

Politeja

nr 6(75), 2021, s. 325-339

<https://doi.org/10.12797/Politeja.18.2021.75.16>

Licencja: CC BY-NC-ND 4.0

Rafał GODOŃ 

Uniwersytet Warszawski

r.p.godon@uw.edu.pl

## ROZMOWA A KSZTAŁCENIE WE WSPÓŁCZESNYM UNIwersYTECIE

### ABSTRACT Conversation and Teaching at the Contemporary University

This paper examines the contemporary condition of teaching at universities. It argues that university is endangered by losing its identity. The difference between school and university is introduced as a representative example of the problem. The main argument refers to the Gadamerian concept of conversation and it suggests that high quality education is dialogical in its tenor. Unfortunately, tertiary educational quite often differs in practice from what we understand in current European pedagogy as an educational experience. In the first part of this paper, the question on the pedagogical potential of conversation is raised. The second and third parts provide a description of university as a place where education as a dialogical experience still prevails, particularly in lecturing as a form of teaching.

**Keywords:** crisis of education, dialogue, lecture, philosophical hermeneutics, university

**Słowa kluczowe:** dialog, hermeneutyka filozoficzna, kryzys edukacji, uniwersytet, wykład

Uczestniczenie w życiu uniwersytetu wiąże się nie tylko ze zdobywaniem oraz upowszechnianiem wiedzy, umiejętności i kompetencji. Dziś wydaje się, że wymaga ono od studentów i nauczycieli akademickich przede wszystkim rezygnacji ze skupienia na sprawach najistotniejszych. Świadomie lub bezwiednie muszą oni porzucić zamiar dotarcia do granic poznania, jeśli tylko pragną, aby ich działalność spotkała się z aprobatą społeczną i aby została uznana za rzeczywistość akademicką. Stało się zatem coś, co dotychczas było nie do pomyślenia: człowiek uniwersytetu przestaje być osobą poszukującą odpowiedzi na najważniejsze pytania. Badania takie są przecież z założenia „niekonkluzywne” i dlatego właśnie znaczna część samego środowiska akademickiego nie widzi możliwości włączenia ich w strukturę swojej działalności<sup>1</sup>. Mówiąc inaczej, uniwersytet zmienił się i to w sposób, który nie pozostawia żadnych złudzeń. To, co kiedyś było jego misją, co sprawiało, że skupiał on jednostki wybitne, zainteresowane sprawami światowymi, teraz wydaje się niepotrzebnym obciążeniem, a nawet bywa obarczane odpowiedzialnością za nierentowność kształcenia uniwersyteckiego i jego nieprzystawalność do potrzeb rynku. Dlatego też współcześnie student i nauczyciel coraz częściej rezygnują z pytań filozoficznych. Są skupieni na wymiernych rezultatach poznania, a nie na dążeniu do prawdy. Chcą prowadzić badania, które zakończą się sukcesem, a nie kroczyć niepewną ścieżką poszukiwań filozoficznych. W porównaniu z tym, czym był uniwersytet w kulturze Zachodu jeszcze kilkadziesiąt lat temu, dzisiaj zaskakuje on i to często niezwykle boleśnie swoim konformizmem.

Czy w takim uniwersytecie możliwe jest jeszcze doświadczenie spotkania nauczyciela i ucznia? Czy mogą oni ze sobą w ogóle rozmawiać? Czy mają o czym rozmawiać? Wbrew pozorom pytania te nie są banalne, a odpowiedź na nie wcale nie jest oczywista. Co gorsza, trudno liczyć na to, że będzie ona korzystna dla ludzi uniwersytetu. Jesteśmy bowiem, jak twierdzą, świadkami zaniku tego, co najważniejsze w kształceniu uniwersyteckim, świadkami procesu, który polega na odchodzeniu w życiu akademickim od badań ukierunkowanych na zmniejszanie przestrzeni niezrozumiałości świata na rzecz wygody, a także bezpieczeństwa. Obserwujemy radykalną zmianę rozumienia zagadnień dotyczących uniwersytetu, obejmującą zarówno przebieg codziennej praktyki kształcenia w uniwersytecie, a także prowadzenie badań umożliwiających takie kształcenie, jak również ideę uniwersytetu. Dolegliwości wynikające z tej zmiany przybierają różne formy, w zależności od kultury, historii i dotychczasowych praktyk naukowych. Jej sedno polega na przesłonięciu tego, co istotowe w kształceniu uniwersyteckim. Aby uchwycić ten proces, aby zauważyć, że to, co najważniejsze, znika z edukacji w uniwersytecie – i to w sposób, który musi budzić nasz poważny niepokój, nie tylko spojrzymy na współczesność, ale również sięgniemy pamięcią nieco wstecz i z osiągniętego dystansu przyjrzymy się kondycji wspólnoty uniwersyteckiej.

<sup>1</sup> Por. I. Murdoch, *Prymat dobra nad innymi pojęciami*, [w:] teże, *Prymat dobra*, przeł. i wstęp A. Pawelec, Kraków 1996, s. 99.

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, czy rozmowa może jeszcze być doświadczeniem uniwersyteckim, a jednocześnie w dążeniu do zrozumienia kondycji współczesnego uniwersytetu, odwołamy się do filozoficznego namysłu nad dialogiem, a także zastanowimy się, na ile przeszłość uniwersytetu pozwala nam na prowadzenie w nim kształcenia pozbawionego związku ze sprawami najważniejszymi. Czym jednak są sprawy najważniejsze? Czy w taki sposób formułując tezę dotyczącą stanu kształcenia uniwersyteckiego, nie tworzymy pusto brzmiących uogólnień? Czy „sprawy najważniejsze” nie są przypadkiem zwykłą hipostazą? Te i wcześniejsze wątpliwości rozpatrzymy, podejmując dwa kroki interpretacyjne. Zaczniemy od rozważenia warunków koniecznych do uznania rozmowy za doświadczenie rzeczywiście pedagogiczne, a następnie przemyślimy konsekwencje idei uniwersytetu dla współczesnej organizacji kształcenia akademickiego, w tym zastanowimy się nad jedną z form pracy dydaktycznej, jaką jest wykład.

