

Anna Legeżyńska

Krajobraz poboloński : widok z okna poznańskiego nauczyciela (akademickiego)

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 1 (145), 228-240

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Anna Legeżyńska

Krajobraz poboloński. Widok z okna poznańskiego nauczyciela (akademickiego)¹

Z okna mojego służbowego pokoju w Collegium Maius stojącym na skrzyżowaniu ulic Fredry i Niepodległości widać kilka zabytkowych i ważnych dla historii miasta obiektów. Z jednej strony – potężną bryłę pruskiego Zamku, z drugiej – zwieńczony oryginalnym, zielonym posągami Pegaza gmach opery, a po przekątnej – dumę władz Uniwersytetu, pięknie odrestaurowane Collegium Minus. Obok niego niewzruszone dwa symboliczne pomniki: monumentalny posąg wieszczki Adama oraz Poznańskie Krzyże, z datami upamiętniającymi dramatyczny bieg powojennej historii. A nieco dalej, w głębi ulicy Niepodległości znajduje się wzniesione jeszcze w czasach gierkowskich Collegium Novum, gdzie upłynęła większa część mojej zawodowej biografii. W tej niewielkiej, lecz centralnej przestrzeni miasta dane mi było śledzić przemiany polskiego uniwersytetu – od jego peerelow-

Anna Legeżyńska – profesor zwyczajny w Instytucie Filologii Polskiej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu, wykłada historię i teorię literatury XX i XXI wieku, zajmuje się także krytyką literacką. Bada i opisuje głównie przemiany poezji dwudziestowiecznej, ostatnio opublikowała książkę pt. *Od kochanki do psalmistki... Sylwetki, tematy i konwencje liryki kobiecej* (2009). Kontakt: anna.legezynska@amu.edu.pl

¹ Zmieniony i nieco poszerzony tekst referatu wygłoszonego na konferencji pt. „Nauczyciel akademicki: etos i warsztat”, zorganizowanej przez zespół prowadzący Międzyuczelniany Program Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich Akademii „Artes Liberales” (Warszawa 14-15 stycznia 2013).

skiej postaci aż do kształtu dzisiejszego. Dyslokacja z tandetnego Collegium Novum do paradnego Collegium Maius (niegdyś siedziby powołanej przez Bismarcka Komisji Kolonizacyjnej) ma swoją dziejową symbolikę. Mowa polska (i coraz częściej angielska) rozbrzmiewa w murach dawnej instytucji zaborców pruskich, natomiast ocieplone i odmalowane Collegium Novum tworzy lokum dla najbardziej „europejskiego” wydziału, bo Neofilologicznego. Usytuowana między nimi siedziba władz UAM, Collegium Minus, pozornie się nie zmieniło, jednak w jego wnętrzach decyzyjnych powstaje – podobnie jak w całym kraju – zupełnie nowy uniwersytet. Taki, który stanie się realizacją modernizacyjnej idei zmiany na lepsze (choć lepsze, jak głosi porzekadło, jest wrogiem dobrego...). Wszystko, co zamierzam powiedzieć na ten temat dalej, będzie opinią przedstawicielki nauk humanistycznych, jak też opinią zwolenniczki – ujmijmy to tak – bardziej konserwatywnej niż liberalnej wizji uniwersytetu.

1.

Dokumentem założycielskim nowej idei stała się podpisana 18 września 1988 roku przez międzynarodowe grono rektorów w Bolonii (w mieście najstarszej, obchodzącej wówczas dziewięćsetlecie istnienia akademii) Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich (*Magna Charta Universitatum*). W *Preambule* tego stosunkowo krótkiego, lecz ważnego dokumentu czytamy, że zadaniem uniwersytetów jest „przekazywanie wiedzy młodym pokoleniom”. Natomiast w części opisującej *Podstawowe zasady* punkt pierwszy głosi:

Uniwersytet jest instytucją autonomiczną, wokół której koncentruje się życie społeczne, niezależnie od tego, w jaki sposób – ze względu na położenie geograficzne i tradycję historyczną – społeczeństwo jest zorganizowane; uniwersytet – realizując badania naukowe i kształcenie – tworzy, wspiera i upowszechnia kulturę.

W kolejnym fragmencie czytamy również:

Kształcenie i badania naukowe na uniwersytetach muszą stanowić nierozłączną całość, ponieważ tylko w ten sposób nauczanie może nadążać za zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami społeczeństwa oraz postępem nauki.

