak opisuje konsekwencje tego: „To, że absolwent studiów nie jest w stanie połączyć z kompetencjami zawodowymi siły i odwagi, niezbędnych do rozwiązywania problemów życia, prowadzi do takiego powiązania

wiedzy fachowej i obskurantyzmu, które uzasadnia przypuszczenie, że ludzie wykształceni nie byli bardziej od niewykształconych odporni na totalitarne szaleństwo w przeszłości i nie będą w przyszłości” (tamże, s. 244). Uważa, że tak kształcony sędzia oznacza śmierć sprawiedliwości, gdyż bez kształcenia myślenia i rozumu, bez odniesienia kształcenia do tego, co nieinstrumentalne, wolność i odpowiedzialność jednostki nie są możliwe. Stają się oprzyrządowaniem.

Także Otto Bollnow zwraca uwagę na ważną, ale ograniczoną funkcję intelektu w relacji do rozumu: „Intelekt jako taki nie może wyznaczać żadnych celów, lecz musi je brać skądinąd i dlatego też, jako władza celowego obrachunku, wstępować na służbę dowolnych celów. Intelekt jako taki nie jest ani dobry, ani zły, lecz jest tylko narzędziem służebnym” (Bollnow 1979a, s. 1202–1203). Z kolei funkcję rozumu Bollnow przedstawia tak: „Rozum oznacza tu więc medium wspólnoty, w której ludzie, nawzajem się przysłuchując, mogą spotkać się w rozmowie” (tamże, s. 1203). I dalej dodaje: „Władza rozumu oznacza humanizację życia poprzez opanowanie sił irracjonalnych” (tamże, s. 1205). Ten humanistyczny wymiar kształcenia uniwersyteckiego akcentuje Hans Gumbrecht, podkreślając, że obejmuje ono nie tylko trening intelektu, ale też formowanie osobowości studentów (*Bildung*), dzięki czemu młodzi ludzie są zdolni do intelektualnej i osobistej niezależności.

Co wynika z tego syntetycznego przeglądu stanowisk wybitnych uczonych niemieckich reprezentujących różne dziedziny wiedzy i działających w różnych okresach? Kształcenie uniwersyteckie winno służyć zarówno intelektowi, jak i rozumowi. Gdyż to rozum ma kierować intelektem. Wtedy myślenie nie zostaje sprowadzone do praktyczności i skuteczności. Pojawia się wówczas jego odniesienie do etyczności i odpowiedzialności. Rodzi się też jego szczególny komponent, jakim jest wyobraźnia. Celnie ujął to Piotr Olkusz, tak konkludując swój inspirujący esej o instytucjach wyobraźni i zrozumienia: „Cóż to za nauka, pytał Thoreau pod wpływem Humboldta, »która wzbogaca zrozumienie, ale okrada wyobraźnię«. Cóż to za instytucje – można zapytać dalej – które wzbogacają zrozumienie, ale okradają wyobraźnię. Nie mówiąc już o tym, że coś to za instytucje, które nie tylko okradają wyobraźnię, ale też nie wzbogacają zrozumienia” (Olkusz 2017, s. 177).

Wydaje się, że pojęcia „technologia” i „intelekt” wywodzą się w zasadzie z podobnego porządku, chociaż z innych światów. Są to pojęcia sprawnościowe, narzędziowe. Możemy mówić zarówno o sprawności intelektualnej, jak i o sprawności materialnej, technicznej. W tym sensie należą one do porządku operacyjnego, funkcjonalnego i są istotne w rozmyślaniu nad wartościami instrumentalnymi. Rozum natomiast pochodzi z innego, aksjonormatywnego porządku. To znaczy, że patrzymy na to samo z innego punktu widzenia: nie pytamy, jak to działa, ale po co to działa? Wynika z tego fundamentalne pytanie o aksjonormatywne ramy wszelkiego rodzaju technologii, również technologii intelektualnej, bo w coraz większym stopniu mamy do czynienia z technologiami intelektualnymi, a nie fizycznymi. Jeśli mówimy o botach, o big datach, o zdolności przetwarzania wielu danych i generowania informacji,

Kształcenie uniwersyteckie winno służyć zarówno intelektowi, jak i rozumowi. Gdyż to rozum ma kierować intelektem. Wtedy myślenie nie zostaje sprowadzone do praktyczności i skuteczności. Pojawia się wówczas jego odniesienie do etyczności i odpowiedzialności. Rodzi się też jego szczególny komponent, jakim jest wyobraźnia

w końcu o sztucznej inteligencji – nie powinniśmy pominąć tego, jakiego rodzaju wiedzę w ten sposób się tworzy i czemu ona służy. Porządek operacyjny pomaga nam usprawniać technologie, a porządek aksjonormatywny jest potrzebny po to, aby zapobiegać ich użyciu przeciwko ludziom i ludzkości.

Dlaczego rozróżnienie intelektu i rozumu, informacji i wiedzy jest tak ważne? Bo żyjemy w gospodarce cyfrowej, czyli gospodarce nadmiaru, a nie w gospodarce przemysłowej, czyli gospodarce niedoboru. Przewaga nowych wielkich potęg gospodarki cyfrowej wynika z tego, że kontrolują one proces przekształcania ogromu danych i informacji w rzadką, użyteczną wiedzę. W mojej opinii uniwersytet jest tą właśnie instytucją życia zbiorowego, która musi zapobiegać zawłaszczaniu i instrumentalizacji wiedzy – jest kluczowym segmentem siły równoważącej oddziaływanie komercyjnych podmiotów cyfrowych.

Jednak aby uniwersytet w procesie kształcenia rozwijał równolegle intelekt i rozum, powinien przede wszystkim zachęcać i motywować studentów do krytycznego myślenia i szacunku dla innych przekonań. Kształcenie rozumu wymaga także aktywnego uczestnictwa w żywej kulturze, dzięki czemu studenci są wprowadzani w otwartą społeczną czasoprzestrzeń i mogą ją formować.

O znaczeniu kultury na uniwersytecie przekonująco wypowiedział się Piotr Sztompka: „Kulturę, jako socjolog, rozumiem jako zbiór podzielanych w danej zbiorowości i akceptowanych przez jej członków idei (przekonań, poglądów, opinii) oraz, co szczególnie ważne, reguł postępowania (wartości wskazujących godne cele, norm dyktujących godne sposoby osiągnięcia celów oraz wzorców osobowych pokazujących, kim warto być). A kultura akademicka to dla mnie tyle, co ramy ideowe i normatywne wyznaczające pole aktywności społeczności uniwersyteckiej” (Sztompka 2014, s. 7). I dalej: „Geneza kultury akademickiej jest dwójaka. Po pierwsze, stanowi skumulowany efekt wielowiekowego artykułowania i krystalizowania się tradycji uniwersyteckiej – idei uniwersytetu. Po drugie, ukształtowana zostaje przez aktualny szerszy kontekst funkcjonowania uniwersytetów: legislacyjny, polityczny, ekonomiczny, a w szczególności regulacje prawne czy administracyjne odgórnie wymuszające organizację życia uniwersyteckiego” (tamże, s. 7–8). Właśnie

na uniwersytetach powinno się zaczynać kojarzenie cywilizacji i kultury. Jeśli tak się nie dzieje, ich drogi się rozchodzą.

Dla określenia idei uniwersytetu fundamentalne znaczenie ma to, jak zostanie powiązane w nim prowadzenie badań, kształcenie i oddziaływanie na bliskie oraz dalsze otoczenie. Mnie interesuje związek między prowadzeniem badań – nauką a kształtowaniem społecznych wyobrażeń o świecie – społecznym imaginarium

## NAUKA I SPOŁECZNE IMAGINARIUM

Dla określenia idei uniwersytetu fundamentalne znaczenie ma to, jak zostanie powiązane w nim prowadzenie badań, kształcenie i oddziaływanie na bliskie oraz dalsze (uniwersum) otoczenie. W tym miejscu interesuje mnie związek między prowadzeniem badań – nauką a kształtowaniem społecznych wyobrażeń o świecie – społecznym imaginarium.

Mark Blyth zauważa, że badacze społeczni, a więc także ekonomiści, w większości przyjmują następujące cztery fundamentalne założenia: 1) żyjemy w świecie równowagi (statyki), a nie nierównowagi (dynamiki); 2) przyczynowość w tym świecie jest linearna; 3) zmiana jest przejawem funkcji nieciągłości, co oznacza, że wywołują ją czynniki

zewnętrzne; 4) jej rezultatem jest rozkład normalny. Dla tego dominującego w naukach społecznych, w tym ekonomii neoklasycznej, schematu eksplanacyjnego Blyth używa skrótowca (akronimu) ELEN: *equilibrium, linear (causes), exogenous (variables), normally (distributed)*. Przedstawiając ten sposób teoretyzowania, Blyth pyta: „A co, jeśli żyjemy w świecie, który pozostaje w nierównowadze i jest dynamiczny, w którym przyczyny są endogeniczne i nieliniarne oraz rezultaty nie są zgodne z rozkładem normalnym?” (Blyth 2011, s. 86).