## ROZMOWA I JEJ PEDAGOGICZNY POTENCJAŁ

Język debat publicznych zawsze jest narażony na niebezpieczeństwo wynikające z obecności sformułowań i wyrazów modnych, których użycie jedynie pozornie ułatwia dyskutantom dojście do porozumienia. Im częściej przywołujemy wyraz modny, tym bardziej jego znaczenie ulega rozmyciu, a sam leksem traci swą referencję ostensywną, czyli przestaje odnosić się do rzeczy. Paradoksalnie samo określenie doświadczenia wymiany myśli i poglądów – „dialog” – jest tak często przywoływane we współczesnych dyskusjach, że możemy mieć wątpliwości, czy jest ono jeszcze zdolne do wprowadzania zgody między interlokutorami. Co więcej, nie dość, że „dialog” jest wyrazem modnym, to jako pojęcie filozoficzne znajduje się on od dość dawna w centrum zainteresowania myślicieli i coraz częściej staje się podstawowym elementem różnych koncepcji filozoficznych i kulturoznawczych. Panuje obecnie wszechogarniająca moda na „dialog”. Nie ominęła ona języka współczesnej humanistyki, w tym pedagogiki.

Spośród licznych konceptualizacji dialogu szczególnym zainteresowaniem pedagogów cieszy się koncepcja rozmowy zawarta w pracach niemieckiego myśliciela XX wieku Hansa-Georga Gadamera<sup>2</sup>. Nie jest jednak jasne, co powoduje, że właśnie to ujęcie dialogu zyskuje szczególną przychylność badaczy edukacji. Czy ma to coś wspólnego z wyjątkową życzliwością niemieckiego filozofa wobec pedagogiki? Oczywiście rzecz nie w nastawieniu Gadamera do spraw pedagogicznych, lecz raczej w sposobie, w jaki przedstawia on fenomen rozmowy. Według autora *Prawdy i metody*, rozmowa nie jest „narzędziem” komunikacji, nie stanowi jednej z form porozumiewania się. Jego perspektywa ma o wiele bardziej fundamentalny charakter, ponieważ umiejscawia myślenie o rozmowie na poziomie ontologicznym. Takie

<sup>2</sup> Por. S. Gallagher, *Hermeneutics and Education*, Albany, NY 1992; N. Burbules, *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*, New York–London 1993; P. Hogan, *The Custody and Courtship of Experience. Western Education in Philosophical Perspective*, Dublin 1995, s. 136.

osadzenie refleksji humanistycznej pozwala *zgłębić mroki języka od strony rozmowy, którą jesteśmy*<sup>3</sup>.

Co jednak oznacza Gadamerowskie stwierdzenie? Czy faktycznie my, użytkownicy języka, możemy być rozmową? Czy nie jest w rzeczywistości tak, że posługując się językiem, władamy nim? Czyż nie jest on zależny od naszych wyborów, decyzji, a nawet kaprysów? Wszak wydawałoby się, że w zależności od nastroju, impulsu czy humoru możemy korzystać z języka nieomal w nieograniczony sposób, a utożsamienie nas z językiem jest dalece niestosowne. Jesteśmy skłonni uważać, że należy nam się uprzywilejowana pozycja wobec języka, a zatem także wobec rozmowy.

Teza Gadamera nie deprecjonuje jednak człowieka. Nie przypisuje prymatu jakiemś anonimowemu systemowi językowemu. W ujęciu Gadamera język nie jest po prostu zbiorem leksemów i gramatyką, nie jest przedmiotem badań i zabiegów lingwistycznych. Język bowiem stanowi *modi* ludzkiej egzystencji. Rzeczywiście zajmuje on wyjątkowe miejsce w opisie ludzkiego życia, ponieważ jest jedyną możliwością rozumnego doświadczenia sensu takiego życia<sup>4</sup>. Poza językiem rozumienie nie jest w ogóle możliwe, a przynajmniej nic o tym nie wiemy<sup>5</sup>. Człowiek jest rozmową, ponieważ tylko taki, to znaczy intersubiektywny sposób istnienia, jest dla niego do pomyślenia jako sensowny<sup>6</sup>. Rozumienie „dzieje się” przecież w komunikacji, m i ę d z y ludźmi. Wyobrażenie, że życie bez odwołania do innych i bez nieustannego zabiegania o innych może mieć sens, jest z gruntu nieporozumieniem. Przypisując sobie niezależność i całkowity indywidualizm, oszukujemy samych siebie, gdyż w sposób nieusuwalny jesteśmy uwikłani w sieć społecznych zależności. Dlatego też jesteśmy rozmową. W rozmowie urzeczywistnia się nasze rozumienie świata i nas samych. Jesteśmy rozmową – w niej bowiem odnajdujemy siebie i innych.

Udział w rozmowie nie jest jednak bezwarunkowy. Ten, kto pragnie uczestniczyć w rozmowie, musi przede wszystkim przyjąć odpowiednie nastawienie. Umie to uczynić ktoś, kto *chce w ogóle coś usłyszeć*<sup>7</sup>. Dziś nie jest to umiejętność powszechna. Słuchanie bierze się ze zdumienia, a to coraz rzadziej staje się doświadczeniem współczesnego człowieka. Reagujemy niechęcią na wszystko, co nie zgadza się z naszymi oczekiwaniami, zwłaszcza na obcość, która przewraca nasz świat do góry nogami.

Doświadczenie zdumienia jest niezwykle. Nie dość, że wytrzymujemy obcość, to jeszcze umiemy wykorzystać jej epifaniczny potencjał. Oczywiście nie każdy kontakt z tym, co nowe, prowadzi do epifanii<sup>8</sup>. Takiej możliwości nie daje p r z e z y c i e

<sup>3</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004, s. 514.

<sup>4</sup> *Tamże*, s. 542-544.

<sup>5</sup> Por. K. Michalski, *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, Warszawa 1988, s. 165.

<sup>6</sup> M.J. Siemek, *Filozofia i społeczeństwo u końca XX wieku*, [w:] *Filozofia europejska w XX wieku*, red. A. Przyłębski, Poznań 1999, s. 57; P. Hogan, *The New Significance of Learning. Imagination's Heartwork*, London–New York 2010, s. 119.

<sup>7</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 491.