I jeszcze dopowiedzenie myśli w punkcie trzecim:

Swoboda badań naukowych i kształcenia jest podstawową zasadą działalności uniwersytetów, a rządy i uniwersytety – w ramach posiadanych

uprawnień i możliwości – muszą zapewniać poszanowanie tej fundamentalnej zasady.²

Dalej mowa o tolerancji oraz o powierniczej roli uniwersytetu wobec tradycji. Nie ulega wątpliwości, że w treści i tonacji Wielkiej Karty kołacze duch tradycji europejskiego średniowiecza sięgającego wzoru akademii. Idea *universitas* jako wspólnoty nauczających i nauczanych została tutaj wpisana w kontekst ponadnarodowy, wzmocniona dyrektywą „wymiany informacji i dokumentów” oraz przekonaniem, że wspólne działania są warunkiem „stałego postępu wiedzy”. W dokumencie tym wizja akademii sąsiaduje zatem z charakterystycznym słownikiem modernizacji; *postęp, wiedza, informacja, wymiana* obsługują opis uniwersytetu tak, jak innych instytucji świata nowoczesnego. Szczególnie jednak chciałabym wyróżnić tu zdanie, że kształcenie i badania muszą stanowić „nierozłączną całość”, bowiem tkwi w tym sformułowaniu dyrektywa proporcji: nauczyciel akademicki musi wciąż pozostawać badaczem, nie tylko edukatorem, obie powinności są nierozdzielnie związane. Główna teza mojego wywodu rodzi się z poczucia postępującego rozsuwania i oddalania od siebie tych ról oraz niebezpiecznej dominacji obowiązków nauczycielskich nad badawczymi.

Kolejnym ważnym aktem kształtowania tzw. procesu bolońskiego stała się podpisana także w Bolonii 19 czerwca 1999 roku Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji. Deklaracja była wykładnią projektu zbudowania „Europy Wiedzy”, czyli Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W dokumencie zapisano optymistyczne wówczas, a dziś mniej już realistyczne stwierdzenie, że „konieczne jest ustanowienie bardziej kompletnej i szerszej Europy”. W związku z tym celem kolejnych działań winna być „kompatybilność i porównywalność systemów szkolnictwa wyższego”³. Dla realizacji tego zadania wskazano następujące warunki:

- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS),
- podział studiów na dwustopniowe (do czego wkrótce dodano stopień trzeci),
- współpracę europejską w zakresie zapewniania jakości kształcenia oraz opracowania kryteriów i metod oceny jakości (systemy akredytacji, certyfikacji itp.),

2 *Magna Charta Universitatum*, http://www.umk.pl/uczelnia/dokumenty/magna_charta.pdf (dostęp: 5.01.2013) [wyróżnienie – A.L.].

3 *Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku*, <http://www.uj.edu.pl/documents/1333504/92435db4-dba5-4e99-8d8c-ad07bc75a399> (dostęp: 7.01.2013).

- promocję programów mobilności studentów i wykładowców,
- promocję kształcenia przez całe życie.

„Europa Wiedzy” została uznana zarówno za „niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i ludzkiego”, jak też za „niezbędny element wzmocnienia i wzbogacenia tożsamości europejskiej”. W intencji sygnatariuszy dokumentu Europa Wiedzy miałyby stać się atrakcyjna i konkurencyjna dla innych regionów świata. Powinna gwarantować wysoką jakość ponadnarodowego kształcenia wyższego, oferować szkolnictwo „dla wszystkich” i zarazem ocalać autonomię instytucji edukacyjnych. Na kolejnej konferencji (Bergen 19-20 maja 2005) wyznaczono datę finalną kompleksowego wdrożenia EOSW, wskazując rok 2010, i stwierdzono „z zadowoleniem”, że w „większości państw” ponad połowa studentów uczy się już wedle nowego systemu. Ważnym fragmentem podpisanego *Komunikatu* była charakterystyka kształcenia trzeciego stopnia:

Zasadniczym komponentem kształcenia doktorantów jest pogłębianie wiedzy poprzez oryginalne prace badawcze. Mając na uwadze potrzebę prowadzenia studiów doktoranckich w formie zorganizowanych programów oraz stosowania przejrzystych mechanizmów kontroli i oceny pracy studentów, stwierdzamy, iż normalnie nakład pracy na studiach III stopnia w większości krajów odpowiadałby 3-4 latom studiów w pełnym wymiarze. Uczelnie powinny zadbać o to, by prowadzone przez nie studia doktoranckie promowały kształcenie interdyscyplinarne oraz rozwój umiejętności ponaddziedzinowych, wychodząc naprzeciw potrzebom szerszego rynku pracy.⁴