Blyth podkreśla, że zwolennicy teorii opartych na założeniach schematu ELEN, które sam jednoznacznie kontestuje, dostrzegają zachodzące w świecie głębokie zmiany, ale uważają, że są one rzadkie i powodowane zewnętrznymi wydarzeniami. Są odchyleniem od stanu normalnego, od średniej, po którym stan systemu przyjmuje nową równowagę. Dlatego posługują się oni conceptami „zależności od ścieżki” (*path-dependence*) oraz „przerywanej równowagi” (*punctuated equilibrium*). Pierwszy z nich ma wyjaśnić systemową ciągłość, drugi zmianę. Przykładem tego sposobu wyjaśniania społecznej zmiany prowadzącej do nowego stanu równowagi są konsekwencje II wojny światowej dla globalnego porządku. Blyth uważa, że tego rodzaju interpretowanie zmian społecznych przypomina wyjaśnienie zmian przyrody spowodowane wydarzeniem katastroficznym, jak np. wyginiecie dinozaurów wywołane uderzeniem meteoru w Ziemię.

Przenosząc to krytykowane przez Blytha podejście na grunt analityki, można uznać, że zadaniem analityka jest uchwycenie dla badanych zjawisk stanu normalnego, który można analitycznie rozpoznać dzięki ustaleniu wielkości średnich i standardowych odchylen od nich. Słabość takiego podejścia wykazuje m.in. Frans Willekens, uznany autorytet w dziedzinie demografii, który podkreśla, że wyjaśnianie w ten sposób zjawisk demograficznych jest zawodne. Dlatego w jego dziedzinie wskazane jest zastąpienie podejścia typologicznego podejściem szerszym, które określa jako *population thinking*. Jego zasadą jest wyjaśnienie zjawisk demograficznych nie przez wielkości średnie dla danej populacji, ale przez uchwycenie różnic między jednostkami i rozpoznanie wynikającej z tego ewolucji.

Swoje rozumowanie Blyth prowadzi w takim kierunku, by wykazać, że świat badany przez nauki społeczne jest bardziej światem niepewności niż prawdopodobieństwa. Co zresztą – jego zdaniem – dotyczy także nauk ścisłych. Uważa on, że badacz społeczny faktycznie ma do czynienia z trzema różnymi światami: 1) znanym światem obserwowalnych wytworów (*generators*) i obliczalnego prawdopodobieństwa; 2) światem rozkładu o „grubym ogonie” („*fat-tailed*” *distribution*) (rozkład Gaussa plus rozkład Poissona), w którym przeważa niepewność, a nie ryzyko; oraz 3) światem, w którym zakładamy jakąś formę „normalności”, pomimo tego, że dominuje w nim rozkład o „grubym ogonie”.

Tylko w pierwszym z wyróżnionych przez Blytha światów spełnione są założenia modelu ELEN. To świat równowagi, ciągłości i wysokiego prawdopodobieństwa. Świat drugi, w którym zasadniczo żyjemy, a badacze społeczni mają z nim faktycznie do czynienia, to świat niestałej i emergentnej przyczynowości, świat kontyngentnych rezultatów. Taki świat ma kompleksową naturę i zachowania aktorów mogą prowadzić w różnych sytuacjach/okresach do różnych skutków, a jednocześnie te skutki zależą w sposób nieprzewidywalny od zachowania poszczególnych aktorów. W takim świecie dowolna liczba obserwacji nie przybliży nas do „prawdziwej” wartości badanej zmiennej (wielkości średniej i oczekiwanego odchylenia), ponieważ taka wartość nie istnieje (Taleb, Pilpel 2003).

—

Mark Blyth uważa, że podstawowe znaczenie w ludzkim działaniu mają idee, i to one powinny być w centrum społeczno-badawczego wysiłku. I podkreśla, że idee mogą być postrzegane jako uzupełnienie przyjętych ram poznawczych. Wypełniają one rolę podstawowych mediów służących aktorom do interpretacji świata i formowania jego stabilności

W tym kontekście Blyth stawia kolejne kluczowe pytanie: który z tych trzech światów chcemy zrozumieć dzięki naukom społecznym? Czemu mogą one służyć, jeśli niepewność, nienormalność (*nonnormality*), współzależność i nielinearność uznamy za warunki ludzkiego działania? Jego własna odpowiedź na to kluczowe pytanie jest następująca: podstawowe znaczenie mają idee, i to one powinny być w centrum społeczno-badawczego wysiłku. I podkreśla, że idee mogą być postrzegane jako uzupełnienie przyjętych ram poznawczych (*frameworks*). Wypełniają one rolę podstawowych mediów służących aktorom do interpretacji świata i formowania (*construct*) jego stabilności.

Rozumowanie Blytha jest bliskie mojemu podejściu. Jakkolwiek dostrzegam między naszymi ujęciami zasadnicze różnice. Blyth mówi o trzech światach, dla mnie świat jest jeden, ale możliwe są trzy różne sposoby jego pojmowania (obiekt, system, modalność) i związane z nimi rodzaje oddziaływania, co wiąże się także z występowaniem różnego typu ról-aktorów (obserwator, uczestnik, obserwator-uczestnik). W ślad za tym generowane są różne rodzaje

wiedzy, które są w odmiennym trybie stosowane przez aktorów różnego typu.

Zgadzam się z Blythem w tym, że idee pozwalają uspołnić świat społeczny, w jakimś stopniu – mimo kontygentności – go „unormalniać” i stabilizować (utrzymywać w stabilnej nierównowadze), a także umożliwiają zarządzanie jego fragmentami. Problem widzę w tym, że Blyth nie określa, jak te idee się wyłaniają i jak oddziałują. Sygnalizuje co prawda, że instytucje są zaludnione (*populated*) przez uczące się podmioty, które wykazują się refleksyjnością i celowo kształtują swoje otoczenie. To dla mnie jednak dalece niewystarczające. Brakującym elementem jest tu międzypodmiotowy dyskurs, myślenie modalne i społeczne imaginarium.

Społeczne imaginarium jest pochodną dyskursu, interpretacji i wyobraźni. Jego wykreowanie wymaga wielu różnych aktorów. Ciekawe jest postrzeżenie tego przez wybitnego niemieckiego filologa Hansa Gumbrechta [2003]. Píše on o tym tak: „Praktyka filologiczna generuje pragnienie obecności, pragnienie fizycznego i przestrzennego odniesienia do rzeczy innego świata (włączając w to konkretne teksty), i takie pragnienie obecności jest w istocie podstawą, na której filologia może wywoływać efekt dotykalności (a czasem nawet wytwarzać ją rzeczywistość)” (Gumbrecht 2003, s. 5–6). Szczególnie istotne w podejściu Gumbrechta jest współwystępowanie pragnienia uobecnienia obiektu i wyobraźni. To oznacza, że filolog nie może tylko duchowo interpretować badanego obiektu, ale powinien go także fizycznie uprzyśpeć, dając szansę innym na jego poznanie. Bez takiej pracy wykonywanej przez filologów mamy do czynienia z „kryzysem reprezentacji” określonego zakresu dziedzictwa literackiego w teraźniejszości, a tym samym z nieobecnością składowej potencjału kulturowego. Gumbrecht przywołuje myśl Wolfganga Isera, twierdzącego, że uruchomienie wyobraźni wymaga bodźca, który wynika z intencji danego podmiotu. Jednakże jeśli wyobraźnia jest zbiorowo pobudzana, żaden podmiot nie może sam w pełni wyznaczyć jej kierunku i jej wytworów.

Dla mnie to znaczy, że przeszłość kształtuje teraźniejszość przez żywą obecność w niej dziedzictwa: obecność fizyczną, ale także wynikającą z jego nowej, twórczej

interpretacji łączącej wiedzę i wyobraźnię. Takiej interpretacji, która wpływa na społeczne imaginarium i kształtuje je. Wyznacza ścieżkę przyszłości. Tym szerszą, im więcej aktorów aktywnie uczestniczy w formowaniu danego imaginarium. Siła społecznego imaginarium wynika z jego zakorzenienia w przeszłości, jej współczesnego uobecnienia w formie dziedzictwa oraz jego twórczej interpretacji. Tak kształtowane społeczne imaginarium służy podtrzymywaniu porządku społecznego.

