colloquia
orientalia
bialostocensia

LITERATURA/HISTORIA

XL

WYDAWNICTWO PRYMAT

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
UNIWERSYTETU W BIAŁYMSTOKU

NAUKOWA SERIA WYDAWNICZA

LITERATURA/HISTORIA

XL

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
UNIWERSYTETU W BIAŁYMSOTKU
KATEDRA BADAŃ FILOLOGICZNYCH
„WSCHÓD – ZACHÓD”
STOWARZYSZENIE NAUKOWE „OIKOUMENE”

KOMITET REDAKCYJNY SERII:

Mariya Bracka, Piotr Chomik, Lilia Citko, Agnieszka Czajkowska, Krzysztof Czajkowski, Grzegorz Czerwiński [Sekretarz Redakcji], Grażyna Dawidowicz, Joanna Dziedzic, Anna Janicka, Tadeusz Kasabuła, Dariusz Kukiełko, Andrzej P. Kluczyński, Kamil Kopania, Krzysztof Korotkich, Grzegorz Kowalski, Paweł Kuciński, Lucy Lisowska, Jarosław Ławski [Przewodniczący], Barbara Olech, Iwona E. Rusek, Krzysztof Rutkowski, Michał Siedlecki, Paweł Wojciechowski, Łukasz Zabielski

Recenzent tomu: dr hab. **Iwona E. Rusek** [Warszawa]

Redakcja: Jarosław Ławski, Kamil K. Pilichiewicz
Opracowanie komputerowe tekstów: Dariusz Kukiełko
Skład: Ewa Frymus-Dąbrowska (Wydawnictwo Prymat)
Indeks nazwisk: Kamil K. Pilichiewicz, Marta Konopko
Streszczenie: Jacek Partyka
Korekta: Zespół
Opracowanie panelu: Michał Siedlecki

©Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2018

ISBN: 978-83-7657-368-7

Na okładce wykorzystano fotografię przedstawiającą krużganek Uniwersytetu w Glasgow

Wydawnictwo PRYMAT, Mariusz Śliwowski
ul. Hetmańska 42; 15-727 Białystok, tel. 602 766 304,
e-mail: prymat@biasoft.net, www.prymat.biasoft.net

UNIWERSYTET XXI WIEKU
NAUKA I LOKALNOŚĆ

STUDIA

POD REDAKCJĄ

Jarosława Ławskiego i Kamila K. Pilichiewicza

Białystok 2018

NAUKOWA SERIA WYDAWNICZA
COLLOQUIA ORIENTALIA BIALOSTOCENSIA

Wschód, pogranicza, Kresy, obrzeża i krańce, peryferie i prowincja to miejsca o szczególnej mocy kulturotwórczej. Równocześnie jest to przestrzeń oddziaływania odmiennych centrów cywilizacyjnych, religijnych, językowych, symbolicznych i literackich. Białystok i Podlasie, dawne ziemie Wielkiego Księstwa Litewskiego i całej jagiellońskiej Rzeczypospolitej to miejsce i dynamiczna przestrzeń pograniczna w głębokim znaczeniu: stykają się tutaj przecinające Europę na pół płyty kontynentalne cywilizacji łacińskiego Zachodu i bizantyjskiego Wschodu. Ścierają się tu, ale nie niszcząc wzajemnie, Orient ze światem Zachodu, Bałtowie ze Słowianami, prawosławni z katolikami, Białorusini z Polakami, Ukraińcy i Rosjanie. To źródło niemal wygasłej, niegdyś żywej tradycji żydowskiej, wyniszczonej przez Szoah, powoli odbudowującej się w nowym otoczeniu kulturowym i etnicznym. Tu znajdują się wielkie centra religijne i kulturalne wschodniego i zachodniego chrystianizmu: Ostra Brama, Żyrowice, Święta Góra Grabarka, Poczajów, Troki, Ławra Supraska, Grodno, Żytomierz, Bar, nade wszystko Ławra Kijowsko-Peczerska; tu leżą ośrodki polskiego islamu: Kruszyniany i Bohoniki, centra religijne Karaimów, źródła chasydyzmu.

Białostockie Kolokwia Wschodnie to idea służąca międzykulturowej i międzyreligijnej wymianie myśli, utrwalaniu źródeł pamięci i tożsamości kulturowo-historycznej, badaniu świadectw literackich, artystycznych, przedstawiających przenikanie się wiar, kultur i tożsamości.

„Colloquia Orientalia Bialostocensia" to naukowa seria wydawnicza, której zadaniem jest publikowanie materiałów źródłowych i prac naukowych dotyczących szeroko rozumianego dziedzictwa europejskiego Wschodu. Jego części stanowią…

– Kultura, literatura, historia Europy Środkowej i Wschodniej.

– Cywilizacyjne i kulturowe pogranicza Europy i innych kontynentów, Orientu, Południa, Śródziemnomorza.

– Pierwsza Rzeczpospolita oraz kultury krajów słowiańskich, bałtyckich, germańskich, romańskich.

– Wielkie Księstwo Litewskie, Podlasie i Polesie, Inflanty, Kresy, pogranicze wschodnie, Prusy Wschodnie.

– Kultury mniejszości: Białorusinów, Żydów, Karaimów, Ukraińców, Rosjan, Niemców, Romów, Tatarów, staroobrzędowców, prawosławnych, protestantów.

– Tradycje, obrzędy, symbole i mity narodów Wschodu, języki ludów zamieszkujących tę kulturową przestrzeń.

WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
UNIWERSYTETU W BIAŁYMSTOKU
STOWARZYSZENIE NAUKOWE „OIKOUMENE"

RADA NAUKOWA SERII WYDAWNICZEJ:
COLLOQUIA ORIENTALIA BIALOSTOCENSIA

Andrzej Baranow (Wilno, Białystok)
Adam Bezwiński (UKW, Bydgoszcz)
Grażyna Borkowska (IBL PAN, Warszawa)
Tadeusz Bujnicki (UW, Warszawa) – *Przewodniczący*
Andrea F. De Carlo (Neapol, Włochy)
Urszula Cierniak (AJD, Częstochowa)
Ireneusz Dawidowicz (Białystok)
Jolanta Gadek (Książnica Podlaska)
Mieczysław Jackiewicz (UWM, Olsztyn)
Wołodymyr Jerszow (Żytomierz, Ukraina)
Wojciech Kass (Pranie)
Zbigniew Kaźmierczyk (UG, Gdańsk)
Anna Kieżuń (UwB, Białystok)
Halina Krukowska (UwB, Białystok)
Ryszard Löw (Tel-Aviv, Izrael)
Jan Leończuk (Białystok)
Natalia Maliutina (Odessa, Ukraina)
Elżbieta Mikiciuk (UG, Gdańsk)
Małgorzata Mikołajczak (UZ, Zielona Góra)
Wiktoria Moczałowa (RAN, Moskwa)
Swietłana Musijenko (Grodno, Białoruś)
Aleksander Naumow (Wenecja, Włochy)
Viviana Nosilia (Padwa, Włochy)
Jerzy Nikitorowicz (UwB, Białystok)
Eulalia Papla (UJ, Kraków)
Danuta Piwowarska (UJ, Kraków)
Jarosław Poliszczuk (Kijów, Ukraina)
Rościsław Radyszewski (Kijów, Ukraina)
Dorota Rembiszewska (IS PAN, Warszawa)
German Ritz (Zűrich, Szwajcaria)
Krzysztof Rutkowski (UW, Warszawa)
Tadeusz Sucharski (AP, Słupsk)
Wanda Supa (UwB, Białystok)
Halina Turkiewicz (Wilno, Litwa)
Violetta Wejs-Milewska (UwB, Białystok)
Alois Woldan (Universität Wien)
Jolanta Wróbel-Best (Houston. USA)

Wydział Filologiczny
UNIWERSYTET W BIAŁYMSTOKU

Kampus Uniwersytetu w Białymstoku
Projekt: Pracowni Architektonicznej BNS
Marka Budzyńskiego (Warszawa), 2011–2015

Oxford, widok ogólny Uniwersytetu, XX wiek

Budynek Wydziału Filologicznego i Wydziału Historyczno-
-Socjologicznego UwB. Dawniej: Komitet Wojewódzki PZPR.
Projektant: Stanisław Bukowski, 1953–1954

SPIS TREŚCI

Od Redakcji 19

I. PROBLEMY

Magdalena Saganiak
Episteme jako zasada połączenia uniwersytetu ze światem 25

Violetta Wejs-Milewska
„Polityczność uniwersytetu" jako wyzwanie naszych czasów.
Między misją naukową a dialogiem społecznym 35

