

Anna Murawska*

UNIwersytet JAKO PRZESTRZEŃ ŻYCIA W IDEACH

Tło z ekonomiczną brzytwą

Wobec uniwersytetów wysuwanych jest wiele oczekiwań, odnoszących się zarówno do sfery badań naukowych, jak też kształcenia. Tradycyjne funkcje szkół wyższych, naukowe i edukacyjne, zastępowane są oczekiwaniami ujmowanymi na kształt tych, formułowanych przez ekspertów zatrudnionych w ponadnarodowych organizacjach, takich jak choćby OECD, Bank Światowy, Międzynarodowy Fundusz Walutowy czy Komisja Europejska. Wśród tych oczekiwań powtarzają się: efektywność, konkurencyjność, urynkowienie, zatrudnialność, mobilność, umiędzynarodowienie. Oczekiwania te zdominowane są przez paradygmat ekonomiczny i formułowane z pozycji neoliberalnych ideologii nowego zarządzania publicznego. To one dostarczają instrumentarium pojęciowego do debaty o uprawianiu nauki oraz o szkolnictwie wyższym i do dokonywania zmian w jego obszarze. Nowi aktorzy na scenie szkolnictwa wyższego, narzucający wolnorynkowe mechanizmy, wypełniają badania naukowe i kształcenie własną treścią. Zdają się oni wypierać z dyskursu oraz stref wpływu główne podmioty tych procesów, to znaczy naukowców i studentów. Jednym i drugim zarzucają niskie kompetencje, brak innowacyjności i potencjału zmian oraz obwiniają za niemal wszystkie negatywne zjawiska, takie choćby jak niska jakość gospodarki, bezrobocie czy inne problemy społeczne.

Równolegle do zmian w zakresie oczekiwań wobec uniwersytetu, wprowadzane są instrumenty pomiaru i monitorowania jakości pracy wykonywanej na uczelniach. Efekty są kwantyfikowane i porównywane. A czynić to dziś jest łatwo jak nigdy dotąd. Jak twierdzi Marek Kwiek, żyjemy w epoce widzialności, a w konsekwencji mierzalności wszystkich najważniejszych wymiarów funkcjonowania uczelni. Niemal wszystko jesteśmy dziś w stanie (albo wydaje się nam, że jesteśmy w stanie) zmierzyć i ze sobą porównać (Kwiek 2018, s. 65). Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA)

* **Anna Murawska** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, profesor nadzwyczajny, Uniwersytet Szczeciński; zainteresowania naukowe: filozofia i teoria wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem wspomagania człowieka w przeżywaniu i budowaniu własnej egzystencji, rozpoznawanie w pedagogicznej perspektywie takich kategorii jak nadzieja, rozpacz czy troska o siebie; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0949-9541>; e-mail: a.m.murawska@wp.pl

opracowało, na przykład, precyzyjne narzędzie do mierzenia poziomu autonomii uniwersytetów. W dwudziestu dziewięciu krajach dokonało pomiaru poziomu i opublikowało wyniki (<http://www.university-autonomy.eu>; data dostępu: 15.03.2018).

Ci, dla których ważne są wartości typowe dla kultur biurokratycznych, korporacyjnych czy biznesowych, mierzą i porównują nakłady finansowe na badania i ich efekty w postaci cytowalności. Uzyskane w ten sposób wskaźniki „produkcji naukowej” wykorzystują do oceny naukowców i jednostek naukowych, a potem do różnicowania poziomu finansowania badań naukowych i kształcenia akademickiego.

W zarysowanym tu kontekście zaskakująco świeżo i adekwatnie do sytuacji, w jakiej znajdują się dziś uniwersyteckie podmioty – badacze i studenci, brzmią tezy Hansa-Georga Gadamera sformułowane już ponad trzydzieści lat temu w przemówieniu z okazji 600-lecia najstarszego w Niemczech uniwersytetu – Uniwersytetu w Heidelbergu: „Jednostka z jej określoną efektywnością jest wpasowana w większą przedsiębiorczą całość, która z kolei ma w wysoce wyspecjalizowanej organizacji nowoczesnej pracy dokładnie przewidzianą funkcję, pełnioną jednak bez osobistego zainteresowania całością. Cnoty dopasowania się i wpasowania są w takich formach organizacji stosownie kultywowane, natomiast samodzielność tworzenia sądów oraz działania według własnej oceny – odpowiednio do tego zaniedbywana” (Gadamer 2008, s. 54-55).