Nicolai Hartmann krytycznie i celnie skomentował zagrożenia związane z uprawianiem nauki dzięki założeniom przyjętym *a priori*, z których następnie dedukcyjnie wyprowadzane są konceptualne ramy. Pisze o tym tak: „Kiedy ludzki umysł czuje się w posiadaniu najwyższych uniwersalnych prawd, łatwo dochodzi do wniosku, że może wywieść z tych prawd wszystko to, czego nie potrafi wyprowadzić z doświadczenia” (Hartmann 1953, s. 8). To odzwierciedla nasze pragnienie ujęcia świata jako zjednoczonego i jednolitego. Ale świat nie odpowiada temu pragnieniu. Nie jest takim, jakim ludzie chcieliby go widzieć. Rozumowe pragnienie jedności świata okazuje się iluzją. Nierozumne byłoby jednak arbitralne uznanie, że żaden rodzaj jego jedności nie istnieje. Nie jest to jednak jedność, którą umysł chciałby stworzyć. Natura jedności świata nie jest jednością pojedynczego obiektu, ale jednością wielości. Określiłbym to jako uspołnioną różnorodność.

Hartmann proponuje odróżnienie „rzeczywistości możliwej” (*real possibility, Realmöglichkeit*) oraz „rzeczywistości faktycznej” (*actual reality, Realvirlichkeit*). Ta pierwsza kategoria nie ma esencjonalnego charakteru, ale odzwierciedla ogół okoliczności występujących w danym czasie w rzeczywistym kontekście. Ta druga nie jest rozumiana antropomorficznie, czyli jako celowy rezultat ludzkiej inteligencji i działania, lecz jako złożone następstwo rozległych (*far-flung*) kontekstowych uwarunkowań. I taką ontologiczną podstawę Hartmann proponuje przyjęć jako naukowe ujęcie istnienia. Owa ontologia, określona przez autora jako „nowa ontologia”, jest przeciwieństwem analizy bazującej na kategoriach przyjętych *a priori*, za pomocą których chcemy ująć strukturę. To postulowane przez siebie podejście Hartmann nazywa „analizą modalną” (*modal analysis*).

Podobne stanowisko w kwestii poznania naukowego zajmuje Henri Bergson. Jego pogląd dobrze oddaje następujące stwierdzenie: „[...] więcej się zawiera w ruchu niż w następujących po sobie położeniach przypisywanych poruszającemu się przedmiotowi, więcej w stawaniu się niż w formach, przez które kolejno się przechodzi, więcej w ewolucji formy aniżeli w formach powstających jedna po drugiej. Filozofia mogłaby więc z elementów pierwszego rodzaju wyprowadzić elementy drugiego rodzaju, lecz nie odwrotnie: to od pierwszego rodzaju powinno wyjść rozważanie. Ale intelekt odwraca porządek obu członów, i w tej kwestii filozofia starożytna postępuje podobnie jak intelekt. Umiejscawia się więc ona w tym, co nieruchome, zajmując

Siła społecznego imaginarium wynika z jego zakorzenienia w przeszłości, jej współczesnego uobecnienia w formie dziedzictwa oraz jego twórczej interpretacji. Tak kształtowane społeczne imaginarium służy podtrzymywaniu porządku społecznego

Nicolai Hartman i Henri Bergson podważają opieranie poznania naukowego na apriorycznie przyjmowanych pojęciach i założeniach, które mają uchwycić uniwersalną esencję świata. Domagają się badania rzeczywistości pozostającej w ruchu, a więc przede wszystkim tego, co zmienne, a nie tego, co wieczne



się tylko Ideami” (Bergson 1988, s. 109). Tak jak i Hartmann, Bergson podważa opieranie poznania naukowego na apriorycznie przyjmowanych pojęciach i założeniach, które mają uchwycić uniwersalną esencję świata. Domaga się badania rzeczywistości pozostającej w ruchu, a więc przede wszystkim tego, co zmienne, a nie tego, co wieczne. Choć nie posługuje się konceptem kontyngentności, przez taki pryzmat opisuje rzeczywistość, akcentując mocno związek między tym, co możliwe, i tym, co realne. Pisze o tym tak: „Jeśli pozostawimy na boku systemy zamknięte, podporządkowane prawom czysto matematycznym, możliwe do wyizolowania, jako że trwanie nie ma na nie wpływu, i jeśli będziemy rozważać całość konkretnej rzeczywistości lub po prostu świat ożywiony, a tym bardziej sferę świadomości, stwierdzimy, że w możliwości każdego z kolejnych stanów zawiera się więcej, a nie mniej niż w ich rzeczywistości” (tamże, s. 27). I jeśli odrzuci się takie rozumienie świata i wynikająca z niego perspektywę poznawczą, zastępując ją apriorycznymi założeniami, to w konsekwencji tak ukonstytuowane pojęcia i intelektualne konstrukty tracą związek z czasem. „Wkraczają one [...] w wieczność; ale to, co w nich wieczne, stanowi jedność z tym, co w nich nierealne” (tamże, s. 110).

Paul Ricoeur uważa, że działalność analityczna jest wycinkiem łuku interpretacyjnego, w którym potrzebne są też innego rodzaju działania poznawcze, które pozwalają połączyć wyjaśnienie ze zrozumieniem. Człowiek – według niego – przynależy zarówno do świata *bios*, jak i do świata *logos*, do natury i kultury. „Człowiek jest właśnie taki, że należy jednocześnie do państwa przyczynowości i do państwa motywacji, do państwa wyjaśniania i do państwa rozumienia” (Ricoeur 1992, s. 23). Ta druga przynależność człowieka powoduje, że między motywem i działaniem istnieje związek logiczny, ale nie ma tu związku przyczynowego. Działanie jest zawsze uwikłane w okoliczności, a jego wynik nie jest przewidywalny. Aby czynić je skutecznym, ludzie dążą do tego, aby warunki swego działania zamknąć w określonych ramach, wykreować system zamknięty, w którym relacja między stanem początkowym, działaniem i stanem końcowym będzie kontrolowana. Aby to wyjaśnić, staramy się ująć rzeczywistość w formę systemu zamkniętego (*box*), w którym ruch przebiega według danych, rozpoznanych reguł.

Rozumienie jednak się temu wymyka. Ricoeur ukazuje to przekonująco przez porównanie ludzkiego działania do tekstu. Pisze o tym następująco: „Z jednej strony pojęcie tekstu jest dobrym paradygmatem dla ludzkiego działania, a z drugiej strony działanie jest dobrym odnośnikiem dla dowolnego rodzaju tekstów. [...] ludzkie działanie jest pod wieloma względami *quasi*-tekstem. Rozprzestrzenia się ono w sposób przypominający utrwalanie charakterystyczne dla pisma. Odrywając się od działającego, działanie uzyskuje autonomię podobną do autonomii semantycznej tekstu. Pozostawia ono ślad, znamię. [...] Tak jak tekst, którego znaczenie jest oderwane od początkowych warunków jego tworzenia, ludzkie działanie ma wagę, która nie sprowadza się do jego doniosłości w początkowej sytuacji jego powstania, ale pozwala na ponowne wpisywanie jego sensu w nowe konteksty. Ostatecznie działanie jako tekst jest dziełem otwartym, skierowanym do nieograniczonego szeregu możliwych »czytelników«” (Ricoeur 1992, s. 26). Działanie nie jest więc tylko wypełnianiem określonej roli zgodnej z danym tekstem, ale jednocześnie otwiera przestrzeń, w której pojawia się jego nowa interpretacja, a tym samym nowe odczytanie roli. Ten pierwszy wymiar podlega wyjaśnianiu, ten drugi wymaga rozumienia. Wyjaśnianie wymaga schematu, przyjęcia określonej perspektywy poznawczej, z której wynikają określone pytania i narzędzia poznawcze. Jednakże

działanie wybiega poza ten schemat (*out of the box*), tworzy tym samym nową sytuację, nową opowieść. Możemy ją zrozumieć lub nie, ale nie da się jej wyjaśnić.