Michał Kuziak
Po co humanistyka? 47

II. DIAGNOZY

Włodzimierz Próchnicki
Rzeczywistości współczesnej humanistyki 61

Jarosław Ławski
Iluzje Wschodnioeuropejczyków: nauka 83

Lidia Wiśniewska
Uniwersytet i mity (w perspektywie sporu Allana Blooma
i Marthy Nussbaum) 97

III. REMEDIA

Renata Przygodzka
Modele uniwersytetu a źródła jego finansowania 117

Stanisław Kistryn
Bodźce i narzędzia zwiększania jakości naukowej 133

Jan L. Cieśliński
Algorytm finansowania polskich uczelni: jaki był, jaki jest,
jaki być powinien 155

Magdalena Rutkowska-Sowa
Oznaczenia indywidualizujące uczelnię – zasady ochrony i korzystania 177

IV. LOKALNOŚĆ

Zbigniew Chojnowski
Lokalność jako szansa dla uniwersyteckości (uwag kilka) 193

Danuta Dąbrowska
Uniwersytet w środowisku lokalnym. Perspektywa szczecińska 197

Jerzy Nikitorowicz
Współczesny Uniwersytet wobec dynamiki i redefinicji tożsamości .. 211

Marek Kochanowski
Uniwersytet zaangażowany a kultura lokalna 225

V. EDUKACJA / EDUKACJE

Anna Janicka
Miejsce badań genderowych na współczesnym uniwersytecie 239

Adam Regiewicz
Koniec lektury? Kilka uwag na marginesie o schyłku polonistyki ... 253

Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop
Integralność – ważny aspekt kształcenia uniwersyteckiego w XXI wieku 267

Elżbieta Krysztofik-Gogol
Budowanie odpowiedzialności w kulturze edukacji uniwersyteckiej .. 287

VI. RZUTY HISTORYCZNE

Elżbieta Dąbrowicz
Uniwersytet w mieście i regionie. Dwa przykłady historyczne 299

Joanna Sadowska
Doświadczenia z przeszłości: spór o reformę szkolnictwa wyższego w II RP a dyskusja dzisiejsza 315

Katarzyna Sawicka-Mierzyńska
Uniwersytet Podlaski – niedokończony projekt 341
Kamil K. Pilichiewicz
O fundamentach uniwersytetu XXI wieku w perspektywie humanistycznej. Funkcja akademickiej przestrzeni zmiennej 353

VII. PANELOWE UJĘCIA

Panel: „Uniwersytet w środowisku lokalnym i globalnym". Prowadzenie Lech Pilarski, Białystok 5 października 2017 roku 371

Noty o Autorach 415
Summary 425
Zusammenfassung 427
Résumé 429
Indeks nazwisk 431

„Szkoła Ateńska", Rafael Santi, malowidło ścienne (1509–1511)

TABLE OF CONTENTS

A note from Editors 19

I. ISSUES

Magdalena Saganiak
Episteme as a Principle linking the University with the World 25

Violetta Wejs-Milewska
„A Political University" as a contemporary challenge:
between a scholarly mission and a social dialogue 35

Michał Kuziak
Why do we need the humanities at all? 47

II. DIAGNOSIS

Włodzimierz Próchnicki
Realities of the contemporary humanities 61

Jarosław Ławski
Illusions of eastern Europeans: science 83

Lidia Wiśniewska
The university and myths (from the perspective of a contention
between Allan Bloom and Martha Nussbaum) 97

III. REMEDIA

Renata Przygodzka
Models of the university and the sources of its funding 117

Stanisław Kistryn
Incentives and tools for increasing scientific quality 133

Jan L. Cieśliński
The funding formula for polish universities: as it was, as it is, as it should be 155

Magdalena Rutkowska-Sowa
Indications for individualising the university – principles of protection and use 177

IV. LOCALITY

Zbigniew Chojnowski
Locality as an opportunity for the university: a few comments 193

Danuta Dąbrowska
University in a local environment. Szczecin's perspective 197

Jerzy Nikitorowicz
Contemporary university in the context of dynamics and redefinition of identity 211

Marek Kochanowski
An engaged university and local culture 225

V. EDUCATION

Anna Janicka
The status of gender studies at contemporary polish universities 239

Adam Regiewicz
Is the book doomed? A few comments on the alleged decline of polish literature 253

Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop
Integrality – important aspect of university education in XXI century 267

Elżbieta Krysztofik-Gogol
Building up responsibility within the culture of university education 287

VI. HISTORICAL VIEWS

Elżbieta Dąbrowicz
The university in the town and in the region. Two historical examples 299

Joanna Sadowska
Experiences from the past: a debate on higher education reform in the second polish republic 315

Katarzyna Sawicka-Mierzyńska
University of Podlasie – an unfinished project 341

Kamil K. Pilichiewicz
On the foundations of the 21st century university in a humanistic perspective. The function of academic variable space 353

VII. PANEL SHOTS

The university in local and global contexts 371

About the Authors 415

Summary 425

Zusammenfassung 427

Résumé 429

Index of names 431

Butler Library, Columbia University, XXI wiek

OD REDAKCJI

1.

Książka, którą Państwu prezentujemy, powstała w momencie niezwykłym: w 2018 roku, kiedy ważyły się kierunki generalnych, zasadniczych i radykalnych reform systemu organizacji nauki i szkolnictwa wyższego w Rzeczypospolitej. Projekt tzw. „Ustawy 2.0", przygotowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, kierowane przez ministra Jarosława Gowina, budził zakrojone na szeroką skalę dyskusje. Precyzując, wzbudzał obawy, niepokoje, protesty. Szczególnie nasilone dysputy występowały w mniejszych ośrodkach akademickich, które „reforma" miała, jak powszechnie uważano, zdegradować do roli jakichś państwowych wyższych szkół zawodowych, pozbawionych środków na rozwój, uprawnień do nadawania stopni i tytułów, zmarginalizowanych przez wielkie ośrodki, takie jak Kraków, Warszawa, Poznań.

Obawy te nie były bezpodstawne – szeroko wskazywano na przede wszystkim propagandowy charakter tzw. konsultacji ze środowiskiem naukowym (fikcją na przykład okazały się konkursy na projekt ustawy; w końcu ministerstwo i tak przygotowało własny). Chcieliśmy w tych okolicznościach zastanowić się – w obecności przedstawicieli różnych ośrodków krajowych – w jakim kierunku zmierzamy: my jako całe środowisko naukowe w Polsce, i my jako społeczność białostockiej uczelni. Nieprzypadkowo do dyskusji panelowej zaprosiliśmy przedstawicieli innych białostockich uczelni – uniwersytetów medycznego i politechnicznego. W punkcie źródłowym impulsem do zwołania, podkreślmy, naukowej, a nie popularnonaukowej, Konferencji był niepokój o los, przebieg i finał reform. Była to już po 1989 roku kolejna fala „reform", „zmian", „nowelizacji", tym razem zakrojona najszerzej. Trudno było bez pytań ufać projekto- i ustawodawcom, skoro żadna z poprzednich akcji reformatorskich nie przyniosła sukcesu. Wszystkie okazały się epizodami politycznych rozgrywek, których konsekwencje środowisko ponosiło później przez lata. Zapytaliśmy więc: jak może być/będzie tym razem?

Ale u źródeł idei sesji tkwił też inny impuls. Od kilkunastu lat trwał bowiem na świecie prawdziwy ferment w myśleniu o instytucji uniwersytetu,

o edukacji uniwersyteckiej, ethosie uczonego. Cała plejada uczonych błyszczała w tej dyskusji bezlitosnymi diagnozami i złowróżbnymi propozycjami, by wspomnieć Allana Blooma, Billa Readingsa, a w Polsce Piotra Nowaka czy Mateusza Wernera (wybaczą nam niewymienieni, jest to miejsce na opasły tom z bibliografią podobnych prac!). Równocześnie szlachetni i prostoduszni profeci ogłaszali – z regularnością nieznoszącą przerw – kresy, końce wszystkiego po kolei, co się z uniwersytecką edukacją wiąże: nauki, uniwersytetu, humanistyki, filologii narodowych, kanonu, metodologii. Ogłaszano kolejne zwroty metodologiczne i „punkty zwrotne" w dziejach poznania świata, jakby zapominając, iż od Arystotelesa robimy to stale, a świat pozostaje... światem pełnym tajemnic.

Te wszystkie globalne trendy, wyzwania, manifesty tworzyły szeroki, też niepokojący kontekst dla dyskusji o uniwersytetach polskich, ale może jeszcze bardziej *prowincjonalnych*, tj. wyrastających z określonego miejsca i ze swymi pytaniami naukowymi, nie lekceważąc badań fundamentalnych, zwracających się ku tym a nie innym regionom. W głębokim sensie tak pojętej lokalności wszystkie na Ziemi uniwersytety, w tym te najsławniejsze i najpotężniejsze, były i są przecież w jakiś, lepszy czy gorszy sposób, prowincjonalne, lokalne.