<sup>8</sup> P. Hogan, *Polityka tożsamości a epifanie kształcenia*, przeł. R. Godoń, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 1/2, s. 96-99.

zdziwienia. Jednak zdumienie jako doświadczenie tego, co istotowe, otwiera przed nami możliwość epifanii<sup>9</sup>. Dlaczego jednak epifania jest jedynie możliwością? Dlaczego przeżywając rozterki związane ze zderzeniem z tym, co nowe, nie ulegamy koniecznemu i bezpośredniemu „oświeceniu”? Dlaczego jasność rozumienia nie spływa na nas niczym dar wraz z przeżyciem inności? Czy różni się życie zdziwienia od doświadczenia zdumienia?<sup>10</sup>

W swej bezpośredniości przeżycie zdziwienia pomija ten moment, który w doświadczeniu zdumienia decyduje o sile jego dalszego oddziaływania. W przeżyciu zdziwienia inność zostaje pokonana, a jednocześnie unicestwiona. Człowiek przeżywający zdziwienie stara się jak najszybciej zapomnieć o obcości wywołującej to przeżycie. Pomimo zaskoczenia „wytrzymuje” inność, ale tylko dlatego, że sprowadza ją do własnych wyobrażeń, do tego, co jest już mu znane i zostało przez niego oswojone, do tego, co swojskie. Co więcej, zaskoczenie bardzo szybko może prowadzić go do znudzenia, a nuda do obojętności<sup>11</sup>.

Tymczasem doświadczenie zdumienia jest w swej istocie przerażające. Człowiek zdumiony to ktoś, kto całym swoim byciem skupia się na obcości. Nie broni swoich wyobrażeń, nie eliminuje z własnego pola widzenia świata tego, co jako nowe usiłuje w nie wkroczyć. Jest bezbronny, ale nie obojętny. To, co nowe, wprowadza go w egzystencjalny dyskomfort. Jednak pomimo zaskoczenia nie ucieka on w panice przed przygniatającym ogromem obcości. Nie ratuje się bezrefleksyjnym wyparciem tego, co nowe, poza granice swojego widzenia rzeczywistości. Podejmuje ryzyko spojrzenia na świat z obcej perspektywy tego, co nowe. Dlatego to zdumienie, a nie zdziwienie motywuje go do wysiłku i przewartościowania obcości. Jednak przekroczenie przezeń obcości nie oznacza jej odrzucenia. Doświadczenie inności dzięki zapośredniczającemu odniesieniu do tego, co istotowe, umie uniknąć pozorów zdziwienia, a jednocześnie stara się wykorzystać szansę, jaką zdumienie daje jego zadomowieniu się w świecie. Oczywiście musi porzucić swoją dotychczasową perspektywę widzenia rzeczywistości. Jest to konieczne, aby dążenie do uchwycenia sensu inności było w ogóle możliwe. Mimo to w żadnym momencie ruchu ku znaczeniu rzeczy nie może on mieć pewności, że wysiłek, który podejmuje, zakończy się powodzeniem. Nie wie zatem, czy zdoła zlikwidować narastające poczucie poznawczego nienasyceń. Co gorsza, nieustannie musi liczyć się z tym, że w ogóle nie uda mu się rozpoznać tego, co nowe, jak również z tym, że nie będzie w stanie z tej sytuacji znaleźć wyjścia, które przywracałoby jego wcześniejszą, „bezpieczną” pozycję. Dlatego też doświadczenie zdumienia nie gwarantuje samej epifanii, chociaż jest niezastąpione w wyznaczaniu drogi ku sensowi rzeczy.

Okazuje się zatem, że rozmowa jest przedsięwzięciem naprawdę ryzykownym. Od początku wystawia swych uczestników na próbę odwagi i wytrzymałości na niepewność.

<sup>9</sup> P. Hogan, *The Custody and Courtship...*, s. 154.

<sup>10</sup> Za zwrócenie uwagi na różnicę między „zdumieniem” i „zdziwieniem” dziękuję prof. Tadeuszowi Gadaczowi, który poruszył tę sprawę w czasie konferencji „Aksjologiczne podstawy edukacji: milczenie, monolog, dialog”, zorganizowanej przez Katedrę Aksjologii Pedagogicznej i Metodologii Badań UKW w Bydgoszczy w czerwcu 2010 roku.

<sup>11</sup> Por. M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem?*, przeł. J. Mizera, Warszawa–Wrocław 2000, s. 12.

Z jednej strony, wyjście poza granice własnego widzenia rzeczywistości daje nadzieję na dotarcie do nowych, dotychczas nieeksplloatowanych wyobrażeń świata, z drugiej jednak strony, rezygnacja z poczucia bezpieczeństwa, zapewnianego przez dotychczasowe podejście do rzeczywistości, otwiera możliwości nie tylko produktywne, lecz również negatywne, z których jedną z najpoważniejszych jest *doświadczenie obojętności świata*, mające charakter czasami nawet nihilistyczny<sup>12</sup>. Podejmujący rozmowę nigdy nie wie, do czego ona go doprowadzi. Rozpoczyna grę, ale taką, której same reguły stają się przedmiotem gry.

Jednak z perspektywy Gadamera, tym, co zabezpiecza interlokutorów przed popadnięciem w skrajność nihilizmu lub samozadowolenia, jest sama rzecz, która inicjuje doświadczenie zdumienia i wyznacza sens całej rozmowy. Skupienie się na rzeczy nie tylko odsłania szeroki wymiar jej problematyczności, powoduje jeszcze, że niewiedza nie jest traktowana jak zagrożenie dla własnego sposobu zdomowienia się w świecie. Dzięki merytorycznemu ukierunkowaniu swojego zainteresowania, człowiek zyskuje poczucie sensu własnych wysiłków rozumienia świata, nawet wówczas, gdy jest jeszcze bardzo daleki od uchwycenia znaczenia rzeczywistości. Pozwala mu to przetrwać najtrudniejsze chwile, także te, w których wątplenie w sensowność świata staje się udziałem większości jego rozmówców. Taka właśnie postawa pomaga mu zachować zdrowie, przynajmniej w wymiarze egzystencjalnym, utrzymuje go bowiem w stanie *r ó w n o w a g i*. W jaki jednak sposób koncentracja na rzeczy, zainteresowanie nią, sprzyja równowadze i zdrowiu? Chodzi o to, że równowaga, niezbędna do zachowania zdrowia, nie jest wytworem wyszukanych technik medycznych czy psychologicznych. Jak zauważa Gadamer, powrót do zdrowia nie polega na wytworzeniu czegoś nowego, czegoś, co wcześniej nie istniało. Akt uzdrowienia jest raczej włączeniem się w naturalny proces życia, w taki sposób, że proces ten odzyskuje swoją równowagę<sup>13</sup>. Dlatego też zdrowie po prostu wydarza się wraz z biegiem zdarzeń w ludzkim życiu. Wszelkie próby wymuszenia zdrowia, zapewniania go sobie za sprawą „sztucznych” technik medycznych czynią ze zdrowia jego karykaturę. O zdrowie należy zabiegać, ale nie można traktować go jako produktu medycznego procesu wytwórczego. Troska o zdrowie powinna przejawiać się raczej w staraniach o mądre życie, w którym decyzje i działania mają racjonalny charakter, zgodny z wewnętrzną harmonią człowieka. Wymaga to odpowiedniego nastawienia do codziennych problemów, przede wszystkim wyważenia w podejmowaniu decyzji w rzeczywistości złożonych sprawach, a także sprawności w dokonywaniu wyborów. Osoba, która nie jest selektywna w wymiarze egzystencjalnym, która nie umie odróżnić od spraw błahych tego, co naprawdę ma znaczenie w jej życiu, jest szczególnie narażona na kłopoty z zachowaniem równowagi, a także na trudności w radzeniu sobie z *obojętnością świata*<sup>14</sup>. Doświadczenie szczęścia w znacznej mierze zależy od zdolności człowieka do skupienia się na sprawach, które mają wyjątkowe znaczenie i jako takie są