W mojej terminologii społeczna czasoprzestrzeń otwiera się i zmienia. Możemy ją próbować opisać, ale nie wyjaśnić. To będzie możliwe dopiero, kiedy się ustrukturyzuje (zinstytucjonalizuje) i kiedy ujawnią się organizujące ją reguły. Ricoeur ujmuje ten moment tak: wyjaśnienie stanie się znów przydatne, gdy zrozumienie utknie w martwym punkcie. Wyjaśnianie wymaga uprzedmiotawiania poznawanego świata, rozumienie odzwierciedla jego podmiotowość, której całkowicie wyłączyć się nie da. W tym tkwi sens łuku interpretacyjnego. Gdyby spojrzeć na ten łuk od strony uczestniczących w nim aktorów, to odnajdziemy w jego naciąganiu role obserwatorów, uczestników oraz obserwatorów-uczestników.

Koresponduje z tym argumentacja Ericha Fromma, który także podkreśla, że człowiek przynależy nie tylko do świata natury, ale również do świata kultury, że należy go pojmować podmiotowo, a nie tylko przedmiotowo, że człowiek nie jest nieskończenie plastyczny, nie jest marionetką w władaniu instytucji. I konkluduje swój wywód następująco: „Gdybyśmy przyjęli, że nie ma ludzkiej natury (poza naturą ujętą w terminach podstawowych potrzeb fizjologicznych), jedyną możliwą psychologią byłby radykalny behawioryzm zadowolający się opisywaniem nieskończonej liczby wzorców zachowania lub psychologia mierząca jedynie ilościowe aspekty ludzkiego zachowania” (Fromm 1994, s. 26). A to wykluczałoby możliwość poddawania osądowi porządku społecznego z punktu widzenia dobra. Aksjonormatywne odniesienie i społeczne imaginarium nie miałyby miejsca i sensu.

W często przywoływanej pracy o „duchu kapitalizmu” jej autorzy, Luc Boltanski i Eve Chiapello, podkreślają, że jego składową stało się przekonanie, iż ekonomia stanowi sferę autonomiczną, niezależną od ideologii i moralności, poddaną prawom pozytywnym. To oddzielenie ekonomii od moralności – i za jednym zamachem włączenie do niej opartej na rachunku korzyści moralności konsekwencjalistycznej – dawało sankcję moralną działaniom ekonomicznym na mocy samego faktu ich dochodowości.

Coraz większe grono uznanych i poważanych ekonomistów przeciwstawia się temu i stara się to skorygować w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Przejawem tego jest debata na temat gospodarki popekabeesowskiej oraz prace nad innymi niż PKB miarami rozwoju i dobrobytu. Sens tych wysiłków dobrze oddaje następująca myśl zawarta w syntezie głośnego raportu OECD *Poza PKB. Mierzmy to, co ma znaczenie dla rozwoju społeczno-gospodarczego*: „To, co mierzymy, wpływa na to, co robimy. Jeśli mierzymy rzeczy niewłaściwe, to będziemy działać źle. A jeśli czegoś nie mierzymy, to nie zwracamy na to uwagi i postępujemy tak, jak gdyby dany problem w ogóle nie istniał” (Stiglitz, Fitoussi, Durand 2019, s. 8).

Wynikają z tego co najmniej dwa fundamentalne wnioski dla badań ekonomicznych:

1. Mierzenie musi odnosić się do rzeczywistych problemów, ma służyć rozpoznaniu rzeczywistego przebiegu zjawisk, a nie potwierdzaniu apriorycznie

W mojej terminologii społeczna czasoprzestrzeń otwiera się i zmienia. Możemy ją próbować opisać, ale nie wyjaśnić. To będzie możliwe dopiero, kiedy się ustrukturyzuje (zinstytucjonalizuje) i kiedy ujawnią się organizujące ją reguły. Ricoeur ujmuje ten moment tak: wyjaśnienie stanie się znów przydatne, gdy zrozumienie utknie w martwym punkcie

—

Powtórzę za Stiglitzem, Fitoussim i Durandem: „Jeśli mierzymy rzeczy niewłaściwe, to będziemy działać źle”. Badacz nie powinien abstrahować od aksjonormatywnego odniesienia, musi być jego świadomy. A to w praktyce oznacza odniesienie się do społecznego imaginarium i przyjęcie, że działalność badawcza w jakimś stopniu może wpływać na jego treść

—

Obecnie polski uniwersytet to fabryka dyplomów. Obowiązuje w nim model kształcenia zawodowego akcentujący, że ważny jest intelekt, a nie rozum. Nakłada się na to problem depersonalizacji i zanik bezpośrednich relacji

przyjmowanych kategorii i założeń. A to oznacza, że obowiązkiem badacza jest czytelne sprecyzowanie swojej perspektywy poznawczej, w której nie może być afaktycznych założeń, za to musi być taki dobór narzędzi badawczych, które logicznie wynikają z przyjętej perspektywy, ale też pozwalają na rzetelne i wnikliwe wyjaśnienie zjawisk będących przedmiotem badania. Badacz musi też uznać, że przyjęta przez niego perspektywa nie jest jedynie możliwą: dobrze sprecyzowana ma swoje zalety, ale też ograniczenia. Dlatego też jego obowiązkiem jest otwarte konfrontowanie wyników swoich badań z wynikami badań badaczy, którzy przyjmują inną perspektywę badawczą.

2. Mierząc, nie możemy pominąć tego, co właściwe i co niewłaściwe, co dobre i co złe. Powtórzę: „Jeśli mierzymy rzeczy niewłaściwe, to będziemy działać źle”. Badacz nie powinien abstrahować od aksjonormatywnego odniesienia, musi być jego świadomy. A to w praktyce oznacza odniesienie się do społecznego imaginarium i przyjęcie, że działalność badawcza w jakimś stopniu może wpływać na jego treść.

#### REFORMOWANIE UNIWERSYTETU

Szeroko w świecie mówi się o kryzysie uniwersytetu. Wszędzie trwa debata o potrzebie reformowania szkolnictwa wyższego. Także w Polsce to gorący i aktualny temat.

Obecnie polski uniwersytet to fabryka dyplomów. Obowiązuje w nim model kształcenia zawodowego akcentujący, że ważny jest intelekt, a nie rozum. Nakłada się na to problem depersonalizacji i zanik bezpośrednich relacji, nie tylko między studentami i nauczycielami, ale też między studentami. To również postępująca biurokratyzacja powiązana z reakcją nauczycieli akademickich, którzy w dużej mierze stali się ludźmi do wynajęcia. Środowisko akademickie nie może sobie z tym poradzić, bo panuje w nim martwota kulturalna i aksjologiczna. Uniwersytet znajduje się w dużym

kryzysie. Niezbędna jest głęboka przemiana.

W przypadku uniwersytetu trudno mówić o sytuacjach zerojedynkowych, w których wybór dokonuje się w schemacie „albo-albo”. Kompleksowość rzeczywistości uniwersyteckiej jest taka, że na ogół podobny wybór nie jest ani możliwy, ani rozsądny. Jesteśmy skazani na poruszanie się w schemacie „tak i tak”, godząc różne wartości, normy i działania. A to nie jest możliwe bez wypracowania szerszego akademickiego imaginarium. Dlatego tak ważne jest wspólnotowe określenie idei konkretnego uniwersytetu, wyznaczenie jego rozwojowej trajektorii. Rozstrzygnięcie dylematu polega na tym, że nie idziemy drogą skrajności ani oportunistyczną, ale trudną ścieżką uzgodnienia kierunku i narzędzia działania, przez odniesienie tego, co operacyjne i wykonawcze, do tego, co dla nas aksjonormatywne i fundamentalne. Badania, dydaktyka i formowanie osobowości łącznie – to dla konstytucji uniwersytetu oczywiste. Ale w jakich relacjach do siebie, jak praktycznie ma to

być powiązane i wzajemnie się zasilać – to już musi być wymyślone dla konkretnej uczelni, w danym środowisku akademickim. Nowe imaginarium to rezultat uwspólnionej diagnozy. I w tym sensie jest ona trafna i znacząca, że pociąga ludzi do wspólnego wysiłku i działania. A mapa takiego działania wyłania się stopniowo.

Jeśli spojrzeć na aktualną sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce, pierwszy dylemat, jaki się narzuca, dotyczy modelu zarządzania uczelnią. Model menedżerski czy model wspólnotowy – w tym schemacie się aktualnie poruszamy.

Jednym z podstawowych zagrożeń wynikających z menedżerskiego modelu uniwersytetu jest traktowanie studentów jako jego klientów, a nie jako członków akademickiej wspólnoty. To pokłosie traktowania uczelni jako przedsiębiorstw, koncentrowania się przez ich kierownictwo na marketingowych zabiegach i uznawania kształcenia jako rynkowego produktu. Powodzenie takiego podejścia objawiające się rekrutacją dużej grupy studentów i skokowym wzrostem przychodów prowadzi w prostej linii do rozbudowy materialnej bazy szkół wyższych, w tym budowy wielkich kampusów. Z czasem, gdy kolejne roczniki studentów orientują się, że jakość kształcenia w takiej uczelni jest niska i nieadekwatna w relacji do ponoszonych przez nich kosztów, rekrutacja wyraźnie spada. A uczelnia staje się stopniowo biurem wynajmu nieruchomości.