2.

Usiłowaliśmy więc w czasie tych dwu październikowych dni 2017 roku połączyć lęki globalne z tymi jak najbardziej swojskimi (polskimi, podlaskimi). Szukaliśmy odpowiedzi i na pytania „po co uniwersytet?", i jak, po co go „reformować" (?). Prezentowane wypowiedzi pozwalają na kilka nader ogólnych, subiektywnych uogólnień, które wolno ująć tak...

– Nie ma uniwersytetu bez tradycji uniwersyteckiej budowanej latami i wiekami.

– Funkcjonowanie uczelni należy rozpatrywać poza demagogiczną, instrumentalną funkcją instytucji uczestniczącej w wyścigu o miejsce w światowym rankingu.

– Rolą uniwersytetu (a jest na świecie kilkanaście tysięcy uniwersytetów), jest tworzenie lokalnego środowiska dialogu, pamięci i rozwoju.

– O prowadzeniu lub nieprowadzeniu projektu pod nazwą „uniwersytet" w równym stopniu jak idea jego istnienia decyduje określenie materialnych podstaw funkcjonowania; dyskusja o finansowaniu uniwersytetu i nauki nie może być tabuizowana.

– Nie widać realnego końca ani nauki, ani uniwersytetu, ani tym bardziej humanistyki czy kanonu. W obliczu rozpalających się coraz bardziej procesów historycznych nabierają one coraz większego znaczenia (sic!).

– Uniwersytet jest miejscem artykułowania w s z y s t k i c h poglądów albo – w przeciwnym razie – przestaje być uniwersytetem. Jest to instytucja rzeczywistego dialogu.

– W niespokojnych historycznie obszarach planety, takich jak ten, gdzie leżą ziemie polskie, uniwersytet i kultura są instytucjami szczególnych zobowiązań wobec wspólnot, które się wokół nich skupiają: narodowych, społecznych, etnicznych, religijnych, politycznych i innych.

– Dyskusja, metarefleksja o roli nauki i uniwersytetu powinna być cyklicznie ponawiana, w Polsce, w Białymstoku, wszędzie tam, gdzie te instytucje istnieją.

Kierując się ostatnią z wymienionych intuicji, postanowiliśmy organizować konferencje o uniwersytecie cyklicznie. Czy to się uda, zobaczymy. Wszak trwają przeobrażenia – dziś we wrześniu 2018 roku – które uruchamia „Ustawa 2.0". Co przyniesie?

3.

Konferencję „Miejsce i rola uniwersytetu w XXI wieku" (5-6 X 2017) przygotował – z wsparciem JM Rektora UwB prof. Roberta Ciborowskiego – Komitet Organizacyjny w składzie: prof. Jarosław Ławski (KBF „Wschód – Zachód", Przewodnicząca), prof. Izabela Święcicka (Prorekor ds. Nauki UwB, Przewodniczący), mgr Katarzyna Dziedzik (Sekretarz Konferencji), mgr Kamil K. Pilichiewicz (Sekretarz Konferencji, UwB), dr hab. Violetta Wejs-Milewska, prof. UwB (Instytut Filologii Polskiej UwB), dr hab. Anna Janicka, prof. UwB (ZFBI, UwB), dr Krzysztof Korotkich (KBF „Wschód – Zachód), mgr Dominik Sołowiej (Białystok, obsługa medialna), mgr Edgar Filip Różycki (Wydział Historyczno-Socjologiczny UwB).

Bezpośrednim organizatorem Konferencji – objętej Patronatem Honorowym JM Rektora UwB – była Katedra Badań Filologicznych „Wschód – Zachód" z Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku. Słowa podziękowania zechcą przyjąć wszyscy członkowie Komietetu Organizacyjnego, JM Rektor UwB prof. Robert Ciborowski, który organizacyjnie i finansowo wsparł jej działania, a także prof. Marek Gębczyński, prof. Jerzy Nikitorowicz, byli rektorzy Uczelni, którzy prowadzili obrady, pan red. Lech Pilarski, prowadzący panel, a nadto dyrekcja Uniwersyteckiego Centrum Kultury, które sprawnie wspomogło organizatorów.

Naszymi Gośćmi, którym jesteśmy wdzięczni za obecność, byli: prof. Halina Krukowska (doktor h.c. UwB), prof. Halina Parafianowicz oraz Aleksandra Nowacka (Prezes Honorowy SN „Oikoumene"). Z satysfakcją dziękuję za znakomitą współpracę panu mgr Kamilowi K. Pilichiewiczowi, koordynującemu

liczne prace organizacyjne, w tym zbieranie tekstów, które tu Państwu przedstawiamy do lektury. Nietrudno zauważyć, iż przynoszą one refleksję nad kilkoma przynajmniej z zagadnień, które chcieliśmy wspólnie rozważyć. Brzmiały one w zaproszeniu tak:

– Uniwersytet i jego misja naukowa i społeczna w XXI wieku.

– Miejsce uniwersytetu w środowisku lokalnym; uczelnie w środowisku stołecznym i na prowincji.

– Międzynarodowy wymiar funkcjonowania uczelni: między lokalnością a umiędzynarodowieniem.

– Humanistyka i nauki eksperymentalne – ich miejsce na uniwersytecie.

– Przemiany demograficzne, cywilizacyjne i technologiczne a funkcjonowanie uczelni.

– „Reforma" i „zmiana" jako wyznaczniki funkcjonowania uczelni polskich po 1989 roku.

– Miejsce i rola rektorów, dziekanów i dyrektorów placówek badawczych.

– Uniwersytet i nauczanie akademickie w świecie wartości współczesnej kultury.

– Struktura, zarządzanie uczelnią, polityka kadrowa uniwersytetów.

– Ocena parametryczna a ocena społecznej wartości uniwersytetu.

– Uniwersytet w środowisku wielokulturowym.

– „Rynek" nauki czy „misja społeczna w środowisku lokalnym"; konkurencja czy współdziałanie uczelni.

– Idea uczelni „wiodących".

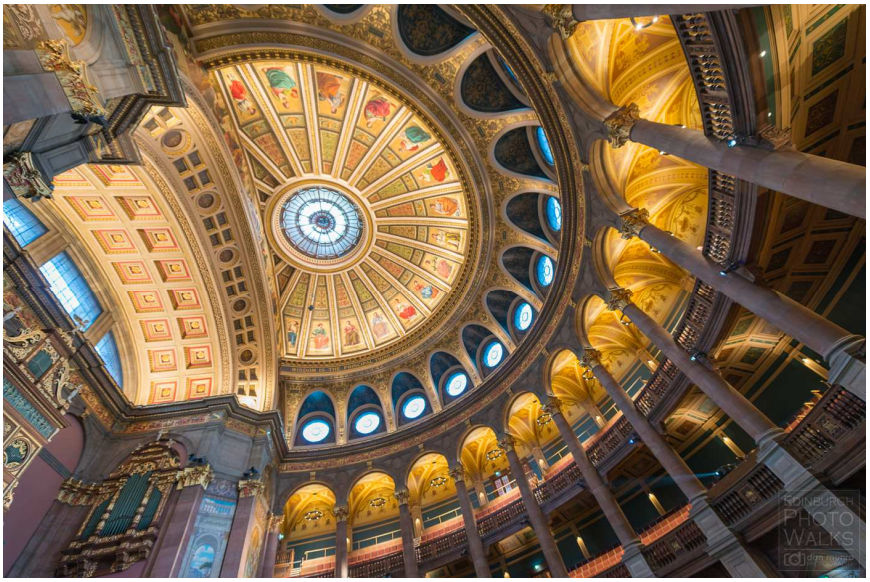
Tym wszystkim, którzy te pytania podjęli, dziękuję równie gorąco jak tym, którzy podjęli zdanie zorganizowania tego w pełnym tego słowa znaczeniu Spotkania.

4.

Zwyczajowo w tym miejscu zapraszamy się wzajem na kolejne spotkanie – o nauce, uniwersytecie, edukacji. Czynię to z najwyższą chęcią, ale też z niepokojem. Obyśmy mogli spotkać się znowu! – Piszę to bez nieznoszącej sprzeciwu pewności. Dlaczego?

Jarosław Ławski,
Kamil K. Pilichiewicz

I. PROBLEMY



McEwan Hall, University of Edinburgh, XXI wiek

Magdalena Saganiak
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

EPISTEME JAKO ZASADA POŁĄCZENIA UNIWERSYTETU ZE ŚWIATEM

Czy humanistyka może służyć jedynie pielęgnowaniu różnic poglądów i uzasadnianiu akceptacji odmienności? I czy w tym może osiągnąć doskonałość?