W kontekście aktualnej sytuacji rosnącego bezrobocia w Polsce i znacznej części Europy słowa *Komunikatu* z Bergen projektujące „szerszy rynek pracy” boleśnie tracą związek z rzeczywistością. W konsekwencji należałoby zastanowić się również nad innymi założeniami Procesu Bolońskiego, a także ocenić – po upływie niemal ćwierć wieku od uchwalenia Wielkiej Karty – tryb realizacji i konsekwencje praktyczne dla sytuacji uniwersytetów w poszczególnych krajach. (Pierwszym z brzegu przykładem rozmiłowania się założeń teoretycznych z życiem jest oficjalnie stwierdzona dysproporcja w zakresie mobilności studentów między Polską a krajami zachodniej Europy.) Celem takiej rewizji byłoby zminimalizowanie czy może nawet uniknięcie niektórych problemów, z jakimi już zetknęły się pozaeuropejskie – amerykańskie – uczelnie. Źródłem problemów stało się coś, co nazwijmy tu metaforycznie „matrixem” XX-wiecznej edukacji, wyalienowanym z odmetów kapitalizmu, neoliberalizmu i globalizmu.

4 *Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen 20 maja 2005 r.* http://www.ug.edu.pl/pl/proces_bolonski/pl/komunikat_z_konferencji_w_bergen_2005_r/ (dostęp: 7.01.2013, wyróżnienie – A.L.).

Rozprawia się z nim Dominick LaCapra w obszernym studium krytycznym *Uniwersytet w ruinie?*, polemizując z głośną, przypominaną w tytule rozprawą Billa Readingsa⁵. LaCapra osadza swoje rozważania w kontekście – jak to ujmuje – „postapokaliptycznego nieładu”⁶, który tutaj łagodniej nazwę krajobrazem pobolońskim. Autor przypomina ewolucję europejskich wzorów uniwersytetu nowożytnego, komentując szerzej wizje Emile’a Durkheima przypisującego akademii idealistyczną misję polityczną, następnie: Martina Heideggera, wedle którego uniwersytet miałby być instytucjonalną siedzibą „ducha” narodowego solidaryzmu (przypomnijmy kontekst: Heidegger, członek NSDAP został w 1933 roku rektorem Uniwersytetu we Fryburgu), wreszcie – koncepcję jego niezłomnego przeciwnika Jürgena Habermasa, którego – pisze LaCapra – „onieśmielający” projekt „polegał na skoordynowaniu koniecznej technicznej racjonalności z praktycznymi (czy etyczno-politycznymi) i emancypacyjnymi interesami jako trójdzielną osią wiedzy”⁷. Habermas pisał zatem o konieczności przekazywania wiedzy możliwej do technicznego zastosowania, następnie – o konieczności przekazywania, interpretowania i rozwijania tradycji kulturowej w społeczeństwie; i wreszcie – o kształtowaniu świadomości politycznej studentów.

Nie umiem stwierdzić, w jakiej mierze przypomniane wizje uniwersytetu inspirowały wyobraźnię architektów Procesu Bolońskiego, mam natomiast poczucie, że zdiagnozowanie stanu amerykańskiej akademii jako „uniwersytetu w ruinie”, za co Readingsa ostro zbeształ LaCapra, powinno stać się zadaniem także dla polskich środowisk akademickich. Oczywiście LaCapra ma rację w efektywnej refleksji, że w pewnym sensie uniwersytet „jest zawsze i powinien znajdować się w stanie kryzysu”⁸, bo dobrze wpływa to – zwłaszcza w obszarze nauk humanistycznych – na jego tożsamość i granice dyscyplin. Niemniej amerykańska dyskusja nie zrodziła się wskutek bolońskiej inżynierii, za której sprawą nasz uniwersytet znalazł się nie tyle w wewnętrznym kryzysie, ile po prostu w demolce, którą elegancko nazwano „reformą”, choć w istocie była to naprędce zorganizowana przeprowadzka z zaściankowej siedziby do paradnego gmachu... Gdyby z poziomu metaforyki zejść do konkretów, okazałoby się, że ów paradny gmach (niczym poznańskie Collegium Maius) wymaga natychmiastowego i kosztownego remontu, który trwa i trwa i nie wiadomo, kiedy się skończy – toteż niejeden z entuzjastów dyslokacji zaczyna

5 B. Readings *The university in ruins*, Harvard University Press, Cambridge 1996.

6 D. LaCapra *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*, przekł. K. Bojarska, Universitas, Kraków 2009, s. 248.