Drugi dylemat dotyczy tego, w jakim stopniu uniwersytet ma działać w ramach określonego porządku aksjonormatywnego, a w jakim – kierować się logiką sprawności operacyjnej. Rodzi się w związku z tym przewrotne pytanie: czy taką strukturą, jaką jest uniwersytet, można zarządzać obiektowo? Czy za pomocą narzucenia parametrów można sterować tak złożonym urządzeniem?

Trzeci dylemat odnosi się do relacji między kształceniem i badaniami. Obecnie mocny nacisk ma być położony na badania. Problem jest o tyle poważny, że zostaje dokonany podział na uczelnie badawcze i dydaktyczne. Ale trzeba też dołożyć trzeci element, jakim jest działalność formacyjna. Ten trzeci element jest niezbędny i może nawet jest kluczem, aby rozsądnie połączyć wszystko w akademicką całość.

Czy ci, którzy na uniwersytecie nie prowadzą badań, w zasadzie nie powinni kształcić? Tak uważał Karl Jaspers. Część pomocniczych i ogólnowarsztatowych zajęć uniwersyteckich mogłaby być prowadzona przez osoby, które same badań nie prowadzą. Ale generalnie te składowe misje uniwersytetu powinny się zająć i wzmacniać, czyli nauczyciel uniwersytecki powinien być badaczem i włączać swoich studentów do badań. Nie odpowiada mi zatem podział na uniwersytety badawcze i dydaktyczne. Dydaktyczne mogą być wyższe szkoły zawodowe, ale uniwersytety muszą być badawcze.

Zamiast proponowanego podziału na dwie kategorie uniwersytetów, lepiej pomyśleć o bardziej elastycznym i zróżnicowanym modelu kariery akademickiej. Występują w nim naprzemiennie okresy prowadzenia intensywnych badań oraz okresy prowadzenia zajęć dydaktycznych na podstawie wyników własnych badań.

Czwarty dylemat dotyczy egalitarności i elitarności studiów. Tu jawi się rozróżnienie elitarności intelektualnej i egalitarności w sensie dostępu.

Piąty dylemat to kwestia pogodzenia niezależności uniwersytetu oraz jego społecznej odpowiedzialności i rozliczalności.

Jestem przekonany, że nie można żadnego z tych dylematów rozstrzygnąć w oderwaniu od pozostałych. Uzupełniają się one, a ich całościowe rozwiązanie dla konkretnej uczelni wyznaczy jej ideę.

—  
Zmiana nie dokona się i nie otworzy nowych możliwości rozwojowych dla uniwersytetu, jeśli nie wytworzymy dla niej odpowiedniej akademickiej czasoprzestrzeni społecznej. Zanim zaczniemy tworzyć mapę reformowania, najpierw trzeba się zająć wykreowaniem nowego imaginarium, czyli wypracować w otwartym dyskursie koncepcję uniwersytetu-idei

Według mnie nie jest tak ważne, jakie prawne ramy dla potrzebnej zmiany zostaną przyjęte. Ważniejsze jest to, że nie dokona się ona i nie otworzy nowych możliwości rozwojowych, jeśli nie wytworzymy dla niej odpowiedniej akademickiej czasoprzestrzeni społecznej. Zanim zaczniemy tworzyć mapę reformowania, najpierw trzeba się zająć wykreowaniem nowego imaginarium, czyli wypracować w otwartym dyskursie koncepcję uniwersytetu-idei. Ten kulturowy wymiar reformy powinien poprzedzać wymiar formalnoprawny i materialny.

Kształcenie i proces dydaktyczny trzeba wymyślić ponownie. Nie da się go z góry zaprogramować na lata. Założeniem musi być podejście diachroniczne i myślenie rozwojowe. Punktem odniesienia przestaje być program nauczania – staje się nim metoda kształtowania nowych i nieznanych dotąd kompetencji. A tych nie da się wykształcić w oderwaniu od praktyki. Przejście od szkolenia do uczenia się i wytwarzania nowych kompetencji oznacza, że szczególnie studia wyższe muszą stać się dualne, realizowane równolegle na uczelni i w ośrodkach rozwiązywania konkretnych

praktycznych problemów. Kształci się wówczas nie z myślą o określonym zawodzie czy miejscu pracy, ale w celu wygenerowania zdolności kreowania nowych kompetencji oraz instytucjonalnej zdolności ich wykorzystywania i doskonalenia.

Jeśli ważne są nowe, specyficzne kompetencje, a nie nowe zawody, to barierą staje się separacja dyscyplin i obszarów wiedzy. Tę separację trzeba znosić na poziomie zarówno teoretycznym, jak i praktycznym.

Niezbywalną składową uformowanego w ten sposób procesu kształcenia jest wyzwalanie wyobraźni i rozwojowych aspiracji wszystkich jego uczestników, w czym szczególnie pomocna może się okazać edukacja kulturalna służąca rozbudzaniu potrzeby własnej ekspresji twórczej. Nowe kompetencje nie wykształcą się na samym rynku. Kluczowe pojęcia w procesie ich generowania to: „uważność”, „empatia”, „orientacja na człowieka”, „bliskość”, „rozmowa”, „współtworzenie”.

Narzucanie na uczelni swojej woli innym niczego nie rozwiązuje, co najwyżej załatwia jakieś sprawy. Niezbędny staje się proces organicznej zmiany, bazującej na niewymuszonej dyfuzji różnych praktyk i wzorców. Nie chodzi o tworzenie enklaw. Przeciwnie, idzie o ruch inkluzyjny, otwarty dla tych, którzy chcą w nim uczestniczyć. Nikogo nie należy ani zmuszać do uczestnictwa, ani z góry odrzucać. Taki proces określam działaniem „wirala”, rozumianego jako wznosząca się spirala nakręcana twórczą energią. Wiral przyciąga, ale zarazem rozprowadza tę energię w różne miejsca. Energia rodzi się ze współwytwarzania zasobów, dzielenia się nimi i po części z wymiany. Nigdy z zawłaszczania. Wiral to samonapędzający się ludzkim działaniem ruch.

## NIEZALEŻNOŚĆ UNIwersYTETU

Zasadniczą sprawą w myśleniu o uniwersytecie-idei jest kwestia niezależności. Problem w tym, że niezależność nie jest czymś, co można zadekretować. Częściowo może być nadana przez tworzenie sprzyjających warunków, częściowo jednak musi

być pozyskana. Historyczne przykłady wskazują, że znacząca część niezależności, o którą chodzi, w ogóle nie może być dana, bo ona jest w nas albo jej nie ma. Jest osadzona w tym, jak o sobie myślimy i jak siebie odbieramy. Oczywiście, w konsekwencji (jeśli miałyby to dawać siłę uniwersytetowi) byłaby to siła jednostki. Co skądinąd nie jest trywialną myślą, bo uniwersytet musi zasadzać się na celotwórczych jednostkach. Wybitni profesorowie kiedyś byli asystentami. To znaczy, że na wczesnym etapie ich akademickiego rozwoju nie „skręcono im karków”, a wręcz przeciwnie – wzmacniano ich wolę bycia lepszymi.

W ten sposób dotykam drugiego poziomu niezależności. Niezależność uniwersytecka polega też na tym, czy dbamy o rozwój młodych ludzi, którzy do nas przychodzą i jako studenci, i jako asystenci.

W uniwersyteckiej czasoprzestrzeni pierwsze, najważniejsze odniesienie stanowią studenci. Bazujemy na relacjach z nimi, a te polegają na włączaniu tych, którzy tego chcą, w proces współtworzenia wartości akademickich.

Uniwersytet to ciągłość i zmiana zarazem. Musi wykazywać się emergentnością – nie da się jej zaprogramować, można tylko tworzyć warunki jej wystąpienia. I te warunki świadomie tworzymy, nie mówiąc studentom, co mają robić, lecz pytając ich, co ich interesuje i co ważnego chcieliby robić. Nakłaniamy ich do samodzielności i aktywności. Włączamy ich i włączamy się jako akademicy nauczyciele w robienie czegoś nierutynowego i nieobowiązkowego, czegoś oryginalnego i twórczego – choćby tylko w skali danego środowiska.