<sup>12</sup> L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wrocław 1994, s. 90.

<sup>13</sup> H.-G. Gadamer, *Apologia sztuki leczenia*, [w:] tegoż, *O skrytości zdrowia*, przeł. A. Przyłębski, Poznań 2011, s. 52-53.

<sup>14</sup> Por. L. Kołakowski, *Obecność...*, s. 79-94.

najważniejsze. Stąd właśnie umiejętność skupiania się na rzeczach ważnych, praktykowana w codziennym życiu, pomaga również w sytuacjach akademickich zorientować rozmowę na *rzecz poważną*<sup>15</sup>, mającą dla nas sens, ponieważ umożliwia takie życie człowieka, które w dążeniu do sensu rzeczy samo ustanawia swoją sensowność.

Mówiąc inaczej, rozmowa w znaczeniu hermeneutycznym jest doświadczeniem, które nie tylko prowadzi do rozumienia rzeczywistości, lecz również konstytuuje sam o r o z u m i e n i e biorących w niej udział. Tak rozumiana rozmowa to aktywność, która jest zarówno ryzykowna, jak i kształcąca. *Rozmowa to proces porozumienia*<sup>16</sup>, jej pedagogiczny wymiar polega nie tyle na uwrażliwianiu rozmówców na odmienność, ile na skupianiu ich uwagi na tym, co umożliwia porozumienie i zgodę. Dlatego też rozmowa jest swoistym świętowaniem tego, co wspólne. Osiągany w niej dystans do własnego rozumienia świata i samorozumienia pozwala na ich zakwestionowanie i zmianę. Taka konwersja stanowi istotę procesu kształcenia. Myśl ta jest obecna w kulturze Zachodu przynajmniej od czasów Platona<sup>17</sup>.

Interpretacja Gadamerowskiego ujęcia dialogu pozwala zatem zrozumieć, na czym polega prawdziwie pedagogiczny wymiar relacji między Ja i Ty. Rozmowa jest szansą na nowe spojrzenie na świat, na rzeczy się w nim znajdujące, a także na własne w nim miejsce. Daje zatem możliwość nabrania dystansu do samego siebie i wypracowania nowego sposobu zadomowienia się w świecie. Można powiedzieć, że rozmowa jest nie tyle warunkiem konwersji, ile sposobem jej dokonywania się. Refleksja nad edukacją, która lekceważy doświadczenie rozmowy, odbiera sobie możliwość dotarcia do istoty kształcenia i wychowania.

## KSZTAŁCENIE I WSPÓŁCZESNY UNIWERSYTET

Nauczanie bez wątpienia zajmuje bardzo ważne miejsce we współczesnym uniwersytecie. Jest przecież jednym z głównych filarów działalności uczelni. Było nim od początku jej istnienia. Jednak nigdy wcześniej kształcenie nie stało się przedmiotem tak licznych zabiegów modernizacyjnych i reformatorskich. Nigdy dotąd nie podjęto próby stworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej w Europie. Dziś mamy możliwość wzięcia udziału w eksperymencie, który jest bez precedensu. Czy w obliczu tych reformatorskich przedsięwzięć nauczanie nadal zachowuje swój kształcący charakter? Czy wciąż uczestniczymy w rozmowie, która swych uczestników „podnosi” ku doskonałości? Czy pozwala im ona doświadczać konwersji?

Współczesny uniwersytet – obok prowadzenia badań – przede wszystkim kształci. Nie jest jednak jasne, co to stwierdzenie oznacza i czy nie jest ono pustą deklaracją. Coraz częściej słyszymy głosy niezadowolenia i krytyki pod adresem działalności na

<sup>15</sup> M. Heidegger, *Co zwie się myśleniem...*, s. 11-12.

<sup>16</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, s. 521.

<sup>17</sup> P. Hadot, *Konwersja*, [w:] tegoż, *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, przeł. P. Domański, Warszawa 2003, s. 226.

uniwersytetach. Główny zarzut dotyczy jakości kształcenia<sup>18</sup>. Co takiego wydarzyło się z ideą uniwersytetu, że przestaje ona wskazywać na szlachetny sposób życia, jaki wiedli uczeni i żacy od setek już lat, który zmieniał ich wyobrażenie rzeczywistości i samych siebie?

Sądzę, że jedną z przyczyn deprecjacji kształcenia w uniwersytecie jest nasilająca się tendencja do uniformizacji, przejawiająca się między innymi niedostrzeganiem różnicy między uniwersytetem a szkołą. Coraz częściej uniwersytet jest traktowany jak szkoła wyższa. Tymczasem uniwersytet w ogóle nie jest szkołą w dosłownym znaczeniu tego słowa. W szkole bowiem nie stosujemy podziału na nauczycieli, badaczy i studentów. Nikt w niej nie prowadzi badań naukowych i nie żyje życiem naukowca. W przeciwieństwie do szkoły uniwersytet to wspólnota jednocząca osoby poszukujące odpowiedzi na pytania o randze najważniejszej.