Mimo niekwestionowanych zmian politycznych, społecznych, demograficznych, ekonomicznych, zmian stosunków między państwem i uczelnią oraz zmian relacji między głównymi podmiotami edukacji akademickiej, słowa te nie tylko nie straciły swojej aktualności, a wręcz nabrały szczególnego znaczenia, choć słowami-kluczami stały się nie tyle produkcja i przedsiębiorczość, co rynek; wolny rynek, którego mechanizmom podporządkowana jest również produkcja.

Oczekiwania wobec uczelni, w tym również uniwersytetów, zdominowane przez paradygmat ekonomiczny wyrażają się również w języku. Jak wspomniałam, jak mantra powtarzane są: efektywność, konkurencyjność, zatrudnialność, rozliczalność. W polskiej debacie dla wyrażenia tych oczekiwań często używane są ich angielskie określenia: *effectiveness*, *competitiveness*, *employability*, *accountability*, co – w mojej ocenie – ma symbolicznie podkreślać ich znaczenie, nowoczesność i światowy charakter oraz tworzyć wrażenie wysokiej jakości badań i kształcenia, jeśli tylko będziemy, tak jak w całym świecie, te oczekiwania spełniać. Jeśli zapewnimy *employability* i *accountability*, to *quality* pojawi się jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki.

Za Wilhelmem von Humboldtem, który był nie tylko reformatorem uniwersytetu, ale i wybitnym językoznawcą, można przyjąć, że język jest „wytwórczością, działającą siłą (*Wirkende Kraft*), energią, [...] w języku zawarty jest pewien światopogląd” (Wendland 2011, s. 111).

W efekcie, między innymi poprzez język, aparat biurokratyczny i biznesowy kolonizuje uniwersytety, oddaje je na służbę ekonomii i wpisuje w globalne targowisko. Przypnie trzeba, że nie dzieje się to bez biernego przyzwolenia, a coraz częściej nawet skwapliwego zaangażowania kadry naukowej oraz studentów. Ci pierwsi, w tym również i ja, skrupulatnie liczą punkty parametryczne spodziewając się, że te, które zostały zgromadzone, wystarczą do uzyskania pozytywnej oceny. Zastanawiają się już nie tylko, co badać i o czym pisać, ale też gdzie publikować. Nie chodzi przy tym o to, aby poszukiwać pism, na łamach których pojawiają się odkrywcze teksty i toczy się żywa dyskusja, lecz takich, które są wysoko punktowane. Badacze wypełniają też kolejny wniosek grantowy, licząc na to, że tym razem jego wartość zostanie dostrzeżona przez ekspertów i wyżej oceniona niż wnioski koleżanek i kolegów. Ci drudzy, czyli studenci, śledzą rankingi uczelni, szukając takich, których absolwenci są cenieni na rynku pracy lub w których stosunkowo łatwo można uzyskać dyplom. Studenci są też wyczuleni na rynkowo brzmiące nazwy specjalności. Ponadto, dokładnie sprawdzają warunki uzyskania stypendium Ministra za wybitne osiągnięcia i prowadzą z ministertwem swoistą „grę w wybitność”, elastycznie i zmyślnie dostosowując swoje działania do kryteriów ocen. Studenci wypełniają też ewaluacyjne ankiety prowadzonych w uczelni zajęć, zastanawiając się, na ile jasno zostały przedstawione cele kursu oraz jak wymierzyć punktualność rozpoczynania i kończenia zajęć, jakby to był warunek konieczny tego, by coś frapującego, odkrywczego czy egzystencjalnie istotnego wydarzyło się na zajęciach. Zaś o zafrasowanie, przejęcie się czymś, przeżycie, przebudzenie, przemianę, nikt ich nie pyta.

W dalszej części tekstu rozważę możliwości chronienia się przed chorobą określaną jako kwantofrenia albo punktoza. Odniosę się głównie do gadamerowskiej diagnozy przyczyn kryzysu uniwersytetu.

Derrida i misja uniwersytetu jako *mission impossible*?