Uniwersytety amerykańskie, kanadyjskie i zachodnioeuropejskie weszły już – albo może wchodzą – w nową postać swego rozwoju, którą Bill Readings charakteryzuje jako *posthistoryczną*. Główną cechą tej fazy jest zastąpienie idei nauki i kształcenia przez ideę doskonałości. Ta, wydawałoby się, wspaniała idea bierze się jednak nie z dążenia etycznego czy estetycznego, ale z pragnienia osiągnięcia powszechnej porównywalności wyników różnych badaczy i z potrzeby dokonywania ewaluacji.

Bill Readings [2017] wiąże ideę doskonałości z głęboką przemianą koncepcji podmiotu, wiedzy, nauki, społeczeństwa i państwa. Upadek koncepcji wiedzy obiektywnej i stopniowa relatywizacja osiągnięć nauk humanistycznych doprowadziły do przesunięcia zainteresowania filozofią w sferę zainteresowania literaturą (doświadczenie pewnej społeczności wyrażone w jej języku), następnie kulturą (według Readingsa, zainteresowanie kulturą rodzi się wtedy, gdy ona sama traci wszelką ważność), następnie subkulturami i w końcu – jednostkami.

Podejrzliwość wobec metod zdobywania wiedzy (Foucaultowska koncepcja wiedzy-władzy, badania nad instrumentalizacją wiedzy przez państwo i grupy nacisku) doprowadziła do zastąpienia myślenia w kategoriach hipotezy i teorii – myśleniem w kategoriach dyskursu. Podejrzliwość wobec idei państwa narodowego, którą uzasadnia się podatnością tej idei na nazizm, doprowadziła do wstrzemięźliwości względem kształtowania obywatela państwa przez uniwersytet. Nastąpiło zatem – dość nieoczekiwanie – ponowne zawłaszczenie metodologii nauk humanistycznych przez metodologie przyrodoznawcze (mimo wcześniejszej krytyki Wilhelma Diltheya). W poszukiwaniu pewności w naukach

humanistycznych zwrócono się do powtarzalnego, mierzalnego eksperymentu – stąd wzrost wagi socjologii, wyposażonej w mierzalne metody badania opinii. Poszukiwanie połączenia uniwersytetu ze społeczeństwem – dawniej osiągane przede wszystkim przez kształcenie osobowości (*Bildung*) absolwenta dla społeczeństwa, w którym ma żyć – zostało zastąpione przez połączenie z lokalną władzą lub lokalnym biznesem.

Za jedną z najpoważniejszych konsekwencji tak skonstruowanej idei sprawdzalności wiedzy (także humanistycznej) należy uznać zastąpienie idei poszukiwania prawdy przez pragmatyzm: wiedzą jest to, co da się użyć, praktycznie wykorzystać w danych okolicznościach, na danym obszarze, przy określonej konstrukcji relacji uniwersytetu do lokalnej społeczności. Bill Readings konkluduje, iż procesy te prowadzą do stopniowej utraty autonomii uniwersytetu.

Przyjrzyjmy się niektórym aspektom tej sytuacji bliżej. Wprowadzenie idei doskonałości jako kryterium oceny badań naukowych okazuje się pochodną przemożnych trendów bieżącego życia społecznego i politycznego, w którym idea demokracji doprowadziła do przekonania, że wszelkie sądy wszystkich członków społeczeństwa są równie cenne. Słuszne moralnie idee demokracji połączyły się z bardzo rozpowszechnionym stanowiskiem, głoszonym między innymi przez przywoływanego przez Billa Readingsa Michela Foucaulta [1977], który wprowadził do refleksji o nauce pojęcie dyskursu wraz z przekonaniem, że każdy typ dyskursu jest ugruntowany w jakiejś praktyce społecznej i wiąże się ze sprawowaniem władzy. Oba te człony, wzięte razem, zdają się prowadzić do przekonania, iż wszystkie dyskursy są równocenne. Ponieważ dyskursy są nieporównywalne, osiągnięcia danego dyskursu można prześledzić jedynie z jego własnego wewnętrznego stanowiska. Zatem mogą być oceniane jedynie z punktu widzenia doskonałości w ich prowadzeniu. Kategoria prawdy staje się bezużyteczna. Tym sposobem nauki humanistyczne wycofują się z tradycyjnego zadania zbliżania się do prawdy i prawdopodobieństwa.

Nie wdając się w generalną dyskusję z relatywizmem, którą podejmowano w filozofii od czasów Sokratesa, zauważmy wstępnie dwie tylko własności całej sytuacji: z tego, że każdy ma prawo do głoszenia swego poglądu, nie wynika, iż każdy, głosząc go, w tym samym stopniu zbliża się do prawdy, prawdopodobieństwa lub nawet tylko do rozwiązania, które byłoby cenne z pragmatycznego punktu widzenia. Istnieje wszak demokratyczne prawo do głoszenia głupstwa i nieprawdy. W rozwiniętej demokracji społeczeństwo powinno być chronione przed rozpowszechnianiem nonsensów. Rozwinięta demokracja – będąc systemem zarządzania społeczeństwa samym sobą – powinna zapewniać temu społeczeństwu dostęp do wiedzy o nim samym, o świecie, o możliwościach rozwoju.

Ankieta badająca opinię jako główne źródło wiedzy społeczeństwa o sobie samym to stanowczo za mało. Opinia, choćby najbardziej rozpowszechniona (co łatwo uzyskać także dzięki jej powtarzaniu i propagowaniu jako powszechnej właśnie), ma tylko rangę opinii. Już Sokrates kpił z tego, co sądzą „szerokie koła". Zadaniem filozofii i nauki jest właśnie weryfikacja opinii „szerokich kół". Problem polega jednak na tym, że nie tylko „szerokie koła", ale i badacze częstokroć podważają możliwość skonstruowania kryteriów, wedle których można byłoby spierać się o prawdę.

Przywołajmy tradycyjne ujęcie nauki. W tradycyjnym ujęciu teoria naukowa jest określona jako spójny zespół pojęć, założeń i metod, które pozwalają na opis wyznaczonego wycinka rzeczywistości w określonych aspektach. Na gruncie nauk ścisłych, także współcześnie, nakłada się na teorię naukową warunek intersubiektywności i sprawdzalności. Jeśli z danego zespołu założeń nie da się wyprowadzić takiego twierdzenia, które można by poddać intersubiektywnej procedurze sprawdzania, to zespół takich założeń nie może być nazwany teorią naukową w ścisłym sensie. Z teorią naukową są zatem skorelowane warunki falsyfikacji twierdzeń tej teorii – w rozwiniętej postaci teoria podaje wszystkie swoje tezy – założenia; oraz – bez względu na to, jak rozumieć pojęcia, czy jako powiązane z rzeczywistością więzami sprawdzalności, czy tylko jako powiązane między sobą – teoria dąży do definicji wszystkich swoich pojęć.

A czym jest dyskurs? Dyskurs nie jest teorią, ale raczej użytecznym zespołem pojęć – danych wraz z regułami ich stosowania – opisującym interesujący daną grupę społeczną wycinek rzeczywistości, w sposób, który umożliwia tej grupie skuteczne działanie, to jest sprawowanie kontroli nad wszelką wypowiedzią i nazwanie (wykluczające) wszelkiego niepożądanego działania. Dyskurs zawsze łączy się z przemocą. Według Michela Foucaulta [1977], model nauki, jaki zaproponował Platon, jest właśnie sposobem sprawowania władzy za pomocą wytworzonego przez niego dyskursu. System więziennictwa, system wyróżniania i leczenia chorych psychicznie, a także system edukacji w państwach europejskich [1977, 32-33], jest „politycznym sposobem utrzymywania lub modyfikacji przyswajania dyskursów wraz z wiedzą i władzą, które te ze sobą niosą" [1977, 32].

Ucieczka od rzeczywistości

Najpoważniejszym rezultatem myślenia relatywistycznego jest zawieszenie statusu rzeczywistości – dyskurs współwystępuje z pewną praktyką, która jest na nim oparta i dopóty jest podtrzymywana, dopóki jest użyteczna, to znaczy –

skuteczna. Ponieważ jednak i samo działanie, i jego skutki są obserwowane i opisywane w tym właśnie zespole pojęć, skuteczność przestaje być zasadą weryfikacji prawdziwości, jak jeszcze było u Williama Jamesa. Nie da się jej oddzielić od samego dyskursu. Skuteczność, by tak rzec, zawiera się w tym samym dyskursie, z którego wyrasta, albo – mówiąc innymi słowy – nie ma wyjścia z ram dyskursu. Można jedynie wyjść z jednego dyskursu w inny dyskurs. Nawet tzw. dyskurs założycielski, czyli taki, w którym po raz pierwszy proponuje się zasady myślenia i obiekty, które przy ich pomocy można wyróżnić, jest już naznaczony tą cechą – nie wyrasta z rzeczywistości i nie może być z nią porównany.