Michael Oakeshott w eseju z 1950 roku zauważa, że tym, co wyróżnia uniwersytet, jest *szczególny sposób zaangażowania w kształcenie*<sup>19</sup>. Uniwersytet jest, według niego, przede wszystkim wspólnotą skupiającą osoby, które uczą się we współdziałaniu. O tyle jednak mogą współdziałać, o ile rzeczywiście ulegają jednoczącej sile pytań o sprawy istotne. Dzięki takim pytaniom nawiązują rozmowę, w której nie tylko dają wyraz własnemu rozumieniu, lecz również spotykają inne wyobrażenia spraw ważnych. W uniwersytecie nauczyciel nie poucza, nie jest instruktorem. Liczą się nie tyle jego personalne właściwości, ile kondycja jego wiedzy i zaangażowanie w rozumienie rzeczy, która wyznacza sens jego dociekań. Musi jednak umieć o ważności tej rzeczy rozmawiać z innymi uczestnikami życia uniwersytetu, zwłaszcza z „adeptami”. Umiejętność uczestniczenia w rozmowie jest, w perspektywie Oakeshotta, warunkiem nauczania uniwersyteckiego.

Aby taka rozmowa mogła zaistnieć, niezbędny jest udział tych, którzy nie są tak dobrze wtajemniczeni w dociekania sensu rzeczy jak uczeni. Studenci, o nich bowiem mowa, nie są jednak uczniami. Student *nie jest ani dzieckiem, ani dorosłym, znajduje się w niezwykłym, „środkowym” momencie swojego życia, kiedy to zna na tyle siebie i świat, na ile jest to konieczne, aby pragnąć wiedzieć więcej*<sup>20</sup>. Student nie jest zatem w uczeniu się osobą początkującą. Nie zachowuje się jak uczeń, który w dziecinny sposób zawiera nauczycielowi jako osobie i często mylnie sądzi, że to, co mówi dorosły, naprawdę ostatecznie odzwierciedla rzeczywistość. Dziecko jest w sensie poznawczym, a zwłaszcza w zakresie wiedzy akademickiej, bezkrytyczne, dlatego też szuka autorytetów. Student nie szuka autorytetu, bywa natomiast tak, że na niego „wpada”. Siła autorytetu w życiu akademickim nie bierze się z cech osobowych nauczyciela, lecz z tradycji, do której przynależy i która uczy go, że studiowanie nie polega na zdobyciu wiedzy raz na za-

<sup>18</sup> R. Godoń, *The University and Social Transformation*, „Policy Futures in Education” 2004, nr 2, s. 367-370; R. Smith, *Dancing on the Feet of Chance: The Uncertain University*, „Educational Theory” 2005, nr 2, s. 140-143; M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, wstęp J. Kuisz, Warszawa 2016, s. 17-27.

<sup>19</sup> M. Oakeshott, *The Idea of a University*, [w:] tegoż, *The Voice of Liberal Learning*, Indianapolis 2001, s. 107.

<sup>20</sup> *Tamże*, s. 111.



wsze. Studia w uniwersytecie są przede wszystkim zaproszeniem do udziału w uczeniu się, są swoistym wyzwaniem, które student przyjmuje, mimo że wcale nie wie, do czego ono może go doprowadzić. Student nie zaczyna kształcenia, jest już bowiem w pewien sposób do niego przygotowany. Umie uczestniczyć w rozmowie z nauczycielem, innymi studentami, a także z samym sobą<sup>21</sup>. Co więcej, twierdzi Oakeshott, student nie jest skłonny do uznania przysposobienia do zawodu za kształcenie. Wszelkie utilitarne zamiary pojawiające się w edukacji szybko rozpoznaje jako zamach na rzeczywiste kształcenie. Wykreowanie sprawnego specjalisty, nauczyciela czy przedsiębiorcy to czynności, które w oczywisty sposób nie mają nic wspólnego z kształceniem *par excellence*. Tym, co student uznaje za naprawdę istotne dla swojego wykształcenia, jest sposób rozumienia świata i własnego w nim miejsca. Stąd kształcenie uniwersyteckie to, niezależnie od przedmiotu studiów, przede wszystkim kształcenie humanistyczne, tj. zmieniające warunki ludzkiego samorozumienia i zdomowienia się w świecie. Takie rozpoznanie misji uniwersytetu nie pochodzi jednak z oglądu obecnej praktyki akademickiej, lecz jest wywiedzione z doświadczenia tradycji, wymaga zatem namysłu i spojrzania w przeszłość. Współczesna praktyka sama nie jest w stanie w odpowiedni sposób ukierunkować dalszego kształtowania się zmian w uniwersytecie tak, aby nie prowadziły one do upadku tej leciwej już instytucji.

Mylenie edukacji szkolnej z kształceniem uniwersyteckim musi nieuchronnie wpływać na jakość akademickiego odnoszenia się do spraw najważniejszych. Uważam, że rzeczywistość znacząco zmienia ono kształt uniwersytetu i to w sposób, który nie podwyższa poziomu kształcenia ani w uniwersytecie, ani też w innych instytucjach szkolnictwa wyższego. Paradoksalnie zacieranie się różnicy między szkołą wyższą a uniwersytetem w ogóle nie poprawia jakości kształcenia na poziomie akademickim, lecz je wyraźnie obniża. Nie mamy bowiem do czynienia z przeniesieniem ambitnych zadań pedagogicznych z uniwersytetu do szkół wyższych, lecz obserwujemy wycofanie się akademików z planu nadania takim zadaniom realnego wymiaru. Oznacza to, że nauczyciele uniwersyteccy, choć deklarują doniosłość swoich działań dydaktycznych i badawczych, to w rzeczywistości, dostosowując się do oczekiwań „ryнку”, coraz częściej nie podejmują wystarczających starań, aby te deklaracje nabrały znaczenia w ich konkretnych czynach. W taki właśnie sposób wysoka jakość kształcenia uniwersyteckiego może stać się mitem.

Sześćdziesiąt lat po publikacji eseju Oakeshotta Martha C. Nussbaum formułuje diagnozę, która zdaje się przekreślać nadzieje, jakie w uniwersytecie pokładał brytyjski filozof. Badaczka twierdzi, że współczesna edukacja przeżywa kryzys o światowym rozmiarze. Istotą załamania się oświaty w kulturze Zachodu jest coraz silniejsze uprzywilejowanie wychowania służącego rozwojowi gospodarczemu, a jednocześnie zanik wychowania dla demokracji, będącego formą troski o rozwój człowieka. Jednym z powodów tak rozumianego kryzysu jest radykalne ograniczenie obecności humanistyki w kształceniu na wszystkich jego poziomach<sup>22</sup>. Sytuacja ta może się jednak zmienić,

<sup>21</sup> *Tamże*, s. 113.