Kolejne piętro tej układanki dotyczy tego, co łączy uczelnie z władzą publiczną. Nie jest tak, że władzy publicznej można powiedzieć „dajcie nam pieniądze i spokój”, bo nikt na to nie przystanie. Uniwersytet musi być otwarty również w kierunku władzy publicznej. A każda władza publiczna będzie szukać sposobu ingerowania w życie uniwersytetu. To do pewnego stopnia nieuniknione, chodzi jednak o ustalenie reguł i granic tej interwencji, by nie naruszyć autonomii i niezależności uczelni. Kto ma jednak wyznaczać granice ustępstw i kompromisu? Widzę tu miejsce dla tych wybitnych uczonych, którzy stają się moralnymi i intelektualnymi autorytetami, uznawanymi wewnątrz i na zewnątrz uniwersytetu. Ludzi, którzy absurd mogą nazwać absurdem i nie będzie to zasadniczo kontestowane. W tym znaczeniu uważam, że uniwersytet powinien pozostać korporacją uczonych. Nie chodzi mi o zarządzanie uczelnią, ale o ideę akademicką i dbałość o społeczny status uniwersytetu jako instytucji szczególnej odpowiedzialności społecznej.

Zabiegając o niezależność, powinniśmy zdobywać się na refleksję, czy sami wewnętrznie o nią dbamy, czy dobrze sadowimy fundamenty. Kim chcemy być: ludźmi wolnymi, pracującymi na uniwersytecie, przyjmującymi dobrowolnie odpowiedzialność i świadomymi, że nasza rola jest związana ze wspieraniem rozwoju innych?

Jeszcze innym aspektem akademickiej niezależności jest relacja między czasem przeznaczonym na twórcze myślenie i działanie, a czasem poświęconym na akademicką biurokrację. Jeśli dominującej puli czasu nie możemy przeznaczyć na pracę *stricte* badawczą i dydaktyczną, bo pochłaniają nas biurokratyczne obowiązki, to nasza praca traci sens, a my tracimy niezależność. Nie wolno się na to godzić, bo uniwersytet wtedy marnieje.

Zasadniczą sprawą w myśleniu o uniwersytecie-idei jest kwestia niezależności. Niezależność uniwersytecka polega m.in. na tym, czy dbamy o rozwój młodych ludzi, którzy do nas przychodzą i jako studenci, i jako asystenci

## UNIwersytet I GOSPODARKA

Świat gospodarki (czy, zawężając obszar, biznesu) oraz świat uczelni zawsze się przenikały, tak samo jak administracja publiczna i biznes. Dla rozwoju ważne jest, jaki charakter ma związek tych odrębnych światów, jaka występuje tu współzależność.

Niektórzy twierdzą, że głośno rozważamy zalety wykształcenia humanistycznego, a tak naprawdę jesteśmy zmuszeni przygotowywać naszych studentów do porządku ekonomicznego – w związku z czym możemy sobie chcieć, możemy sobie nawet pomarzyć, realia są jednak inne. Zanim nawykowo przyjmie się tę tezę, warto się zastanowić, jak rozumiemy gospodarkę. Poza tym, jeśli mówi się o porządku ekonomicznym, trzeba rozważyć, czy mamy przygotowywać ludzi do uczestnictwa w jakimś systemie społecznym, który nazywamy gospodarką, czy też mamy ich przygotowywać do czegoś, co jest znacznie węższe, czyli do uczestnictwa w rynku, czy może – jeszcze wężziej – dla określonego pracodawcy. Chodzi mi o to, aby przygotowywać naszych studentów do świadomego uczestnictwa w procesach gospodarczych, do pracy i odpowiedzialności za pracę, ale nie do konkretnego stanowiska pracy, bo to dzisiaj jest absurdem.

Błędem jest przekonanie, że uniwersytety mają kształcić jedynie na potrzeby rynku pracy, pod kątem obecnie wymaganych kompetencji. To myślenie wsteczne. Mamy kształcić tak, aby generować nowe kompetencje i zdolności. Twórczo, a nie odtwórczo. Dlatego trzeba łączyć dydaktykę z badaniami, w tym z badaniami podstawowymi. Jeśli firmy są poważnie nastawione na współpracę, musimy zdołać je przekonać, że tego, czego będą potrzebować, wkrótce nie da się wytworzyć bez podjęcia wspólnych badań. Nie chodzi o to, aby je zlecić, ale aby wspólnie je prowadzić i wdrażać ich wyniki. Także komercjalizując je – nie to jest jednak najważniejsze, ale wspólne tworzenie wiedzy.

Nie przeciwstawiam się postulatowi kierunkowania kształcenia w stronę kompetencji zawodowych, ale obecnie trzeba to robić zupełnie inaczej. Nie pod kątem konkretnej pierwszej pracy, lecz zdolności do kierowania swoim rozwojem. I nie chodzi mi o ustawiczne uczenie się, o to, że mamy uczyć studentów, jak się uczyć, bo to jest banał. Problem w tym, że we współczesnej cyfrowej gospodarce proces generowania wiedzy oznacza, iż wszyscy uczą się od wszystkich. A sztuka polega na tym, żeby umieć tę wiedzę uwspólnić i wykorzystać w taki sposób, aby umożliwić jej dalsze pomnażanie.

Nowoczesne duże firmy zrozumiały, że przewaga konkurencyjna wynika z wzajemnego uczenia się. Teraz ich naczelnym hasłem jest *from training to learning*. Dlatego zaczęły zatrudniać psychologów i filozofów, i to nie w działach marketingu, lecz zarządzania personelem. Niektóre firmy nadal koncentrują się na komforcie pracy, na przykład pozwalają pracownikom grać przez godzinę w ping-ponga, aby się odprężyli. Ale to niewiele pomaga, nie przełamuje pustki, alienacji. Sedno tkwi w twórczym, zespołowym wysiłku, ale tak kierowanym, by każdy pracownik odczuwał, że jest współtwórcą, że jego wkład jest dostrzegany i doceniony, że jest potrzebny i że się rozwija. Co oznacza, że nie jest pozbawiony wszelkich praw do wartości intelektualnych, które współwytwarza, i nie jest traktowany jak pracownik najemny, lecz właśnie jako współwytwórca.

Potrzebujemy takiego uniwersytetu, który kładzie nacisk na relacyjność, a nie transakcyjność, także w odniesieniu do podmiotów gospodarczych. Nie narzucimy

świata relacyjności, ale musimy wyjść z taką propozycją. Część firm ją odrzuci, powie, że dostanie bez kadry akademickiej to, czego potrzebuje, czyli studentów, część instytucji kultury to odrzuci, część władzy publicznej to odrzuci, ale wielu aktorów w końcu to przyjmie i stanie się partnerami we współwytwarzaniu wartości. Wzmocni to ten proces i będzie służyć każdemu z jego uczestników. To kluczowy wymiar akademickiej społecznej odpowiedzialności.

Uniwersytet nie może być tylko skarbnicą zakumulowanej wiedzy, jej repozytorium. Ma być także jej generatorem – i to takim, który przede wszystkim włącza generowaną wiedzę do obiegu otwartego i do domeny publicznej. Współwytwarza ją i uwspólnia.

Uniwersytet nie może być tylko skarbnicą zakumulowanej wiedzy, jej repozytorium. Ma być także jej generatorem – i to takim, który przede wszystkim włącza generowaną wiedzę do obiegu otwartego i do domeny publicznej. Współwytwarza ją i uwspólnia

#### PODSUMOWANIE. SPOŁECZNA CZASOPRZESTRZEŃ ROZWOJU UNIwersYTETU

Społeczna czasoprzestrzeń uniwersytetu nie może być zamknięta, nie może być jednorodna, zawarta w tym, co tu i teraz (Gumbrecht 2003, s. 70–71). Nie może być tylko domeną chronosu, lecz powinna formować równocześnie przestrzeń dla aionu i kairosu. Otwarta społeczna czasoprzestrzeń sprzyja wyłanianiu się organizacyjnej wielowymiarowości. Bez niej organizacja nie może się upodmiotowić i kształtować trajektorii swego rozwoju, nie może zdefiniować i urzeczywistnić swojej idei. Bez tego żadna uczelnia nie stanie się uniwersytetem-idea.

Wyspy i archipelag to idealna konfiguracja akademickiej czasoprzestrzeni. Będąc wyspą, zachowujemy autonomię i odrębność, ale po to, by wchodzić w korzystne współzależności. Bycie w podobnym archipelagu umożliwia dostęp do różnych zasobów bez ich zawłaszczania i posiadania. Organicznie tworzony wydział nie jest wówczas tylko projektem, lecz świadomie wybraną drogą i rozwojowym procesem. I cel jest jeden: uniwersyteckość, stawanie się uniwersytetem-idea.