Niezwykle obrazową metaforę skutków ekonomizacji wszystkich obszarów życia społecznego w tym również uprawiania nauki stanowi przykład, jakim posłużył się Václav Havel pisząc wstęp do książki światowej sławy ekonomisty czeskiego, Tomáša Sedláčka. Havel postawił czytelnikom pytanie o to, co zrobiłby ekonomista, gdyby miał zoptymalizować pracę orkiestry symfonicznej. I tak sam na nie odpowiedział: „**wyeliminowałby wszystkie**

pauzy z koncertów Beethovena [podkreśl. V.H.]. W końcu do niczego nie są przydatne i tylko wszystko spowalniają. A przecież nie można płacić muzykom za to, że nie grają” (Havel 2015, s. 10).

Nikogo nie trzeba chyba przekonywać, że po takim zabiegu koncerty Beethovena przestałyby być wybitnymi dziełami sztuki. Wydaje się natomiast, że w odniesieniu do uniwersytetu eksperyment myślowy Havla jest realizowany, z tą tylko różnicą, że zamiast pauz rugowane są wartości, które tradycyjnie o uniwersytecie stanowiły. Myślę tu przede wszystkim o prawdzie, autonomii, pluralizmie, różnorodności (Bocheński 1993; Brzeziński 1994; Hessen 1997).

W takiej sytuacji wskazywana przez Jacquesa Derridę misja uniwersytetu jako miejsca krytycznego oporu wobec wszelkich sił dogmatycznego czy niesprawiedliwego zawłaszczania oraz „bezw warunkowej wolności zapytywania [...] oraz publicznego głoszenia tego wszystkiego, czego wymagają badania, wiedza i myślenie prawdy” (Derrida 2015, s. 12) staje się *mission impossible*. Zawłaszczani zostają ci, którzy uniwersytet tworzą i misję powinni realizować. Naukowcy i studenci, zamiast być w służbie uniwersyteckiej misji, zaczynają być na służbie władzy i ekonomii. A przecież wydaje się, że jest zasadnicza różnica między byciem na służbie i byciem w służbie. Bycie na służbie rozumiem jako wykonywanie zadań zleconych przez innych, zewnętrznych dla realizującego je podmiotu, działanie wedle reguł ustalonych przez innych, podyktowane koniecznością zarabiania na utrzymanie. Bycie w służbie natomiast jest dla mnie pełną oddania i ofiarności pracą na rzecz realizowania wspólnie podzielanych wartości, która to praca może równocześnie być zarabianiem na utrzymanie.

Gadamera diagnoza przyczyn kryzysu uniwersytetu

Warto tu powrócić do Gadamera i jego diagnozy przyczyn kryzysu uniwersytetu. Przyczyny te filozof określił jako potrójne wyobcowanie, które dotknęło naukowców, studentów i ich pozycję w społeczeństwie. Pierwszy rodzaj wyobcowania dotyczy relacji nauczyciel-student. Relacje te, zdaniem Gadamera, uległy rozluźnieniu, sformalizowaniu i ograniczeniu. Dziś jest to głównie następstwem masowości kształcenia. Drugi rodzaj wyobcowania rodzającego kryzys uniwersytetu Gadamer określił jako wzajemne wyobcowanie nauk. Przykładem tego wyobcowania może być administracyjne przypisanie pedagogiki wyłącznie do dziedziny i obszaru nauk społecznych, odcinając ją od humanistycznego fundamentu. I wreszcie trzecie wyobcowanie, które wyraża się brakiem „życia w ideach”. Tym ostatnim wyobcowaniem filozof wyraźnie nawiązał do poglądów Humboldta, który w myśleniu o uniwersy-

tecie zachowywał dużą rezerwę wobec tego, co wyłącznie użyteczne. Sam Gadamer uznał to trzecie wyobcowanie za najpoważniejsze.

Humboldta życie w ideach

Akademickie „życie w ideach”, tak jak rozumiał je Humboldt, wyrażało się w samotności i wolności studiów i badań. Studia bowiem nie miały prowadzić do zdobycia zawodu, lecz do kształtowania się człowieka, do wypracowania dyscypliny umysłowej i moralnej poprzez intelektualny wysiłek zdobywania wiedzy i rozwijania nauki (Kowalska 2006, s. 180). Warto zauważyć, że sam Humboldt niewiele w tym zakresie pisał. Krótko też, bo zaledwie kilkanaście miesięcy, był kierownikiem pruskiego ministerstwa wyznań i oświecenia. Nie ma to znaczenia dla faktu, że do jego założeń dotyczących Uniwersytetu Berlińskiego odwoływano się, zakładając uniwersytety tak w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych, a i dziś jego myśl stanowi punkt odniesienia dla wielu rozważań o uniwersytecie.