Rzeczywistość jest ustanawiana przez dyskurs i istnieje jedynie w jego obrębie, jako korelat reguł używania pojęć tego dyskursu. Problem prawdy jest zniesiony lub ograniczony do tego właśnie dyskursu, co likwiduje naukę w tradycyjnym jej rozumieniu. Doskonałość zastępuje prawdę.

Ale studenci nie pragną zobaczyć w instytucjach uniwersyteckich doskonałości. Wśród swoich nauczycieli poszukują wybitnych osobowości, które pozwoliłyby im – w wolności – poszukiwać prawdy. Kiedy przedstawia się polskim studentom różne koncepcje uniwersytetu i prosi o wybór, uniwersytet doskonałości nie budzi żadnego zainteresowania, natomiast rozpalają wyobraźnię i wolę idee Twardowskiego, Jaspersa – i dawniejsze jeszcze: Humboldta, Schillera, które pokrótce przypomnę.

Wyrastają one wszystkie z koncepcji uniwersytetu jako wspólnoty wolnych uczonych, otoczonych studiującymi z własnego wyboru uczniami – z tradycji Sokratejskiej, Platońskiej, odnowionej w dziewiętnastym wieku przez Wilhelma Humboldta, związanej z ideami wychowania Fryderyka Schillera, zgodnej z ideami głoszonymi w dobie renesansu przez Andrzeja Frycza-Modrzewskiego, niesprzecznej z polskimi ideami oświeceniowymi, romantycznymi i demokratycznymi oraz pozostającej w ścisłym związku z ukształtowanym w dziewiętnastym wieku *ethosem* polskiej inteligencji. Za zwornik tej koncepcji uniwersytetu należy uznać pełną autonomię nauki jako działalności mającej na celu dążenie do prawdy.

Kazimierz Twardowski, *O dostojeństwie Uniwersytetu*

Według Twardowskiego, zadaniem uniwersytetu jest znajdywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. „Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy objektywnej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest podług praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie

siłą argumentów. W tem właśnie uwydatnia się charakter objektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swych uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie i że jedno tylko ma zadanie: dochodzenie należycie uzasadnionych sądów prawdziwych lub przynajmniej jak najbardziej prawdopodobnych [2011, 268]". „Uniwersytet [...] przede wszystkiem uczyć winien myślenia naukowego jako tego właśnie sposobu myślenia, która do owej wiedzy i prawdy prowadzi [2011, 269]".

Wiedza została tu opisana jako znajdywanie prawd i prawdopodobieństw oraz poszukiwanie i uzasadnianie metod ich znajdywania. Zakłada zdolność umysłu ludzkiego do weryfikacji sądów, oceny ich prawdopodobieństwa, obalania i ustanawiania, doskonalenia poznania. Myśl Twardowskiego przyznaje bardzo wysoką rangą prawdzie obiektywnej. Filozof widzi w badaniu uniwersyteckim zdolność do tworzenia najwyższych wartości intelektualnych, które mogą przypaść człowiekowi w udziale. Warunkiem dochodzenia do prawdy jest wolność [2011, 268-269]. „Możność spełnienia właściwych Uniwersytetowi zadań jest uwarunkowana jego bezwzględną duchową niezależnością. [...] Ale ci, co Uniwersytety fundują i utrzymują, dowiedliby zupełnego niezrozumienia istoty uniwersytetu, gdyby chcieli w czemkolwiek krępować jego pracę, z góry zastrzegać się przeciw pewnym jej wynikom, wskazywać, jakie rezultaty byłyby pożądane [2011, 267]". W ujęciu Twardowskiego uniwersytet powinien być zatem niezależny od jakichkowiek dążności społecznych i politycznych, spełniając jedynie tę rolę wychowawczą, która polega na budzeniu i pogłębianiu w młodych umysłach doniosłości prawdy i pracy wokół jej zdobywania [2011, 270]. Nauczyciele akademiccy winni być niezależni; nie wymaga się od nich bezpośredniego udziału w życiu społecznym czy politycznym. Ich zadaniem jest stopniowa budowa rzeczpospolitej uczonych, złączonych solidarnością w służbie prawdy obiektywnej [2011, 272].

Karl Jaspers, *Idea uniwersytetu*

Narodowe Centrum Kultury wydało niedawno nietłumaczoną wcześniej w Polsce pracę Karla Jaspersa. Wedle tego filozofa, wyrastającego z niemieckiej tradycji myślenia o uniwersytecie, zadaniem uniwersytetu jest wspólne poszukiwanie prawdy przez badaczy i adeptów. Dlatego uniwersytet domaga się wolności nauczania i powinna mu ona zostać zagwarantowana. Winien uczyć prawdy niezależnie od życzeń oraz instrukcji, które mogłyby go ograniczać wewnętrznie

i od zewnątrz. Zwraca uwagę podane przez Jaspersa określenie studenta: Uczniowie to samodzielni, odpowiedzialni za siebie, krytycznie podążający za swymi nauczycielami myśliciele. Mają wolność uczenia się.

Warto zwrócić uwagę, że warunkiem prowadzenia działalności naukowej i zdobywania wiedzy przez studenta jest poczucie całości wiedzy, do której należy każde poszczególne poszukiwanie. „Naukowa żywotność istnieje w o d n i e s i e n i u d o p e w n e j c a ł o ś c i. Każda pojedyncza nauka istnieje w odniesieniu do całościowego poznania w ogóle. Dlatego sensem uniwersytetu jest wypełnić jego uczniów ideą tej całości właściwej jego dyscyplinie naukowej oraz ideą całości poznania w ogóle. Cały ten szkolny tryb, pozyskiwanie rutyny i wiedzy-materiału, będzie szkodliwy, gdy straci kontakt z ideą nauki albo wręcz będzie paraliżował jej realizację (82)". Nauczanie opiera się na pierwotnej woli wiedzy (88). Wiedza powstaje w pewnej relacji do świata, o którym Jaspers zakłada – inaczej niż postmodernistyczni mistrzowie podejrzeń – że „Świat pragnie, by go poznawać (88)". Nauczanie zanurzone jest w czymś, co nas przewyższa, przyzywa, co Jaspers nazywa Ogarniającym.

Drugim warunkiem dobrego nauczania jest ugruntowanie go w substancji, to jest w zdolnej do rozwoju <podmiotowości> studenta. „Poszukiwanie celu wychowania pozostanie jednak beznadziejne, gdy jest on czymś innym niż samouświadomieniem aktualnej substancji, własnej woli, gdy próbuje się go znaleźć na zewnątrz, zamiast objawić go na gruncie własnego bytu (86).

Friedrich Schiller, ***Listy o estetycznym wychowaniu człowieka***

W Polsce dobrze jest znana koncepcja wychowania estetycznego i moralnego zaproponowana przez Schillera. W niej możliwe jest połączenie „stanu natury" i „stanu rozumu", jak w starożytnej Grecji. *Bildung* (uszlachetnianie charakteru) jest procesem rozwoju charakteru moralnego, w którym piękno stanowi etap pośredni pomiędzy chaosem natury a ścisłymi i arbitralnymi strukturami czystego rozumu oraz realizacją wolności w sztuce, będącej syntezą pierwiastków sprzecznych: rozumności i natury, dążenia do ogólności i realizacji jednostkowej indywidualności. <Oznacza odrzucenie „dzikusa" (który podporządkowuje moralność sobie) i barbarzyńcy (który podporządkowuje siebie moralności) i poszukuje możliwości „człowieka kulturalnego". Schiller, który sam został przymuszony przez państwo do studiów medycznych i pełnienia roli lekarza, był jednym z najzacieklejszych w dziejach krytyków kształcenia w obrębie wiedzy cząstkowej, przydatnej bezpośrednio do wykonywania zawodu, co pod-

porządkowuje człowieka wykonywaniu jednej funkcji w państwie, pozbawiając go wolności.

W myśli niemieckiego oświecenia pojawia się jednak idea ściślejszego związania uniwersytetu z państwem. Fichte postuluje, by uniwersytet nie wychował poddanych, ale podmioty – podmioty! – dla państwa. W ten sposób miałoby się dokonać związanie idei uniwersytetu z kulturą narodową i państwem narodowym. Na podobną myśl natrafiamy o Humboldta, dla którego państwo i uniwersytet były dwiema stronami tego samego medalu. „Uniwersytet dąży do tego, by ucieleśniać myśl jako działanie ukierunkowane na pewien ideał; tymczasem państwo powinno się starać realizować działanie jako myśl, jako ideę narodu [Readings 2017, 115]".