7 Tamże, s. 252.

8 Tamże, s. 254.

tracić wiarę, czy taka powinna była być kolej rzeczy? Czy może dałoby się demolki uniknąć, gdyby logistyka działań remontowo-reformatorskich znalazła się w rękach fachowców, a nie administratorów edukacyjnych „obiektów”?

2.

Starając się unikać ideologicznej czy wyłącznie krytycznej oceny stanu rzeczy, mam poczucie, że bolońska machina w większym stopniu destrukcyjnie niż buduje rodzimy, akademicki krajobraz. I być może to wrażenie byłoby słabsze, gdyby z okna mojego pokoju nie rozciągał się widok na stary uniwersytet, który w okresie międzywojnia uczcił Kazimierza Twardowskiego, wielkiego filozofa i profesora przedwojennego uniwersytetu lwowskiego, nadając mu godność *doctora honoris causa*. Ze względu na zły stan zdrowia, nie będąc na siłach przybyć w mury najdalej ku granicy zachodniej położonej polskiej akademii – Uniwersytetu Poznańskiego, wygłosił on w swej lwowskiej, na wschodnich kresach kraju położonej uczelni, piękną mowę *O dostojęństwie uniwersytetu*⁹ zawierającą wciąż godne cytacji słowa:

zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa, zarówno pod względem merytorycznym, jak pod względem metodycznym.¹⁰

Uczony nazwał swe przemówienie „rodzajem testamentu uniwersyteckiego”. Jak wyjaśnia Piotr Hübner, Kazimierz Twardowski pisał je w szczególnych okolicznościach:

w tych latach trwała walka w obronie autonomii szkół akademickich. Twardowski czytał projekty nowej ustawy o szkołach akademickich, obserwował też codzienne realia UJK [Uniwersytetu Jana Kazimierza – przyp. A.L.], interweniował – jeśli uznał to za konieczne. Władze państwowe zmierzały – jak zapisał w „Dziennikach” Twardowski – do

9 Wykład ten został wygłoszony przez Kazimierza Twardowskiego w auli Uniwersytetu Lwowskiego im. Jana Kazimierza w odpowiedzi na przyznanie mu doktoratu *honoris causa* przez Uniwersytet Poznański 21 maja 1930 roku. Inicjatorem wniosku była Rada Wydziału Humanistycznego, promotorem prof. Stefan Błachowski. Laureat przyjął godność z rąk poznańskiej delegacji we Lwowie 21 listopada 1932 roku.

10 K. Twardowski *O dostojęństwie Uniwersytetu – The majesty of the University* – reprint wraz z notą biograficzną Małgorzaty Nowak, UAM, Poznań 2011, s. 6, <http://rss.fejm.pl/m-o-dostojenstwie-universytetu-472147> (dostęp: 4.01.2013).

„pozbawienia Uniwersytetów ich dostojnego stanowiska i zdegradowania ich do szkół zwykłych” (zapis z 23 kwietnia 1932 roku).¹¹

Kontynuację idei „dostojeństwa” uniwersytetu odnajdziemy w zapisanych na początku XXI wieku uwagach innego wybitnego filozofa, Michała Helle-
ra, który w książeczce zatytułowanej *Jak być uczonym* powiada (przywołując sentencję Davida Hume’a), że o ile „ciemność jest cierpieniem umysłu”¹², to „prawda”, czyli wiedza, jest nie tylko światłem, ale i dobrem¹³. On także nazywa pracę naukową „twórczością”¹⁴, która ma swoją „metodykę”, lecz przede wszystkim wymaga odwagi „bycia innym”¹⁵; niekoniecznie geniuszem – bo potrzebni są również, jak to Heller ujmuje, „rzemieślnicy nauki”, lecz kimś wyróżniającym się pasją odkrywania prawdy: „uczonym jest tylko ten, kto naukę traktuje jako życiowe powołanie”¹⁶.

Obaj filozofowie wykluczają z pracy uczonego doraźny pragmatyzm, ich pióro omija jednak słowa *rynek pracy, gospodarka* etc., natomiast wielokrotnie zapisuje pojęcia, takie jak *prawda, wiedza, światło, dobro, bezinteresowność, etyka*. Michał Heller, przypominając sąd Sokratesa, że „czynienie dobra i mądrość to dwa oblicza tego samego, ponieważ nieczynienie dobra jest głupotą”, dodaje:

Dlatego zdobywając wiedzę, czyli ucząc się, lub tworząc wiedzę, czyli uprawiając jakąś gałąź nauki, trzeba – być może bardziej niż w wielu innych dziedzinach życia – zwracać uwagę na sprawy dobra i zła.¹⁷

Kazimierz Twardowski uznawał, że „dostojeństwo” uniwersytetu płynie z jego misji poszukiwania i krzewienia prawdy. Powinność uczonego obejmuje tedy dwie formy: ogłaszanie prac naukowych i wychowywanie młodzieży. Wszelako – pisał – „nie należy zadania wychowawczego Uniwersytetu upatrywać w tem, by urabiał dusze młodzieży na pewną modłę społeczną lub polityczną, by rozwijał w niej pewien kierunek i pewien sposób

11 P. Hübner *Testament Twardowskiego*. „Forum Akademickie” 2010 nr 6, wersja elektroniczna: http://www.forumakad.pl/archiwum/2006/12/52_testament_twardowskiego.html (dostęp: 27.09.2013).