<sup>22</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku...*, s. 18.

jeśli tylko umiemy jeszcze ze sobą rozmawiać i prowadzić namysł o charakterze sokratejskim. Krytyczne myślenie w postaci, jaką znajdujemy w demokracji greckiej z czasów Sokratesa, jest najlepszym środkiem zaradczym przeciw rozprzestrzeniającemu się kryzysowi. Takie właśnie myślenie jest wciąż żywe i uprawiane w humanistyce<sup>23</sup>, pomimo nieustannych ataków na jej obecność w programach kształcenia. Niestety status społeczny refleksji humanistycznej pozostawia wiele do życzenia. Dlatego w swoim manifestie pedagogicznym Nussbaum postuluje radykalny zwrot w edukacji ku humanistyce i sztuce, które mogą nadać nowy ton życiu w demokracji tak, że będzie ona służyła człowieczeństwu, a nie interesom ekonomicznym. Współczesność, twierdzi autorka, potrzebuje nie pedagogiki pasywnej, formującej dobrze ułożonych dżentelmenów, lecz pedagogiki o rozmachu sokratejskim, kształcącej człowieka krytycznie i refleksyjnie odnoszącego się do rzeczywistości, z otwartością i zrozumieniem podchodzącego do problemów ludzi wybierających inny niż jego sposób życia, a także zaangażowanego w sprawy wspólnoty<sup>24</sup>. Spełnienie takich postulatów nie jest możliwe bez udziału ludzi uniwersytetu, rozumiejących swoistość humanistycznego oglądu rzeczywistości i gotowych do prowadzenia nauczania, które radykalnie zmieniałoby człowieka i pomagałoby mu szczęśliwie i sprawiedliwie zadomowić się w świecie.

## WYKŁAD JAKO ROZMOWA

Jak wiadomo, najbardziej rozpoznawaną formą nauczania w uniwersytecie jest wykład, a ludzie uniwersytetu to wykładowcy. Nie wszystko jest tu jednak oczywiste. Co bowiem jest istotą wykładu rozumianego jako doświadczenie pedagogiczne? Kiedy jest on rzeczywiście kształcący i kiedy stanowi dobre świadectwo działalności akademickiej?

Tradycyjnie wykład jest rozumiany w dydaktyce jako metoda podająca i w jego monologicznej postaci każdy nauczający zna go doskonale. Można jednak również dostrzec w wykładzie jako formie kształcenia jego problematyczność. Czy jest on wyłącznie podającą metodą nauczania? Czy rzeczywiście polega na monologicznej transmisji wiedzy? Czy może jednak przyjąć formę rozmowy? Czy zatem w wykładzie jako doświadczeniu edukacyjnym jest miejsce na dialogiczne spotkanie nauczających i uczących się?

Rozważania o wykładzie są więc szczególnie znaczące z punktu widzenia zainteresowania kondycją współczesnego uniwersytetu. Pytając o wykład, pytamy przecież jednocześnie o nas, o naszą wspólnotę, o uniwersytet, o to, co między nami zachodzi. Czym dzisiaj jest wykład i czym jest uniwersytet? I kim stajemy się my, kiedy wykładów słuchamy lub je wygłaszamy? Rozumienie wykładu daje więc szansę nie tylko uchwycenia tego, w jaki sposób uniwersytet traci to, co najważniejsze, swą istotę, jak sugerowałem na początku, ale otwiera ono również możliwość przeciwdziałania kryzysowi w uniwersytecie.

<sup>23</sup> *Tamże*, s. 140.

<sup>24</sup> Por. *tamże*, s. 160.

Powróćmy do stwierdzenia, że wykład często rozumiany jest jako forma podająca w pracy dydaktycznej. Odwołam się tu do klasyka pedagogiki, dydaktyka, Kazimierza Sośnickiego: *Wykład polega na gotowym ustnym podaniu treści naukowych w ustalonym porządku i sformułowaniu. Wykład szkolny może być dłuższy, a więc wypełniać całą lub znacznie większą część lekcji, albo też przybierać formę tylko poszczególnych, urywanych i dodatkowych pouczeń i wskazówek, które są wplecione między inne czynności nauczania, jak np. odcinkowe powtarzanie treści nauczanej, lekturę itp.*

*Wtenczas przybiera on postać raczej rozmowy nauczyciela z uczniami, niż wygłoszenia w sposób ciągły treści wykładanej przez nauczyciela. (...) Uczeń przede wszystkim musi tu [na wykładzie] podążać za myślą wykładającego<sup>25</sup>.*

Sośnicki stwierdza, że najważniejszym celem wykładu jest podanie wiedzy w skończonej postaci, ale jednocześnie zauważa, że wykład może czasami przekształcić się w rozmowę. Chodzi o sytuację, w której wykład nie kończy się, lecz przeradza się w dyskusję. Uwzględniając jednak stereotypowe wyobrażenie wykładu jako formy nauczania w toku podającym (wykładowca mówi, studenci słuchają), należy zauważyć, że to przerodzenie się wykładu w rozmowę nie jest sprawą bezsporną. Jak można się domyślać, w tezie Sośnickiego chodzi o to, że nauczyciel powinien stosować zróżnicowane formy pracy ze studentami i umieć płynnie doprowadzić do zamiany wykładu na aktywizującą formę kształcenia. Jednak kiedy do tego dojdzie, kiedy nauczyciel pobudzi i zaktywizuje słuchaczy, wykład znika, ustępując miejsca rozmowie, czyli innej formie pracy dydaktycznej. Wydaje się więc, że wykład i rozmowa wzajemnie się wykluczają. Jeśli przyjąć takie odczytanie myśli Sośnickiego, to mamy tu do czynienia ze stereotypowym wyobrażeniem, zgodnie z którym wszelki przejaw rozproszenia lub zakłócenia głosu nauczyciela jest niepożądany i nie powinien mieć miejsca. Nasuwa się w tym kontekście wątpliwość dotycząca dyscypliny pracy. Czy wykładowca może dyscyplinować studentów i nakazem wprowadzać posłuch? Czy też raczej dyscyplinę pracy powinien wprowadzać sam tok wykładu, a zwłaszcza jego przekaz? W ujęciu Sośnickiego tym, co nadaje wykładowi spójność, a jednocześnie organizuje jego przebieg, jest przekaz myśli. A zatem to ona sama – myśl – ma za zadanie utrzymać skupienie słuchaczy i zapobiec niepotrzebnemu rozproszeniu ich uwagi. Rzecz jasna tylko wtedy, kiedy wykładowca umiejętnie ją wyklada.