Tak pomyślany uniwersytet odpowiada na aktualne potrzeby społeczne – przygotowuje młodych ludzi do życia w konkretnym czasie i miejscu (czyli w Polsce, w Europie, we współczesnym świecie). Robi to jednak przede wszystkim w ten sposób, że kształci ludzi samodzielnie myślących, mających twórczy stosunek do otaczającej rzeczywistości, zdolnych do określania nowych celów i poszukiwania nowych rozwiązań w konkretnych dziedzinach działalności praktycznej. Dlatego kształcenie uniwersyteckie obejmuje nie tylko tę cząstkę wiedzy i umiejętności, które są bezpośrednio potrzebne do wykonywania różnych zadań zawodowych, ale także wiedzę szerszą, opartą na trwałych podstawach, możliwą do samodzielnej weryfikacji, podatną na rozwijanie.

Wspólny świat

Wiedza ta ma dotyczyć świata, w którym naturalnie spełnia się wolność podmiotów wychowanych na uniwersytecie. Gdzie jednak szukać rzeczywistości, gdy życie społeczne pogrąża nas w sferze zwanej w greckiej starożytności *doxa*, czyli w sferze mniemań, poglądów, doktryn? Potrzebny byłby nam nowy Sokrates z jego *episteme* i nowy Husserl, który rzuciłby hasło „z powrotem do rzeczy".

Humanistyka powinna się ponownie skoncentrować na budowaniu wspólnego świata. Niewątpliwie istotne znaczenie ma tutaj dialog – słusznie zatem rozwijana jest filozofia dialogu. Jeszcze bardziej potrzebna wydaje się jednak hermeneutyka, uprawiana tak, jak ją rozumieli Jaspers i Heidegger – jako sztuka rozumienia świata i samego siebie jako realnie działającego w świecie. Potrzebne jest rzetelne nauczanie różnych metodologii, prezentowanych zawsze wraz z ich założeniami, dokonywane na tle tradycji. Potrzebne jest ćwiczenie podmiotu

w sztuce podejrzeń, której można się nauczyć od postmodernistów, ale także w konstrukcji wywodu, w odnajdywaniu wspólnego sensu w tekście, w rozmowie prowadzącej do rozpoznania faktów ludzkich. To rola nauk humanistycznych, nauczanych na uniwersytetach.

W kulturze polskiej istnieją wypróbowane wzorce kształcenia, oparte przede wszystkim na osobistej wolności, ale i na obowiązku względem społeczeństwa. Już wiele razy społeczeństwo to przemyśliwało nad tym, czym jest, i ustalało, czym może i czym chce być. Budowało projekt swojej przyszłości. Nasza tradycja ze swej istoty jest progresywna, wpisane są w nią zarodki nowoczesności. Nowocześni byli: Jan Ostroróg, Paweł Włodkowic, Mikołaj Kopernik, Andrzej Frycz-Modrzewski, Stanisław Staszic, twórcy Komisji Edukacji Narodowej, twórcy Konstytucji 3 maja, Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki, Bolesław Prus, Eliza Orzeszkowa, Stanisław Wyspiański, Stanisław Brzozowski i setki innych. Wystarczy czytać ich pisma, żeby zrozumieć, jak silna i nowoczesna mogłaby być współczesna Polska, gdyby wykorzystała cały swój tradycyjny potencjał kulturowy.

Nie chodzi tu o osiągnięcie w badaniach doskonałości oraz o powiązanie badań z lokalnym biznesem. Jest możliwe, że ten lokalny biznes hamuje rozwój regionu i szkodzi społeczeństwu. Jest bardzo mało prawdopodobne, że wyćwiczenie się w języku, który jest akurat modny we Francji, Niemczech czy USA, da nam sposobność do opisu nas samych. I skąd to przedustawne domniemanie, że dyskursy wytworzone na obcym gruncie są jakoś „lepsze" od rodzimych? Właściwego, pełnego opisu polskiej rzeczywistości są w stanie dokonać jedynie jej uczestnicy, wyrastający z naszej tradycji. Bezcelowe wydaje się zastosowanie do badań nad społeczeństwem polskim metod, które zostały wypracowane w ramach studiów nad społeczeństwami o innej historii.

Polska tradycja demokratyczna sięga co najmniej szesnastego wieku – zaczęła się więc kształtować znacznie wcześniej niż w którymkolwiek państwie Europy – i bardzo wcześnie związana została z ideą osobistej odpowiedzialności każdego obywatela za cały kraj. Nie jesteśmy państwem postkolonialnym – ani jako kolonizatorzy, ani jako skolonizowani. Nasze społeczeństwo nie zostało zsekularyzowane w takim stopniu, jak się to dokonało we Francji czy w Niemczech. Nie byliśmy też nigdy państwem w pełni komunistycznym – przez cały okres PRL-u społeczeństwo polskie zachowało znaczny obszar wolności, w pewnym stopniu udało się też włączyć do narzuconego systemu nasze własne, przedwojenne jeszcze tradycje socjalistyczne.

Również rola religii w państwie kształtowała się w Polsce inaczej niż w krajach Europy Zachodniej (i zupełnie inaczej niż w Rosji), w dużej mierze dlate-

go, że zarówno przynależność wyznaniowa, jak i państwowa były przez wieki kwestią osobistego wyboru, a różne wyznania religijne współtworzyły więzi społeczne i państwowe. Ale polska tradycja obejmuje nie tylko świetne wzorce tolerancji religijnej, ale także cały nurt racjonalizmu, również w wersji agnostycznej i ateistycznej. Wszystkie te wątki kultury od wieków trwały w symbiozie, a idee solidaryzmu społecznego były u nas obecne przynajmniej od połowy wieku dziewiętnastego. Odrzucenie tych własnych tradycji w imię „doskonałości" i poprawności „europejskiej" wydaje się krokiem co najmniej nierozsądnym: ubezwłasnowolnieniem na własne życzenie.

Samostanowienie połączone z ideami osobistej wolności i zarazem odpowiedzialności za kraj należy do najważniejszych i najtrwalszych nurtów myśli polskiej. Wolność i odpowiedzialność stanowią w tym nurcie nierozłączną parę. Jeśli jednak wolność oznacza nie tylko możliwość wyboru, lecz także możliwość działania, to droga do niej prowadzi przez wiedzę. Realizacja wolności wymaga możliwości oczyszczenia się z *doxa* – fałszywych mniemań – i przyswojenie wiedzy – *episteme* – rozumianej jako skumulowane doświadczenie, które po przemyśleniu i selekcji można przyjąć jako własne, a potem przekształcać i zweryfikować we własnym działaniu. Dopiero bowiem człowiek działający – to jest zdolny do widzenia i przekształcana rzeczywistości – i dobrze czyniący oraz mający pewność, że czyni dobrze – a więc człowiek odpowiedzialny – czuje się w pełni wolny.

Dopiero bowiem człowiek działający – dobrze czyniący, mający pewność, że czyni dobrze – a więc człowiek odpowiedzialny – czuje się w pełni wolny.

Bibliografia

Ajdukiewicz K., *Logika pragmatyczna*, Warszawa, PWN 1974.

Ajdukiewicz K. [2], *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, „Czytelnik", Warszawa 1983.

Baudrillard J., *Precesja symulakrów*, [w:] *Symulakry i symulacja*, przeł. Sławomir Królak, *Sic!*, Warszawa 2005, s. 5-56.

Boghossian P. A., *Fear of Knowledge. Against Relativism and Constructivism*, Oxford University Press 2006.

Chisholm R. M., *Teoria poznania*, przeł. Renata Ziemińska, Instytut Wydawniczy „Daimonion", Lublin 1994; rozdz. *Czym jest wiedza* (s. 173-190).

Frank M., *Hegel już tu nie mieszka*, przeł. Tadeusz Zatorski, Ankieta „Znaku" [nawiązująca do diagnozy Manfreda Franka], „Znak" (10) 2018 [nr 761].

Foucault M., *Archeologia wiedzy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1977.