Tadeusz Gadacz pisze, że prawdy nie można sprowadzać do jej użyteczności i pożytku. Dla mnie oznacza to, że jej poszukiwanie nie może być podporządkowane praktycznej, instrumentalnej użyteczności. Co nie znaczy, że nie może jej służyć. A jednocześnie poszukiwanie prawdy nie jest bezcelowe: ma na celu wytwarzanie wartości egzystencjalnych. Jaspers podkreśla, że prawda, nawet jeśli ostatecznie nie wiemy, czym ona jest i dokąd prowadzi, wyraża ostateczny sens ludzkiej istoty, w naturze ludzkiej bowiem leży potrzeba wiedzy.

Świat wokół gwałtownie się zmienia. Weszliśmy w erę kolejnej rewolucji przemysłowej i gospodarki cyfrowej. Gospodarka cyfrowa jest gospodarką opartą na wiedzy (*knowledge-based economy*). Centralnym zagadnieniem staje się w niej kwestia generowania wiedzy i uczenia się, czyli uwspólniania wiedzy. Jednak, co istotne, proces uczenia się w warunkach gospodarki cyfrowej zmienia się kompletnie: nie ma już wyraźnego podziału na nauczających i uczących się. Z pewną przesadą można powiedzieć, że obecnie wszyscy uczą się od wszystkich, co w szczególności dotyczy przedsiębiorstw. Nowoczesna firma musi być organizacją wzajemnie uczących się osób. Ale takich firm nie będzie, jeśli w ich otoczeniu nie będzie uniwersytetów zdolnych do formowania i modyfikowania swojej idei.



—  
 Uniwersytety muszą stać się ważnym punktem odniesienia dla polityki rozwoju. Nie oznacza to, że mają zostać jej podporządkowane. Stanowią one niezbędny i kluczowy, a zarazem autonomiczny i samodzielny segment procesu rozwojowej okръżności w gospodarce opartej na wiedzy

Badania, generowanie wiedzy i uczenie się wzajemnie się wzmacniają. W tym zakresie szczególnie istotną rolę odgrywają szkoły wyższe. Zatem uniwersytety muszą stać się ważnym punktem odniesienia dla polityki rozwoju. Nie oznacza to oczywiście, że mają one być instrumentem takiej polityki i zostać jej podporządkowane. Stanowią one niezbędny i kluczowy, a zarazem autonomiczny i samodzielny segment procesu rozwojowej okръżności w gospodarce opartej na wiedzy. Podkreślenie znaczenia autonomii i samodzielności oznacza, że potrzebna intensyfikacja ich powiązań z biznesem i rynkiem nie może prowadzić do tracenia czy nawet osłabienia tych cech. Generowana przez uczelnie wiedza nie może być hurtem komercjalizowana, lecz powinna stawać się składową wiedzy uwspólnionej (*commons*). Dlatego niezbędne jest, aby uniwersytety (uczelnie badawcze) stanowiły instytucjonalnie odrębny segment

rozwojowej spirali, aby były zdolne do podmiotowości.

Jeśli przyjąć, jak to się ostatnio utarło, że uniwersytet wypełnia trzy misje: naukowo-badawczą, kształceniową i społeczno-innowacyjną, trzeba uznać, że ta druga jest najbardziej pojemna i powinna spłacać dwie pozostałe. Aby dobrze zdefiniować drugą misję, należy w pierwszej kolejności ustalić, kim jest na uniwersytecie student i w jakiego rodzaju kształceniu uczestniczy. Jest oczywiste, że chodzi w tym przypadku o wyższe wykształcenie. Można to rozumieć wprost – jako wyższe od średniego, czyli bardziej zaawansowane. Nie wyjaśnia to jednak, jakie ma ono być, jakie są jego komponenty i jak ma przebiegać.

Najprostsza odpowiedź mogłaby wskazywać na to, że ma to być wyższe wykształcenie zawodowe, swoista przepustka i certyfikat do zawodowego mistrzostwa, na co wskazywałyby dyplom magistra w danej dziedzinie. Ale czy rzeczywiście można by na tym poprzestać i uznać to za równoznaczne z wykształceniem uniwersyteckim? Byłaby to oczywista przesada, w którą wpadają ci, którzy uznają, że celem uczelnianego kształcenia jest przygotowanie abiturienta do pracy zawodowej. Dla nich kwalifikacje, które ma uzyskać student, sprowadzają się do odpowiednio wysokiej puli wiedzy i umiejętności. Czyli liczy się to, co ma wymiar instrumentalny, praktyczno-przydatnościowy.

Przy takim ujęciu sedna kształcenia uniwersyteckiego – jak celnie to podkreślił Tadeusz Gadacz – sprowadzamy myślenie do czynności intelektu, do narzędziowego wymiaru. Dalej Gadacz zauważa, że to zdecydowanie za mało, bo myślenie to także rozum. Intelekt nie jest ani dobry, ani zły, podobnie jak narzędzia, którymi dzięki intelektowi się posługujemy. Rozum jest tym wymiarem myślenia, który ujawnia się i rozwija pod wpływem rozmowy i gotowości do rozumienia innych. Jest zatem upodmiotawiający – tak jak intelekt jest uprzedmiotawiający. To rozum otwiera nas na egzystencjalny i wspólnotowy wymiar życia.

Intelekt to tylko narzędzie. Liczenie wymaga intelektu, ale nie jest rozumowaniem. Max Horkheimer powiada, że nie można faktu czynić miarą myśli. A Otto Bollnow stwierdza, że prawda, jako uniwersyteckie przesłanie, dotyczy nie tylko mówiącej jednostki, ale też wspólnoty, bo chodzi tu o odpowiedzialność wobec niej.

Formacyjny wymiar kształcenia wydaje mi się szczególnie ważny i zaniedbany. Jeśli się jakoś w życiu uczelni pojawia, to w postaci działania, które ma formować

studentów. Podczas gdy istota rzeczy w tym, aby uniwersytet był taką społeczną czasoprzestrzenią, w której formowanie przebiega nieustająco i organicznie, w następstwie dobrowolnie zawiązywanych relacji i ich partnerskiego umacniania. W niej rodzi się empatia. Bez niej intelekt może wypierać dobro. Gadacz, aby dobitnie to wyrazić, przywołuje myśl Maxa Horkheimera: „Sędzia pozbawiony empatii oznacza śmierć sprawiedliwości”.

Kształcenie uniwersyteckie nie może pomijać pozawodowego wymiaru życia. Nie kształcimy pracownika, kształcimy człowieka i obywatela, kogoś zdolnego do osobowego rozwoju i podmiotowego wyznaczania swojej życiowej drogi – nie tylko do wykonywania określonych czynności zawodowych. To oznacza, że uniwersytet to taka społeczna czasoprzestrzeń, w której jednostki i tworzone przez nie wspólnoty mogą rozwijać się wielowymiarowo, równoległe pod względem poznawczym, emocjonalnym i motywacyjnym (Jaśtał 2015, s. 37).

Podporządkowanie uniwersytetu regule bezpośredniej przydatności może przynieść spektakularne osiągnięcia badawczo-wdrożeniowe. Ale dokona się to kosztem postępującej degradacji jego kapitału kulturowego. Stopniowo dokona się jego uzawodowienie, ale przestanie on być, jak chciał tego Ernest Renan (1990), „schronieniem wolnej myśli”. W konsekwencji utraci zdolność formowania intelektualnej elity społeczeństwa i państwa.

Tę kwestię można więc postawić w formie dylematu: czy państwo ma być odzwierciedlone w ustroju uniwersytetu, czy też to ustrój uniwersytetu ma znaleźć swoje odbicie w kształcie państwa (Olkusz 2017). W podobny sposób można też sformułować dylemat odnoszący się do relacji uniwersytetu i gospodarki: czy gospodarka i rynek mają kształtować formułę uniwersytetu, czy też uniwersytet ma wpływać na formułę gospodarowania. Rozwiązania tych dylematów nie można sprowadzić do wyboru albo-albo. To nie jest alternatywa rozłączna. Nie jest to też proste sprzężenie zwrotne. To relacja dynamiczna, rozwojowa. Państwo i gospodarka niewątpliwie wpływają i muszą wpływać na funkcjonowanie uniwersytetu, lecz jeśli to oddziaływanie prowadzi do hegemonii podejścia utylitarne, to idea uniwersytetu zanika. Wilhelm Humboldt w rozwinięciu swej idei uniwersytetu neohumanistycznego podkreślał, że relacja państwo–uniwersytet nie może być postrzegana krótkookresowo i domagał się innego liczenia czasu dla nauki niż dla rzeczywistości codziennej. Jaspers podsumował to następująco: „Uniwersytet jest zatem miejscem dialektycznych napięć między bezinteresownym poszukiwaniem prawdy a jej utylitaryzmem, między duchową wolnością i biurokracją, między umacnianiem narodu a ponadnarodowym, ludzkim posłannictwem” (Jaspers 2017, s. 3).