Ale mamy też inne ujęcie problemu relacji między wykładem a rozmową. Tym razem punktem wyjścia w rozważaniach jest sytuacja rozmowy. Zygmunt Mysłakowski w krótkim esejju *Sztuka rozmowy* zauważa, że rozmowa nie powinna stać się wykładem: *Żaden z poruszanych tematów nie powinien być traktowany tak, jak by się miało wszystko powiedzieć, wyczerpać zagadnienie do dna. Rozmowa nie powinna przypominać wykładu<sup>26</sup>.*

Nasze codzienne doświadczenie podpowiada, że jeśli w rozmowie dominujemy i nie dopuszczamy do wypowiedzi naszego interlokutora, spotkanie to przestaje mieć

<sup>25</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948, s. 227.

<sup>26</sup> Z. Mysłakowski, *Sztuka rozmowy*, [w:] tegoż, *O kulturze współczesności. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1969, s. 60.

charakter rozmowy i staje się monologiem. Nasz „rozmówca” zazwyczaj nie ma wtedy chęci podtrzymania komunikacji. Można powiedzieć, że wykład stoi wówczas w opozycji do rozmowy. Wykład i rozmowa wykluczają się wzajemnie; tam, gdzie zaczyna się wykład, kończy się rozmowa; zaś tam, gdzie zaczyna się rozmowa, kończy się wykład.

Warto jednak przedstawione właśnie wyobrażenie wykluczania się wykładu i rozmowy postawić pod znakiem zapytania. Wskazówkę daje Sośnicki, który twierdzi, że uczeń ma *podążać za myślą wykładającego*. Czyż nie jest zatem tak, że w dążeniu do uchwycenia myśli wykładowcy słuchacz podejmuje z nim, a właściwie z jego przekazem, rozmowę. A zatem, czy rzeczywiście tam, gdzie zaczyna się wykład kończy się rozmowa, a tam, gdzie zaczyna się rozmowa, kończy się wykład?

W wykładzie liczy się myśl, nie same informacje, lecz myśl, która przyjmuje formę „tego, co powiedziane”. A zatem dobry uczestnik wykładu nie jest biernym słuchaczem, lecz aktywnym odbiorcą przekazu. Ma uchwycić myśl i podjąć rozmowę. Musi zatem starać się słuchać i dokonywać wyboru. Jego podstawową umiejętnością jest robienie notatek, a nie jest to czynność łatwa. Studenci nierzadko notują wszystko lub nie wiedzą, co powinni zanotować. Dlatego przestają być początkującymi studentami, kiedy już umieją sporządzać notatki, to znaczy, kiedy wiedzą, co powinni zapisać. Ta kompetencja jest ważna, ponieważ jej opanowanie przez studentów oznacza, że usłyszeli oni myśl. *Według niej [dyspozycji/krótkiej notatki] powinien on [uczeń] starać się dorobić sobie całkowitą pełną treść i odpowiednie sformułowanie myśli*<sup>27</sup>. W tym sensie wykład nie wyklucza rozmowy. Wprost przeciwnie, jest ona konieczna, jeśli student ma dopełnić, treściowo i formalnie, wypowiedź wykładowcy i uchwycić sens jego przekazu.

Wykład jest więc rozmową, a rozmowa może być wykładem. Kiedy rozmawiamy „o czymś”, zmierzamy „w kierunku”. Myśl bowiem ukierunkowuje nasze spotkanie. Rozmowa, która nie ma tego ukierunkowania, która nie ma w swej strukturze myśli, to „gadanina”, która pełni jedynie funkcję fatyczną, tzn. podtrzymywania komunikacji. Z punktu widzenia naszych kontaktów międzyludzkich to ważna funkcja, ale na pewno nie jest najważniejsza. Dlatego w prawdziwej rozmowie w sensie Gadamerowskim jest miejsce na „wykład” rozumiany jako przekaz myśli. Tylko taka właśnie rozmowa, która jest o sprawie, o rzeczy, jest nie tylko rzeczowa, ale także sensowna. Wszystko inne to zwyczajna „gadanina”. Kiedy więc mówimy o wykładzie i rozmowie, zwracamy uwagę na to, co w nich najważniejsze, to znaczy na myśl.

Do czego prowadzą te przemyślenia? Czy możemy przeciwdziałać nasilającemu się upadkowi uniwersytetu? Jaka jest konkluzja naszych rozważań o wykładzie? Wydaje mi się, że jeśli wykład będziemy traktować jak żywioł myśli, jeśli nie pozwolimy na to, aby stał się on zwykłym przekazywaniem informacji, czy, jak pisał Sośnicki, „podaniem wiedzy w skończonej postaci”, to mamy szansę na powrót do uniwersytetu.

Sośnicki twierdzi, że student musi podążać za myślą wykładu. Jeśli ma jednak za nią podążać, to musimy o tę myśl dbać. Twierdzę „musimy”, ale w gruncie rzeczy można to wyrazić twierdząco: jesteśmy o tyle akademikami, o ile dbamy o myśl. Wykład wtedy jest wykładem, kiedy zawiera w sobie myśl. Jednak wobec praktyki akademickiej nie

<sup>27</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna...*, s. 230.

możemy być bezkrytyczni. Wysuwamy przecież wymagania określające jakość nauczania, organizujemy biura zajmujące się jakością kształcenia, lecz w rzeczywistości nie są one strażnikami jakości kształcenia. Czy kładziemy nacisk w czasie egzaminów na odpytywanie? Czy sprawiamy, aby student odpowiedział na nasze pytanie zgodnie z naszymi oczekiwaniami, czy raczej ćwiczymy z nim rozmowę i „sprawdzamy”, czy umie on uczestniczyć w rozmowie? Wydaje mi się, że jeśli o wykładzie pomyśleć poważnie, to znaczy jako o przedsięwzięciu nie tylko intelektualnym, lecz także myślowym, to jest on ratunkiem dla uniwersytetu. Jest ratunkiem wtedy, kiedy nie stoi w sprzeczności z rozmową, kiedy sam jest rozmową. Wykład jest naszą szansą, szansą na rozmowę, jest pozytywną możliwością doświadczenia pedagogicznego.