Twardowski K., *O dostojeństwie Uniwersytetu* (1932), Uniwersytet Poznański, Poznań 1983; lub: „Kronos" 1 (16) 2011 (s. 267-274).
Jaspers K., *Idea uniwersytetu* (1923-46-61), przeł. Wojciech Kunicki, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017, rozdz. IV: *Badania. Wychowanie (formacyjność). Nauczanie* (75-95).
Readings B., *Uniwersytet w ruinie* (1996), przeł. S. Stecko, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2017, rozdz. 2: *Idea doskonałości* (s. 45-73), rozdz. 5: *Uniwersytet i idea kultury* (s. 107-116), rozdz. 6: *Kultura literacka* (s. 119-142).
Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, [w:] M. J. Siemek, *Fryderyk Schiller*, „Wiedza Powszechna" 1970.
Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, „Czytelnik", Warszawa 1972.
Debata: *Przyszłość uniwersytetu*, „Kronos" 1 (16) 2011 (s. 218-242).
[*Przyszłość uniwersytetu*], zbiór tekstów w „Znaku" 10 (2018) [nr 761].

Magdalena Saganiak
Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

EPISTEME AS A PRINCIPLE LINKING THE UNIVERSITY WITH THE WORLD

Summary

The author of the article analyzes the crisis of the contemporary university in Europe and America. Her starting point is Bill Readings' critique of the post-historical phase of the university development, included in his book *The University in Ruins* (1996). As she argues, "the main characteristic of this phase is the replacement of the idea of science and education with the idea of excellence." However, the idea originates from the "need to achieve a universal tool for comparing research results of different scholars, as well as from the need to evaluate these results." Rejecting such a way of reasoning, the author of the article points to the model of the university based on German and Polish traditions, i.e. ones grounded in *episteme*. For her, *episteme* is a complex experience, which after re-thinking and after selecting, can be accepted as one's own, and subsequently transformed and verified in one's own action. An anthropological equivalent of such a conception is an active and responsible free-thinker.

Key words: university, excellence, idea of science, *episteme*, freedom, the humanities.

Violetta Wejs-Milewska
Uniwersytet w Białymstoku

„POLITYCZNOŚĆ UNIWERSYTETU" JAKO WYZWANIE NASZYCH CZASÓW. MIĘDZY MISJĄ NAUKOWĄ A DIALOGIEM SPOŁECZNYM

Swoboda dyskusji? – Ależ oczywiście, tak. To niezbędny warunek wszelkiego postępu w nauce i czynnik równie istotny dla wszelkiego rozwoju kulturalnego i społecznego. Nie trzeba chyba o tym więcej pisać.

Lecz jeżeli dyskusja ma być istotnie owocna, to jej swoboda nie może być tylko czysto formalna, to znaczy taka, że nie stawia się dyskusji żadnych zewnętrznych formalnych zapór. Musi się ona jeszcze odznaczać innymi istotnymi rysami. Musi przede wszystkim wypływać z rzetelnej wewnętrznej p o t r z e b y wszystkich biorących w niej udział i być prowadzona przy zachowaniu w e w n ę t r z n e j ich swobody. Ta wewnętrzna swoboda rodzi się z absolutnej rzetelności myślenia, ze szczerości wobec samego siebie i z nieustraszonego żadnymi okolicznościami dążenia do uzyskania wyjaśnienia spraw nie wyjaśnionych, a nieraz dogmatycznie na wiarę czy w oparciu o autorytet przyjmowanych. Rodzi się ona z potrzeby skontrolowania twierdzeń czy żywionych przeświadczeń, w krytycznym, a zarazem nieuprzedzonym dociekaniu.

Lecz swoboda wewnętrzna jest jedynie wtedy rzetelna, jeżeli jest wszechstronna (co zaraz wytłumaczę) i jeżeli pozwala przezwyciężyć wszelkie nasze, na ślepo żywione przez nas przywiązania do pewnych idei czy wartości. Ma być, powiedziałem, wszechstronna, to znaczy, że ma się odnosić nie tylko do cudzych, indywidualnie czy społecznie przyjmowanych twierdzeń, lecz także do twierdzeń w ł a s n y c h uznanych już za prawdziwe i uzasadnione, czy choćby tylko do żywionych przez nas przeświadczeń. Jeżeli jesteśmy istotnie swobodni wewnętrznie, gotowi jesteśmy zawsze – i udaje się nam to mniej lub więcej sprawnie – zawiesić nasze własne przeświadczenia, twierdzenia, a nawet umiłowania, by móc przystąpić do dyskusji z całą gotowością do uznania c u d z e g o poglądu, a nie tylko w tendencji do przeforsowania własnej opinii. Gdzie brak tej gotowości od odstąpienia od własnych twierdzeń i do przyjęcia stanowiska naszego oponenta – dyskusja jest od pierwszej chwili skrępowana i przeprowadzana raczej dla pozoru czy dla zaspo-

> kojenia własnej ambicji, a nie w tendencji dojścia w s p ó l n i e z przeciwnikiem teoretycznym do prawdy[1].

– tak na łamach „Przeglądu Tygodniowego" w 1961 roku pisał znakomity polski filozof-fenomenolog Roman Ingarden w artykule *O dyskusji owocnej słów kilka*. Zwracam uwagę na ów tekst – mimo że napisany ponad pół wieku temu, w okolicznościach nieporównywalnych jeśli idzie nie tyle o status nauki, ile o jej praktykowanie w rzeczywistości politycznej PRL-u – to nadal fenomenalnie aktualny. Nie sposób wszakże zlekceważyć pożytku, jaki płynie z dyskusji, o której mowa w szkicu Ingardena, o ile jest ona prowadzona wedle procedury i zarazem (co tylko z pozoru może być sprzeczne) ma charakter performatywny; jest przecież dyskusja esencją obiegu żywej myśli, namacalnym dowodem na istnienie wielu stanowisk i punktów widzenia, wreszcie – na ścieranie się opinii częstokroć niekonkluzywnych. Dlaczego zatem, by mówić o uniwersytecie, wychodzę od analizy dyskusji i przywołuję Ingardenowski jej model? Odpowiedź wydaje się prosta: to przede wszystkim troska o jakość akademickiej dyskusji, akademickiej sztuki prowadzenia dialogu winna być w samym centrum myślenia o uniwersytecie jako idei i zarazem jako instytucji wolności. Dyskusja – to przecież sama sól pracy naukowej, jeden z najważniejszych etapów jej intelektualnego przebiegu z najbardziej dramatyczną częścią, tj. finałem w postaci weryfikacji wyników poznawczych, ucierania sądów i mniemań oraz ostatecznego ich krystalizowania. Na samym końcu tego procesu być może dochodzi również nie tylko do głębokiej korektury sensu w ramach określonego obszaru wiedzy, ale i do wewnętrznej, intelektualno-duchowej metamorfozy wszystkich aktywnie w niej uczestniczących interlokutorów.

Dialog jako składowa dyskusji, jako „sztuka rozmowy" (w tym i erystyka w znaczeniu kontradykcyjności), w konsekwencji – sztuka dochodzenia do prawdy (rozumianej jako zgodność, heurystyczna niesprzeczność), oświetlania tejże, czy „odsłaniania" w myśl fundamentalnych założeń hermeneutyki i dawnej, i nowoczesnej (tej choćby spod znaku Hansa-Georga Gadamera[2]) – stoi w owym centrum wszelkich dyscyplin naukowych. Chciałoby się też wierzyć (ufać), że owa prawda jeszcze dziś ma znaczenie, ma sens, że się liczy i jest nam potrzebna do godnego życia (i w życiu jako takim). Jeśli bowiem odrzucimy ideę prawdy, to zarazem uznamy, że poniekąd zespołowa praca nad weryfikacją wiedzy, praca między innymi wykonywana w ramach instytucji uniwersytetu oraz

[1] R. Ingarden, *O dyskusji owocnej słów kilka*, [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 173-174.

[2] H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przełożył B. Baran, Kraków 1993.

edukacja rozumiana jako propagowanie cząstkowych i ostatecznych wyników, pozbawiona będzie sensu lub – jeśli przyjąć jakiś inny paradygmat mimo wszystko usprawiedliwiający istnienie korporacji nauki – jej sens musiałby być radykalnie odmieniony, co zresztą ma już miejsce w ramach tzw. posthumanistyki.

Ingarden poczynił swoje rozpoznania (a był to pierwotnie wykład dedykowany młodym adeptom nauki, bez względu na to, jaką dyscyplinę uprawiają w PRL-u) w okresie narastającej fali przymrozku po chwilowej odwilży lat 1955–1956, pisał ponadto, zdając sobie świetnie sprawę z upolitycznienia (a może raczej wypadałoby doprecyzować: totalnego zideologizowania i indoktrynacji) nauki w Polsce w latach 50., a jednocześnie gdy dziś czytamy ów objętościowo skromny szkic, echa kontekstu historycznego nie są słyszalne. Cóż, możliwe są co najmniej dwie przyczyny takiego stanu rzeczy: pierwsza – Ingarden skreślił rzecz uniwersalną, pozaczasową, druga – mimo upływu czasu, zmiany systemu politycznego w Polsce i zaistnienia odmiennego kontekstu dla funkcjonowania współczesnego uniwersytetu, problem swobody prowadzenia dyskusji pozostawia nadal bardzo wiele do życzenia. Nie znajdziemy też w rzeczonym szkicu choćby minimalnych wtrętów osobistych autora wynurzeń, które mogłyby wzmocnić wagę użytych argumentów przez tego, który nie tylko myśli nieprawomocnie, argumentuje z pozycji filozofii wykluczonej, ale i wykluczonego, marginalizowanego metodologa, wykładowcy niedopuszczonego do pracy dydaktycznej ze studentami. Ingarden, jak wiemy, był ofiarą tej politycznej doktryny spod znaku marksizmu-leninizmu.