12 M. Heller *Jak być uczonym*, wybór i oprac. M. Szczerbińska-Polak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 9.

13 Tamże, s. 11.

14 Tamże, s. 17.

15 Tamże, s. 21.

16 Tamże, s. 44.

17 Tamże, s. 11.

ustosunkowywania się do praktycznych celów życiowych”¹⁸. Równie odległe od dzisiejszego, „bolońskiego” myślenia o kształceniu akademickiej młodzieży są przekonania Michała Hellera, który stwierdza, że ideę poszukiwania prawdy (czy Prawdy) zastąpiła obecnie dyrektywa „skuteczności”, a „prawdę moralną skazano na banicję do obszaru spraw subiektywnych, które rozstrzyga się tylko własnym wyborem”¹⁹.

Co się stało z „testamentem” lwowskiego uczonego? Piotr Hübner odpowiada:

Nie był to tekst okazjonalny. Uniwersytet Poznański opublikował mowę w dużym, eleganckim formacie, w nakładzie 500 egzemplarzy. Dodano fotografię Twardowskiego, charakterystykę przemówień wstępnych i kopię dyplomu. Tekst w druku liczył 18 stron, pozostały jednak liczne dopiski w archiwum domowym, a przede wszystkim trwałe oddziaływanie na środowisko akademickie (na władze – znikome). Twardowski w „Dziennikach” nazwał mowę „rodzajem testamentu mego uniwersyteckiego”. Zgodnie z jego wolą, egzemplarz wystąpienia złożono wraz z ciałem w trumnie 14 lutego 1938 roku. Wydarzenia dziejowe już po roku, ale i w nadchodzącym ćwierćwieczu, nadały temu aktowi mało przewidywany kontekst – był to symboliczny pogrzeb dostojęstwa uniwersytetu.²⁰

3.

W toczącym się (głównie duktem nakazowym, ministerialnym) procesie wdrażania ustaleń i wytycznych bolońskiego projektu – nazwanym u nas reformą – położono nacisk w większym stopniu na rozbuchany plan „szkoleń” niż na środowiskową, szeroką i autentyczną dyskusję. Głosy różnych przedstawicieli uniwersytetu, jak się zdaje, w niewielkim stopniu znalazły odbicie w aktualnym kształcie znowelizowanej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*. Głęboko już wyspecjalizowani szkoleniowcy – misjonarze reformy – objaśniają filozofię zmian następująco:

1. Uniwersytet musi służyć budowaniu „społeczeństwa wiedzy”.
2. Kształcenie akademickie musi być związane z potrzebami gospodarki.
3. Kategorią opisującą efektywność kształcenia są zdobyte przez adepta „kwalifikacje”, standaryzowane przez europejskie tudzież krajowe „ramy”.