W moim odczuciu rozwiązanie tych dylematów wymaga przyjęcia określonego sposobu rozumienia idei uniwersytetu. Jaspers stara się uniwersytet metafizycznie ukoronować – po to, aby jego przyziemna przydatność nie mogła górować nad jego duchowością. Do tego potrzebował ponadczasowej, wiecznej Idei – jej sedno odnajdując w prawdzie, wyrażającej ostateczny sens ludzkiej istoty, której natura jest niezmienna. Twierdzi zatem, że sens ludzkiej istoty „to istotowa cecha

Formacyjny wymiar kształcenia wydaje mi się szczególnie ważny i zaniedbany. Uniwersytet powinien być taką społeczną czasoprzestrzenią, w której formowanie przebiega nieustająco i organicznie, w następstwie dobrowolnie zawiązywanych relacji i ich partnerskiego umacniania. W niej rodzi się empatia. Bez niej intelekt może wypierać dobro

człowieka od tysięcy, właściwie niemożliwa do ujęcia ani psychologicznie, ani socjologicznie, *signum* naszego wyższego pochodzenia” (tamże, s. 48). Jest przy tym świadom, że ostatecznie nie wiemy, czym jest ta prawda ani dokąd prowadzi, mówi jednak, że mamy święty obowiązek jej poszukiwać. Instytucjonalna forma uniwersytetu właśnie temu ma służyć i tę ideę ma urzeczywistniać. Konkluduje: „Kochamy uniwersytet, o ile staje się instytucjonalną rzeczywistością idei” (tamże, s. 113). Instytucjonalna forma uniwersytetu, która jest rozsadzana i przekształcana, powinna być przede wszystkim oceniana ze względu na to, czy żywotna pozostaje w niej idea uniwersytetu. Bez instytucjonalnej formy idea uniwersytetu nie może być urzeczywistniana – ale jednocześnie każda instytucjonalna forma oznacza jej pewne ograniczenie. Zachowanie żywotności idei uniwersytetu wiąże się nieuchronnie z modyfikacją jego formy. I choć kolejne formy instytucjonalne mogą

narażać uniwersytet na różne deformacje jego idei, to jej metafizyczne odniesienie zawsze ją w końcu ożywi. Dzięki temu uniwersytet nie jest tylko organizacyjnym konstruktem, ale także ideą.

Odpowiada mi w tym rozumowaniu fakt, że w idei uniwersytetu Jaspers stara się połączyć i uspołnić dwa światy: duchowy i fizyczny. Wydaje mi się to fundamentalnie ważne. Chcąc to zachować, swoją myśl prowadzę jednak w innym kierunku. Chcę połączyć transcendentne i pragmatyczne odniesienie uniwersytetu, ale dla mnie czynnikiem je spajającym jest proces wytwarzania wartości – egzystencjalnych i instrumentalnych. Idea uniwersytetu wyraża się – w moim ujęciu – w specyficznym dla danego uniwersytetu powiązaniu wytwarzania obu rodzajów wartości, co określa koncept uniwersytetu-idei. Tak rozumiany i tak funkcjonujący uniwersytet jest jednocześnie instytucją i organizacją, złączeniem porządków aksjonormatywnego i operacyjnego. A jego rozwój zależy od tego, czy jego społeczna czasoprzestrzeń stwarza dobre warunki dla osobowego i wspólnotowego rozwoju jego wszystkich uczestników.

Idea uniwersytetu wyraża się – w moim ujęciu – w specyficznym dla danego uniwersytetu powiązaniu wytwarzania obu rodzajów wartości, co określa koncept uniwersytetu-idei. Tak rozumiany i tak funkcjonujący uniwersytet jest jednocześnie instytucją i organizacją, złączeniem porządków aksjonormatywnego i operacyjnego

## BIBLIOGRAFIA

- Bergson, H. (1988). *Pamięć i życie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Blyth, M. (2011). *Ideas, Uncertainty, and Evolution*. W: B. Daniel, H.C. Robert (red.), *Ideas and Politics in Social Science Research* (s. 83–101). New York: Oxford University Press.
- Bollnow, O.F. (1979a). Rozum a siły irracjonalne. *Znak*, 305, 1188–1205.
- Bollnow, O.F. (1979b). Rozważania o bolesności prawdy. *Znak*, 305, 1205–1211.
- Boltanski, L., Chiapello, È. (2005). Nowy duch kapitalizmu. *Kronos*, 2, 9–108.
- Bouton, S., Hannon, E., Knupfer, S.M. (2018). The Congestion Penalty from Urban Success. *McKinsey Quarterly*, 2, 15–16.
- Fromm, E. (1994). *Niech stanie się człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gadacz, T. (2017). *Wstęp do wydania polskiego. Karla Jaspersa idea uniwersytetu*. W: K. Jaspers, *Idea uniwersytetu* (s. 11–27). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Gumbrecht, H.U. (2003). *The Powers of Philology. Dynamics of Textual Scholarship*. Chicago: University of Illinois Press.

- Hartmann, N. (1953). *New Ways of Ontology*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Horkheimer, M. (2011). Odpowiedzialność i studia. *Kronos*, 2, 237–248.
- Hryniewicz, J.T. (2012). *Stosunki pracy w polskich organizacjach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Iser, W. (1991). *Das Fiktive und das Imaginäre: Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jaspers, K. (2017). *Idea uniwersytetu*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: PIW.
- Jaśtał, J. (2015). *Etyka i czas. Wariacje aretologiczne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Mączyńska, E. (2018). *Modele kapitalizmu – granice ewolucji. Wybrane refleksje na tle studiów literatury przedmiotu*. W: J. Kleer, E. Mączyńska (red.), *Państwo w warunkach przesileń cywilizacyjnych*. Warszawa: Komitet Prognoz Polska 2000 plus, PAN.
- Olkus, P. (2017). Instytucje wyobraźni i zrozumienia. *Dialog*, 11(732).
- Renan, E. (1990). *La Réforme intellectuelle et morale*, text resprésentés par Henri Mazel. Paris: Éditions Complexe.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Stiglitz, J.E., Fitoussi, J.P., Durand, M. (2019). Poza PKB. Mierzmy to, co ma znaczenie dla rozwoju społeczno-gospodarczego. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego*, 2, 8–9.
- Stringfellow, M., Wagle, D., Weam, Ch. (2018). Rising Incomes, Rising Rents, and Greater Homelessness. *McKinsey Quarterly*, 2, 13–14.
- Sztandar-Sztanderska, K. (2018). Państwo na co dzień. Etnografia polityk publicznych wobec grup zmarginalizowanych we Francji. *Kultura i Rozwój*, 1(6), 9–25.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny – zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Willekens, F. (2018). *Wystąpienie z okazji uzyskania tytułu doktora honoris causa Szkoły Głównej Handlowej*. W: *Profesor Frans Willekens. Doktorzy honoris causa Szkoły Głównej Handlowej*. Warszawa: SGH.

#### Źródła internetowe

- Taleb, N.N., Pilpel, A. (2003). *On the Very Unfortunate Problem of the Nonobservability of the Probability Distribution*, unpublished manuscript. Pobrane z: [www.fooledbyrandomness.com/knowledge.pdf](http://www.fooledbyrandomness.com/knowledge.pdf) (dostęp: 30.12.2005).

## The University-Idea in the Process of Creating Academic Values

**Abstract:** In his idea of university, Karl Jaspers makes an attempt to link and commonise two worlds: the spiritual and the physical. This seems to me to be of fundamental importance. Even though I wish to uphold his approach, my thoughts proceed in a different direction. I want to combine the university's transcendent and pragmatic references, but for me, the factor that holds them together is the process of creating existential and instrumental values. The idea of university is expressed – in my approach – in university-specific links between the generation of both kinds of values, which is reflected by the concept of university-idea. A university understood and operating in this way is concurrently an institution and an organisation, a combination of the axionormative and operational orders. Its development depends on whether its social space-time continuum offers good conditions for personal and collective development to all of its participants.

**Keywords:** university, idea, intellect, reason, axionormative order, social space-time continuum.