Czym jest idea? Słowo idea to jedno z głównych pojęć filozofii. Może być rozumiane na kilka sposobów. Zostawiając na boku to, jak w poglądach poszczególnych filozofów pojęcie było definiowane (gdyż nie jest to szczególnie istotne dla niniejszych rozważań), chciałam tu wskazać trzy, dość szerokie sposoby rozumienia. Rozumienia te zbliżone są do tego, jak pojęcia funkcjonują w języku potocznym. Mianowicie idea to myśl przewodnia wyznaczająca cel i kierunek działania człowieka. To także pogląd, wzór lub postawa, typowe dla jakiejś epoki, kultury lub grupy ludzi czy wreszcie wrażenie, impresja umysłu ludzkiego, stanowiące przedmiot poznania. Każde z tych ujęć wiąże ideę z aktywnością intelektualną. W mniejszym lub większym stopniu odnosi się do szukania, poznawania i działania.

Odkognityzowanie, infantylizacja, niewiedza w akademii

Współcześnie możemy zauważyć pewną paradoksalną prawidłowość. Z jednej strony, wyraźna jest tendencja do „kognitywizacji” wielu problemów (Przybysz 2006, s. 321). W związku z tym mówimy i piszemy o znaczeniu szerokiej, interdyscyplinarnej wiedzy, zabiegamy o to, aby absolwenci szkół różnych typów, a zwłaszcza uniwersytetów, taką wiedzę mieli lub ubolewamy wtedy, gdy jest ona uproszczona, zawężona, wrywkowa, szczątkowa (Zacher 1999, s. 5-10). Z drugiej zaś strony – pojawiają się głosy wskazujące na odkognityzowanie pracy akademickiej (Szkudlarek 2012). Frank Furedi praktyki edukacyjne w uniwersytecie nazwał wręcz infantylizowaniem ludzi. „Od wykładowców wymaga się, aby zapewniali swoim studentom materiał kursowy, który niewiele pozostawia przypadkowi. Stosunkowo swobodna relacja student-nauczyciel została przekształcona w relację regulowaną kontraktem. Zarys kursu i listę lektur coraz częściej traktuje się jako umowę,

która zobowiązuje wykładowcę do przedstawienia jasno określonych celów nauki. Studentom wręcza się konspekty, które mają wyjaśnić, co robi nauczyciel. Często dostarcza się im też notatki z wykładów oraz wzorcowe testy egzaminacyjne, które objaśniają, jak należy odpowiadać. Wykładowców szkoli się, jak unikać zachowań, które mogłyby ranić uczucia studentów. Sygnał zwrotny zawsze musi być wspierający: nigdy nie powinno się mówić studiującym, że popełnili błąd, i zawsze trzeba mieć coś pozytywnego do powiedzenia o pracy zaliczającej” (Furedi 2004, s. 151-152).

W tej sytuacji mówienie o uniwersyteckim „życiu w ideach” może zostać uznane za absurdałne; za wyraz nieuzasadnionego przywiązania do świata, którego nie ma i oderwania od rzeczywistości, która jest sterowana regułami rynkowej gry. Można i inne wątpliwości wobec takiego pomysłu sformułować. Choćby to, że opisana przez Furediego infantyliująca nadopiekuńczość wobec studiujących niejednokrotnie bywa koniecznością związaną z ich niskimi intelektualnymi kompetencjami i z niewiedzą. Z wyrazistością pokazały to wyniki badań Aleksandra Nalaskowskiego (2015, s. 11-17)¹.

Czy można porzucić myślenie o uniwersytecie jako o przestrzeni życia w ideach? Wsparcie ze strony teorii krytycznej

Czy można porzucić akademickie „życie w ideach”? Odpowiadając na to pytanie warto przywołać opinię Michała Hellera. Porównując idee i pieniądze uczony wskazał, że i jedno i drugie mogą ulec dewaluacji. O ile jednak pieniądze można wyprowadzić z kryzysu, o tyle, jeśli idee zostaną zdewaluowane lub zapoznane, nie pomogą żadne pieniądze (Heller 2012).