18 K. Twardowski *O dostojęństwie...*, s. 12.

19 Tamże, s. 45.

20 P. Hübner *Testament...*

O ile łatwo można zgodzić się z ideą nr 1, pozostałe muszą rodzić nieufność oraz liczne pytania. Nie czas i miejsce podejmować tu dywagacje na temat możliwości związania uniwersyteckiej edukacji (humanistycznej) z procesami gospodarczymi, skoro nawet najbliższe miesiące gospodarki polskiej ekonomistom trudno jest wiarygodnie prognozować. Chcę natomiast zwrócić uwagę na trzeci punkt reformatorskich założeń, definiujący na nowo sens akademickiego kształcenia jako nabywanie przez adepta „umiejętności” (oprócz wiedzy i tzw. kompetencji społecznych). Położenie nacisku na ten element rodzi skutki praktyczne, gdyż znacznie więcej uwagi (i zapewne też unijnych pieniędzy) poświęcono i nadal poświęca się modelowaniu dydaktyki niż badawczych powinności uniwersytetu. To przesunięcie akcentu, właściwe być może tylko polskiemu stylowi realizacji bolońskich założeń, uznają za szczególnie niebezpieczny skutek reformy. (Pamiętając, naturalnie, że przewidziano w niej także zmiany w finansowaniu nauki – co jednak wciąż nie dokonuje się w stopniu wystarczającym). Na naszych oczach uniwersytet zamienia się, jak ujmuje to potoczna, a już przez samych studentów stosowana formuła – w „szkołę”. Tak zwane stopnie kształcenia wczepiają uczelnię w łańcuch edukacyjny jako jedno z ogniw wzajemnie się warunkujących, więc i w pewnym sensie upodobnionych (co oddaje choćby zastosowanie w opisie procesu nauczania tzw. efektów kształcenia). Ma to sprzyjać poszerzeniu ścieżki społecznego dostępu do „usług edukacyjnych”; w skonstruowanym modelu nie jest ważne, co rozpoczynający studia kandydat wnosi – więc jaką ma wiedzę, talenty, osobowość – lecz ile w y n o s i. A powinien wynieść bagaż standaryzowany, przewidziany w sylabusach i benchmarkach, jak też nieustannie ewaluowany przez żarłoczną, puchnącą stonogę ankiet, ECTS-ów, USOS-ów... **Kult efektywności radykalnie zmienia filozofię podmiotu edukowanego**, w modelu „mistrz – uczeń” miejsce mentora zajmuje rzemieślnik edukacji.

Autor mowy *O dostojeństwie uniwersytetu* postrzegał pragmatyzację akademii jako główne zagrożenie dla nieodzownej harmonii między badaniem i nauczaniem:

niedocenie pracy badawczej i jej wyników przenosi się też na instytucje, które pracy tej dokonują; dalszym następstwem tego stanu rzeczy bywają tendencje, zmierzające do zaprzeczenia Uniwersytetowi jego zupełnie wyjątkowego w społeczeństwie stanowiska, do upatrywania w nim zwykłej szkoły, zakładu, mającego nauczać na równi z całym szeregiem szkół ogólno-kształcących i zawodowych.²¹

Zamiast ducha uniwersytetu umacnia się tedy duch „szkoły wyższej”, misję uczonego wypiera misja „nauczyciela akademickiego”. Mój osobisty system

21 K. Twardowski *O dostojeństwie...*, s. 9 [ort. zgodna z oryginałem; przyp. A.L.].

alarmowy włączył się wówczas, gdy za stopień kształcenia uznane zostały, ze wszystkimi wymienionymi przed chwilą konsekwencjami, studia doktoranckie. Mimo potężnego ładunku dobrej woli i powściągliwości nie potrafię dalej nazywać tak sformatowanej edukacji kontynuacją idei uniwersytetu, o jakim pisali Twardowski czy Heller. Nowa instytucja nie ma oparcia w rodzimej tradycji edukacyjnej, co uwidacznia się choćby w niepokojącej językoznawców ekspansji towarzyszącego reformatorskim zmianom żargonu (nazywanego nawet „nowomową”).

Urynkowanie nauki i edukacji akademickiej w połączeniu z tym, co niekiedy określa się mianem „poprawności postmodernistycznej” (w tym polu mieści się zapewne także euro optymizm), oczywiście budzi w naszym środowisku dyskusje, niepokoje czy polemiki. Niemniej jak dotąd mało z nich wynika skutków praktycznych dla trybu polskiej reformy. Jednym z trudniejszych do zaakceptowania przeoczeń jest zgoda polonistów na wprowadzenie dwustopniowości kształcenia. Pospieszne tempo reformy i towarzyszące temu niechlujstwo legislacyjne (o czym świadczy fakt, że niedawną nowelizację ustawy łączyła moment znów wypełnią poprawki i zmiany właśnie przygotowywane pod ministerialną kuratelą) z pewnością nie sprzyjają uspokojeniu porywistych wiatrów, wiejących nad pobolońskim krajobrazem. Wspólnota „nauczających i nauczanych” przestaje być w nim centralnym obiektem, przeciwnie, oddalają się oni od siebie w niepokojąco szybkim tempie w dwóch różnych kierunkach. Nauczający bowiem w większości po prostu walczą o przetrwanie swych uczelni i własnych posad, w kręgu tym przebiegają też silne procesy dezintegracyjne, stymulowane przez mechanizmy konkurencji i komercjalizacji, międzydziedzinową alokację środków czy wreszcie generacyjne dysproporcje zatrudnień. Z kolei nauczani, których kręgi redukuje niż demograficzny oraz marna sytuacja na rynku pracy, w większości podejmują studia nie tyle z umiłowania prawdy, ile z chęci zdobycia umiejętności i dyplomów choć trochę podnoszących ich szanse zatrudnienia, nawet niekoniecznie w wystudiowanej specjalności. Dialog w tej wspólnotcie dość sztucznie podtrzymują modne czy wpływowe ideologie i dyskursy, na przykład feminizm, *gender studies*, krytyka postkolonialna etc. Nieco bliżej wzoru *universitas* pozostają jeszcze studia doktoranckie, lecz i one rozszczepiają się na „masowe” i elitarne (co znalazło m.in. odbicie w rozważanym przez moment pomyśle rozróżnienia doktoratów zawodowych oraz badawczych). Nie bez kozery upowszechnia się też przekonanie o spadku poziomu rozpraw doktorskich, często spełniających zaledwie kryteria wiązane dawniej z pracą magisterską. **Splaszczanie modelu kształcenia akademickiego w połączeniu z pozorną egalitaryzacją** rodzi wiele niepokojących pytań o społeczne konsekwencje takich procesów, jak też wątpliwość, w jakiej mierze zostanie zachowana równowaga między powinnościami uczonego i wykładowcy.