## PODSUMOWANIE

Rozważmy zatem, wracając do początku, czy we współczesnym uniwersytecie jest jeszcze miejsce na rozmowę, czy jest w nim przestrzeń na spotkanie z myślą. Jeśli to wszystko, co powiedzieliśmy o rozmowie i uniwersytecie, a także o wykładzie, wziąć raz jeszcze pod uwagę, to nasuwa się refleksja, że nie unikniemy rozważań o kryzysie. Przywoływane prace pokazują, że stan uniwersytetu się nie poprawił. Wciąż mówimy o pewnym załamaniu. Przyzwyczailiśmy się do tego i dziś wcale nas to nie zadziwia. Tymczasem, sytuacja uniwersytetu nie jest dobra. Jest coraz gorzej, ponieważ o ile jeszcze za czasów Oakeshotta to, że student nie jest uczeniem, a uniwersytet to nie szkoła, było zrozumiałe, o tyle dziś wymaga to od nas namysłu. Angielski filozof tylko ostrzegał, zwracał uwagę. Dziś jednak, kiedy patrzymy na nasze życie uniwersyteckie i przywołujemy w myśli rozlicznych krytyków<sup>28</sup>, nie mamy już tylko obaw, ale wiemy, że to już się stało.

Obecna kondycja uniwersytetu nie jest najlepsza, lecz mimo tego to właśnie wspólnota uniwersytecka jest współcześnie wciąż uznawana za ostoję autonomii i sposobu życia, który czyni z nas ludzi kulturalnych. Nawet umasowienie kształcenia uniwersyteckiego nie odbiera uniwersytetowi jego szczególnego miejsca i roli w życiu społecznym. Nadal bowiem, wbrew niesprzyjającym okolicznościom, w uniwersytecie można spotkać ludzi dzielących niebanalne zainteresowania i umiejących o nich swobodnie rozmawiać. Bez wątplenia takie rozmowy zbliżają, ale nie tyle osoby, ile światy, z których one pochodzą. Światy te „spotykają się”, pozwalając rozmówcom przeżyć chwile niezapomniane, zmieniające ich horyzonty myślenia i wyobrażenia samych siebie. Dlatego też „sprawy najważniejsze” to nie pusta figura retoryczna, lecz konkretne problemy, które skupiając uwagę nauczycieli i studentów, wyznaczają przestrzeń ich spotkania i zderzenia się ich światów. Wydaje się zatem, że negatywne zmiany o charakterze ekonomicznym, które bez wątplenia dotknęły również życia uniwersytetu<sup>29</sup>, nie

<sup>28</sup> S. Collini, *What Are Universities for?*, London 2012; M.J. Siemek, *Uniwersytet a tradycja europejska*, [w:] tegoż, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Warszawa 2002, s. 342-354.

<sup>29</sup> E. Potulicka, *Uniwersytet liberalny*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przychylicki, I. Cytłak, Poznań 2021, s. 37-64.

likwidują jednak szczerego oddania ludzi uniwersytetu sprawom najważniejszym, które przyciągnęły ich uwagę do uczelni i sprawiły, że wybrali ten wyjątkowy sposób życia – życia mądrego.

## BIBLIOGRAFIA

- Burbules N.C., *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*, New York–London 1993.
- Collini S., *What Are Universities for?*, London 2012.
- Gadamer H.-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Warszawa 2004.
- Gadamer H.-G., *Apologia sztuki leczenia*, [w:] tegoż, *O skrytości zdrowia*, przeł. A. Przyłębski, Poznań 2011, s. 47-60.
- Gallagher S., *Hermeneutics and Education*, Albany, NY 1992.
- Godoń R., *The University and Social Transformation*, „Policy Futures in Education” 2004, nr 2, s. 365-373, <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.2.10>.
- Hadot P., *Konwersja*, [w:] tegoż, *Filozofia jako ćwiczenia duchowe*, przeł. P. Domański, Warszawa 2003, s. 223-235.
- Heidegger M., *Co wie się myśleniem?*, przeł. J. Mizera, Warszawa–Wrocław 2000.
- Hogan P., *The Custody and Courtship of Experience. Western Education in Philosophical Perspective*, Dublin 1995.
- Hogan P., *Polityka tożsamości a epifanie kształcenia*, przeł. R. Godoń, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2004, nr 1/2, s. 81-101.
- Hogan P., *The New Significance of Learning. Imagination's Heartwork*, London–New York 2010, <https://doi.org/10.4324/9780203864487>.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Wrocław 1994.
- Michalski K., *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, Warszawa 1988.
- Murdoch I., *Prymat dobra nad innymi pojęciami*, [w:] tejże, *Prymat dobra*, przeł. i wstęp A. Pawelec, Kraków 1996, s. 99-126.
- Mysłakowski Z., *Sztuka rozmowy*, [w:] tegoż, *O kulturze współżycia. Rozważania i propozycje*, Warszawa 1969, s. 60-61.
- Nussbaum M.C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, wstęp J. Kuisz, Warszawa 2016.
- Oakeshott M., *The Idea of a University*, [w:] tegoż, *The Voice of Liberal Learning*, Indianapolis 2001.
- Potulicka E., *Uniwersytet liberalny*, [w:] *Uniwersytet. Wspólnota różnorodności i różnicy*, red. K. Przyszczypkowski, I. Cytlak, Poznań 2021, s. 37-64.
- Siemek M.J., *Filozofia i społeczeństwo u końca XX wieku*, [w:] *Filozofia europejska w XX wieku. Tradycje i ich społeczne znaczenie*, red. A. Przyłębski, Poznań 1999.
- Siemek M.J., *Uniwersytet a tradycja europejska*, [w:] tegoż, *Wolność, rozum, intersubiektywność*, Warszawa 2002, s. 342-354.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1948.
- Smith R., *Dancing on the Feet of Chance: The Uncertain University*, „Educational Theory” 2005, nr 2, s. 139-150, <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2005.00003.x>.

---

**Rafał GODOŃ** – doktor habilitowany, profesor na Wydziale Pedagogicznym UW. Zainteresowania naukowe: pedagogika, a szczególnie – filozofia edukacji; współczesna anglosaska myśl o wychowaniu; współczesna kondycja uniwersytetu. Redaktor naczelny „Pedagogical Culture. An International Journal of Education”; współorganizator cyklicznej, międzynarodowej konferencji „Ethics and Education”. Aktywnie uczestniczy w pracach Brytyjskiego Towarzystwa Filozofii Edukacji (PESGB) oraz Międzynarodowej Sieci Filozofów Edukacji (INPE), a także Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. B.F. Trentowskiego (zastępca prezesa). Wybrane publikacje: *Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji*, Warszawa 2012; *Reflection and Action in Anglophone Philosophy of Education: Challenges and Inspirations*, [w:] *Education and “Pädagogik” – Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, red. B. Kudláčová, A. Rajský, Berlin–Bratysława 2019, s. 32-41.