Wsparcie dla troski o myślenie o ideach oraz dla rozumienia uniwersytetu jako przestrzeni dla „życia w ideach” znaleźć można u Maxa Schelera. Filozof uznał, że: „Człowiek, jeśli chce być ‘wykształcony’, musi, chociaż raz w życiu zatracić się w czymś całościowym i autentycznym, wolnym i szlachetnym. [...] Takiego wzoru nie ‘wybiera się’. Jest się przezeń o władniętym, gdy nas wzywa do siebie i pociąga, niedostrzegalnie przygarniając [...]” (Scheler 1987, s. 355).

Są takie lektury, wykłady, spotkania, rozmowy, o których można powiedzieć, że niczego konkretnego podczas nich się nie nauczyliśmy, ale są

¹ Studenci humanistycznych i społecznych kierunków z czterech uniwersytetów, rozwiązując test słownikowy przeznaczony dla dzieci 7-10. letnich tylko w jednym przypadku udzielili 100% poprawnych odpowiedzi. Wszyscy wiedzieli jak nazywamy inaczej 24 godziny. Ale już tylko 39% studentów wiedziało, że teren, który dostarcza siewek i sadzonek drzew to szkółka leśna, a niewiele ponad połowa – że dłuższa wypowiedź jednej osoby na dany temat to monolog. Więcej czwartoklasistów niż studentów wiedziało, że 12 sztuk to inaczej tuzin.

wydarzeniami intelektualnymi, długo zachowywanymi w pamięci i na trwałe nas zmieniającymi.

Wydaje się, że warunkiem wstępnym akademickiego życia w ideach jest życie idei w badaczu i nauczycielu. Karl Jaspers o randze żyjących w badaczu idei pisał: „Dopiero idee [...] nadają ważność poznaniu, stanowią siłę napędową badacza. Idee rosną i wprawiają w ruch, nie można ich dowolnie wymuszać, ale rosną w człowieku, który ustawicznie pracuje” (Jaspers 2017, s. 23).

Dziś wiedza przekształcana jest w produkt, traktowana jest raczej jako wytwór procesu technologicznego niż efekt intelektualnej pracy, gdy poszukiwanie i odkrywanie prawdy nie rozpala umysłów, a miejsce prawdy próbuje się zastąpić ideą doskonałości, którą Bill Reading nazwał symulakrum idei uniwersytetu (Reading 2017, s. 93-101). Wartość pracy umysłowej zależy od zewnętrznych wobec uniwersytetów instytucji, a pracę tę bardziej się mierzy i liczy niż ocenia. Badacze przestają być kreatorami życia intelektualnego, a stają zawodowymi naukowcami i wykładowcami żyjącymi z idei (Furedi 2004). W takiej sytuacji uniwersyteckie życie w ideach wydaje się niezwykle trudne, choć – jak sądzę – szczególnie potrzebne.

Chcąc zredukować zarzuty, że takie oto myślenie o akademii jako o miejscu życia w ideach ma proweniencję konserwatywną czy romantyczny, idealistyczny charakter (idealistyczny nie w sensie idealizmu filozoficznego, ale rozumiany jako może i wzniosły, ale nieosiągalny), chciałam odnieść się do myśli Maxa Horkheimera, nie tylko twórcy teorii krytycznej, ale również – przez kilka lat – rektora uniwersytetu we Frankfurcie i autora eseju *Odpowiedzialność i studia*. W eseju tym zwrócił uwagę, iż paradoks współczesności polega na tym, że życie – z materialnego punktu widzenia – godne człowieka staje się udziałem coraz większej liczby ludzi, człowieczeństwo natomiast ulega degradacji. Uniwersytet może być miejscem, w którym ten proces erozji człowieczeństwa może zostać spowolniony. Nie dokona się to jednak, jeśli na uniwersytecie dominować będzie rozum instrumentalny, myślenie zostanie zredukowane do kalkulacji, co opłaca się badać i co studiować. Uczulął też na etyczną neutralizację świata, wyrażającą się w postrzeganiu go w kategoriach dowolnych celów i troski jedynie o efektywność działań ocenianych wedle triady: szybko, tanio, dużo (Horkheimer 2011). Theodor Adorno (1990) edukację podporządkowaną rozumowi instrumentalnemu nazwał połowiczną. Dbajmy o to, aby uprawianie nauki i studiowanie nie były połowiczne.