4.

Do niedawna czynnikiem regulującym były w dużej mierze wymogi awansu zawodowego, lecz po zmianie zasad uzyskiwania habilitacji oraz tytułu profesorskiego kwalifikacje badawcze ocenia się inną miarą i brak jeszcze dostatecznych analiz, które przekonywałyby, że zasady owe istotnie wpłyną na jakość, a nie tylko na ilość osiągnięć polskich badaczy. „Rzemieślnicy nauki”, jak ich nazywa Heller, nie zastąpią uczonych, jakkolwiek ich rzesze – zwłaszcza rzesze doktorów habilitowanych – mogą rosnąć szybciej, a i być może łatwiej. Zachwianie proporcji między badaniami i nauczaniem, z wyraźną preferencją dla ostatniego, nie podniesie jednak konkurencyjności polskiego uniwersytetu w obszarze nauki światowej, o czym ambitnie marzą depozytariusze władzy i funduszy.

Heller przypomina o niezbędnej „ascetyce” pracy naukowej, stymulowanej przez umiłowanie prawdy i powołanie, łatwiej jednak było o nią – tak mnie mam – w przedbolszewickim okresie; podobnie jak paradoksalnie (bo mówimy przecież o czasach PRL-u) łatwiej było o zachowanie szerszej wolności edukacyjnej. Pracując w gierkowskim Collegium Novum, miałam w czasach zawodowego startu i dojrzewania (czyli na przełomie lat 70. i 80.) znacznie większe niż dzisiaj poczucie niezależności od administracyjnej kontroli procesu edukacyjnego. W ramach zakładu jako podstawowej uniwersyteckiej wspólnoty stosunkowo symetrycznie rozwijały się oba nurty akademickiej aktywności, badawczej i dydaktycznej. Co więcej, mimo istnienia ministerialnych podstaw programowych prawdziwie kwitła różnorodność nauczania, ponieważ trwała uniwersytecka tradycja „mistrza” inspirującego młodszych kolegów i studentów. Forma wykładu, nisko obecnie ceniona i wyceniana (przez system ECTS), pozostawała najwyżej hierarchizowaną jednostką edukacyjną. Dzisiaj student polonistyk polonistyki rzadko obcuje z mistrzami – autorami swych lektur. Dydaktykę w największym godzinowym wymiarze prowadzą doktoranci oraz adiunkci – już intensywnie wdrażani do myślenia o uniwersytecie jako korporacji, instytucji zarabiającej i zarządzanej jak firma, choć wciąż nie w pełni objętej prawami rynku, i osaczonej siecią audytów zewnętrznych, a także wewnętrznych. Pozorną odpowiedzialność za akademickie kształcenie w znacznej mierze przejmują nie-uczeni, a jednym z podstawowych zagrożeń staje się formalizacja i biurokratyzacja.

5.

Sprzyja ona pomyleniu – jak ironizuje LaCapra – odpowiedzialności z księgowością, czego dowodem jest stosowanie rozlicznych formularzy ewaluacyjnych. W amerykańskiej dyskusji o przemianach tamtejszej instytucji uniwersytetu mówi się o zjawisku dereferencjalizacji – jest nią „utrata lub brak

specyficznego referenta dla takich koncepcji jak kultura czy doskonałość”²². Jeśli tedy polski uniwersytet poboloński będzie dalej ewoluował w kierunku określonym przez pragmatykę rynku i filozofię kształcenia regulowanego przez „efekty”, grozi mu (w teorii, oby w teorii!) przekształcenie w „samoregulującą się” instytucję oderwaną zarówno od rzeczywistych i jakże dynamicznie zmieniających się w całej dzisiejszej Europie potrzeb gospodarczo-społecznych (przypomnijmy kraje ogarnięte masowym bezrobociem wśród młodzieży z dyplomami), jak i wykorzenienie z kulturowej gleby, czyli tradycji. LaCapra pisze:

Oczywiste pytanie, jakie się w tym miejscu pojawia, dotyczy tego, czy dereferencjalizacja otwiera nowe przestrzenie niczym buldożer, który usuwa przeszkody w rozwoju poprzez zaoranie wszystkiego, i czy mamy się spodziewać, że ten proces skończy się jeszcze jednym parkingiem albo szeregiem budynków z pustaków.²³

Czy mój uniwersytet jest „budynkiem z pustaków”? Amerykańska dyskusja dotyczyła, powiedzieć można, akademii „po przejściach” rynkowo-liberalnych. LaCapra polemizujący z Readingsem trafnie sądzi, że brakuje jego oponentowi „historycznej ramy odniesień”, która „pozwoliłaby rzucić krytyczne światło na nowoczesny uniwersytet”²⁴. Polemista wydobywa z tekstu Readingsa obrazy trzech odmian uczelni, które nazywa mianem „uniwersytetu rozumu”, „uniwersytetu kultury” oraz „uniwersytetu jako instytucji”. Twierdzi jednak, że Readings wyparł ze swego myślenia fakt, że oto idea uniwersytetu kultury zawsze była „fantazmatem” ukrywającym „znacznie bardziej złożoną i zmienną konstelację sił, które różniły się w zależności od narodu, regionu i grupy”²⁵. Uwaga ta przydaje mi się w krytyce pobolońskiego krajobrazu.

Nie chcę powiedzieć, że fantazmatem można byłoby nazwać uniwersytet projektowany przez zapisy Procesu Bolońskiego, bo takiego projektu w nich po prostu nie było. Przeciwnie, w deklaracji bolońskiej zaznaczono poszanowanie dla kulturowej odmienności regionów. Fantazmatem pozostaje dla mnie wspólnota EOSW, choć i ten wątek nie jest na razie najważniejszy. Chodzi bowiem o ów matrix, wykreowany w polskich interpretacjach materialno-prawnych; o uniwersytet XXI wieku wznoszony na ruinach emanującego „dostojeństwem” uniwersytetu Twardowskiego, Hellera i wielu innych. Uniwersytet tworzący „najwyższe wartości intelektualne, które przypaść

22 D. LaCapra *Historia...*, s. 266.

23 Tamże, s. 267.

24 Tamże, s. 269.

25 Tamże, s. 270.

mogą człowiekowi w udziale”²⁶. Jeśli odsączyć historyczny patos tych słów, pozostanie sens jednoznaczny: przekonanie o społecznym znaczeniu i aurytetyce uniwersytetu jako kuźni „wartości intelektualnych”, wartości przede wszystkim, nie: umiejętności promowanych w benchmarkach i sylabusach.

Spoglądam z okna swego pokoju, widząc zabieganych, zapracowanych mieszkańców miasta, widzę tłumek niepewnych swego losu studentów i gmach starego uniwersytetu. Spoglądam z niepokojem na los tych ludzi, z których wielu nie znalazło, straciło lub straci pracę; patrzę z troską na studentów, którzy do tamtych wkrótce dołączą. Patrzę – z niepokojem o „dostojeństwo” uniwersytetu. I być może w tym jedynie wyraża się mój etos nauczycielski: niezgoda na to, by stać się wyłącznie „rzemieślnikiem edukacji”?

Abstract

Anna Legeżyńska

ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITY (POZNAŃ)

Post-Bologna landscape. A view from the window of an academic teacher in Poznań

The author reflects upon the outcomes of the reform of higher education in Poland which included acceptance of the so-called Bologna Process. She recalls some of the regulations projecting the European Area of Higher Education and comments on the main changes in the educational process at Polish universities. Next, she juxtaposes them with the prewar idea of academia as expressed by K. Twardowski in his manifesto *O dostojeństwie uniwersytetu* (*On the majesty of the university*), and with both contemporary American debate as recorded by D. LaCapra in his *University in Ruins?*, and the theses of Michał Heller's *Jak być uczonym* (*How to be a scholar*). The article proves that the contemporary Polish university is characterized by the decline of the relationship with the tradition of “master-student” education and an increase of seemingly reformatory activities in the realm of education at the expense of real development of research.

²⁶ K. Twardowski *O dostojeństwie...*, s. 7.