Literatura

- ADORNO T. W. (1990), Teoria kształcenia połowicznego, [w:] Filozofia współczesna, t. 2., red. Z. Kuderowicz, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- BOCHEŃSKI J. (1993), Sens życia i inne eseje, Oficyna Wydawnicza „Dajwór”, Kraków.
- BRZEZIŃSKI J. (1994), Rozważania o uniwersytecie, [w:] Edukacja wobec zmiany społecznej, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Poznań-Toruń.
- DERRIDA J. (2015), Uniwersytet bezwarunkowy, tłum. K. M. Jaksender, Wydawnictwo Eperon-Ostrogi, Kraków.
- FUREDI F. (2004), Gdzie się podzieli wszyscy intelektualści?, tłum. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- GADAMER H.-G. (2008), Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- HAVEL V. (2015), Przedmowa, [w:] T. Sedláček, Ekonomia dobra i zła. W poszukiwaniu ekonomii od Gilgamesza do Wall Street, tłum. D. Bakalarz, Wydawnictwo Studio EMKA, Warszawa.
- HELLER M. (2012), Śmierć uniwersytetów, „Tygodnik Powszechny”, nr 28.
- HESSEN S. (1997), Podstawy pedagogiki, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- HORKHEIMER M. (2011), Odpowiedzialność i studia, tłum. H. Walentynowicz, „Kronos”, nr 2.
- JASPERS K. (2017), Idea uniwersytetu, tłum., W. Kunicki, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
- KOWALSKA E. M. (2006), Wilhelm von Humboldt. Życie, dzieło, mit, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- KWIEK M. (2018), Ustawa 2.0 a mierzalność i porównywalność osiągnięć naukowych, „Nauka”, nr 1.
- NALASKOWSKI A. (2015), Pedagogiczne zwierzątko. Fenomen niewiedzy, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- PRZYBYSZ P. (2006), Mózg i jego umysły, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- READINS B. (2017), Uniwersytet w ruinie, tłum. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.

- SCHELER M. (1987), *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum. S. Czerniak i A. Węgrzecki, PWN, Warszawa.
- SZKUDLAREK T. (2012), *Robotnicy wiedzy i edukacja akademicka*, [w:] *Wiedza, ideologia, władza. O społecznej funkcji uniwersytetu w społeczeństwie rynkowym*, red. P. Żuk, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- WENDLAND M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- ZACHER L. (1999), *Intelektualizacja nauczania jako wyzwanie XXI wieku*, [w:] *Systemy wartościowania wiedzy, Materiały z konferencji Rektorów i Założycieli Uczelni Niepaństwowych, Rzeszów, 17-18 września 1999 roku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Rzeszów.

Anna Murawska

UNIVERSITY AS A SPACE FOR LIVING AMONG IDEAS

Keywords: expectations towards universities, measurement of scientific output, concern for ideas.

The author takes the changes in expectations towards universities as a starting point for the article. She indicates the dominance of such expectations as: effectiveness, competitiveness, marketization, and their consequence – measurability. Referring to Gadamer's diagnose of the crisis of universities, the author regards the lack of living among ideas to be its cause. Concern for the development of ideas (and not for quick, abundant and cheap action) might be a way of overcoming this crisis.

Anna Murawska

UNIwersYTET JAKO PRZESTRZEŃ ŻYCIA W IDEACH

Słowa kluczowe: oczekiwania wobec uniwersytetu, mierzalność pracy naukowej, sens pracy naukowej.

Autorka punktem wyjścia rozważań czyni zmiany w zakresie oczekiwań wobec uniwersytetów. Zwraca uwagę na dominację takich oczekiwań, jak: efektywność, konkurencyjność, urynkowienie, a także ich konsekwencję – mierzalność. Nawiązując do gadamerowskiej diagnozy kryzysu uniwersytetu podkreśla jedną z przyczyn kryzysu, to jest brak życia w ideach. W zastąpieniu troski o to, by działać według zasad: szybko, dużo i tanio, troską o rozwój idei upatruje możliwość przezwyciężenia kryzysu uniwersytetu.