Atrakcyjność *O dyskusji owocnej słów kilka* zawiera się w tym, że jej autor dotknął fundamentów: tj. wartości samoistnej „wolności (swobody) w dyskusji" i spektrum warunków niezbędnych dla jej właściwego, czyli owocnego przeprowadzenia. Wskazał na kilka istotnych przyczyn zniekształceń wyników (owych owoców dyskusji), począwszy od moralnej i intelektualnej słabości osoby, po ograniczenia instytucjonalne, ideologiczne, tj. zwracał uwagę na naturalne percepcyjne ograniczenia osoby ludzkiej, obciążonej (i zarazem wyposażonej) w przedsądy (intuicję), ale i skłonnej do stereotypizacji i mitologizacji, niedostatecznie krytycznej, przywykającej do aktualnego stanu wiedzy i badań, wiernej własnym mniemaniom oraz zanadto ufającej własnej nieomylności, przenikliwości czy inteligencji. Wątpliwa jakość dyskusji leży również po stronie indywidualnej słabości charakteru badacza (niejako spod znaku etyki), wynika z jego słabej woli, niedostatecznej determinacji dochodzenia do prawdy, z braku autentycznej pasji poznawczej, skłonności do ryzyka, a więc do spotkania z *novum,* wreszcie – z braku siły wewnętrznej, by znieść ostracyzm środowiska, które ostatecznego wyniku badań z różnych przyczyn nie jest w stanie przyjąć do wiado-

mości. Wszystkie ograniczenia, o jakich była przed chwilą mowa, wiąże Ingarden z kwalifikacją intelektualną, która w istocie pozbawia badacza podstawowego atrybutu – braku swobody wewnętrznej:

> Wielość języków tzw. narodowych, a zwłaszcza wielość wyspecjalizowanych języków naukowych poszczególnych grup i szkół filozoficznych i siła nawyknienia do posługiwania się tylko językiem własnym, niechęć do myślenia w dowolnym języku, uniemożliwiająca odzyskanie swobody wewnętrznej człowieka, sprawia, iż wytworzyły się dziś prawdziwe mury między ludźmi i społecznościami różnych typów (naukowych, artystycznych, kulturalnych, religijnych), mury utrudniające, jeżeli zgoła nie uniemożliwiające, porozumienie się w wielu sprawach teoretycznych, a – co gorsza – praktycznych. To, co ma być środkiem do porozumienia się i do uzyskania zgody na te same twierdzenia, staje się zaporą nieraz nie do przebycia. Co więcej, jest nie tylko zaporą dla porozumienia się między ludźmi, lecz także dla dotarcia do rzeczywistości widzianej i ujmowanej językowo przez kogo innego. Toteż trzymanie się z uporem własnego języka, własnego sposobu rozumienia, własnego wartościowania – to właśnie ów brak swobody wewnętrznej, który iluzoryczną czyni wszelką próbę dyskusji między ludźmi[3].

Jak się owej prawdy docieka – podpowiada nam klasyczna szkoła uprawiania dyskusji, to choćby dialogi sokratejskie mogą służyć nam za niedościgniony jej wzór. To przecież klasyczna kanwa antytetycznego ścierania się mniemań, sztuka stawiania adekwatnych do rzeczy pytań i formułowania ich tak, by usidlić nimi jej istotę. Ostatecznym celem tych zabiegów jest warunkowa forma syntezy. Na tej bowiem klasycznej (i mitycznej poniekąd) formule ukonstytuowała się dawna i współczesna heureza, hermeneutyka, logika. To one z jednej strony wytworzyły fundamenty metodologii, by zaś paradoksalnie z drugiej strony – nieustannie podważać ich status, korygować, poprawiać poprzez choćby uprawianie hermeneutyki podejrzeń.

Ten nieco przydługi wstęp potrzebny jest do zdefiniowania uniwersytetu, a może raczej do usprawiedliwienia jego wagi w kontekście głodu prawdy „wydyskutowanej" w przestrzeni akademickiej agory wolnego słowa. Niewątpliwie bowiem mit uniwersytetu jako swoistej przestrzeni wolności mniemań ograniczonych metodą jest – mimo upływu czasu – wciąż żywy w środowisku uniwersyteckim, jak również w grupie obserwatorów i aktywnych uczestników życia społecznego umocowanych poza uniwersytetem. Można powiedzieć i to, że autorytet uniwersytetu wykuwa się na owej płaszczyźnie wolności myślenia (aż po herezje, rzecz jasna), potwierdza jego znaczenie odwaga kreacji i racjonalność

[3] R. Ingarden, dz. cyt., s. 174-175.

możliwości dowodowych. Autorytet uniwersytetu – pozwolę sobie powtórzyć – zawiera się w wytworzeniu szczególnej atmosfery „ogrodu myśli i sztuk", inkubatora, chroniącego zarówno niepokorne myśli, jak i ich nonkonformistycznych autorów. O prawdę bowiem chodzi, nie o wygodę.

Czas powrócić do sformułowania o „polityczności uniwersytetu", wydaje się bowiem, dość intuicyjnie zresztą, że uniwersytet (tj. środowisko), który tworzy tę społeczność i system (o charakterze administracyjnym), winien być apolityczny, co znaczyłoby, że winien służyć tylko sobie, albo – nie służyć nikomu. Polityka bowiem jest sztuką osiągania celów przy pomocy określonych metod, a celem głównym (i klasycznym) uniwersytetu jest owa prawda, poznanie, refleksja, rozumienie, samorozumienie, a przez to wpływanie na bieg świata kultury (duchowości), cywilizacji, kreowanie przemian, wymyślanie świata na nowo, innymi słowy – zgłębianie jego wielu sensów. Kiedy więc mówimy o apolityczności uniwersytetu, pozbawiamy tę instytucję walorów misji, jaka mu/nam służy: a misja oscyluje z grubsza wokół przed chwilą wymienionych kwestii przecież. Prawdę głosi się nie tylko za czymś pozytywnym, ale (zwłaszcza) przeciw komuś, czemuś, przeciw przekonaniom wspólnot, przeciw strukturom władzy politycznej. Dzieje uniwersytetu już same w sobie są polityczne (są emanacją stanu ducha, cywilizacji i intelektu wybitnych postaci), począwszy od średniowiecznej formuły scholastycznej, mającej swoją kontynuację i dzisiaj, wszędzie tam, gdzie u podłoża misji złożone jest przeświadczenie o duchowym, religijnym rycie wiedzy i poznania (dzisiaj głównie reprezentują ten typ nastawienia szkoły katolickie, podtrzymujące ideę jedni wiary i wiedzy – na przykład KUL), po szkoły oświeceniowe i pooświeceniowe.

Uniwersytet, jaki znamy z autopsji, powstał na przełomie XVIII/XIX wieku, a opierał się na pooświeceniowych, pozytywistycznych, materialistycznych podwalinach. I już choćby ten fakt wskazuje na znaczący zwrot o charakterze strategicznym (a więc i politycznym) tej wspólnoty-instytucji. W polskich, porozbiorowych warunkach świetnie zjawisko silnego uzależnienia uniwersytetu od bieżącej polityki zaborców opisał Bogdan Cywiński w *Rodowodach niepokornych*[4], a dla przedstawienia głodu nowości w Polsce, przywołał znakomite szkoły „drugiego, podziemnego obiegu". Jego analiza szkolnictwa wyższego w Kongresówce potwierdziła też to, co dzisiaj oczywiste: polityka centralna, a zatem charakter państwa, w ramach którego działała uczelnia, decydowała o typie myślenia „oficjalnego" (co przekładało się na nacisk na kreślone treści, preferencje, edukację w określonych obszarach, z pominięciem innych, *vide* – różnice między edukacją w zaborze pruskim i rosyjskim są znaczące i wpływają po dziś dzień na od-

[4] B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1996.

mienności w sposobie myślenia Polaków, widzenia świata, rozumienia…) – są faktem. A zatem – w samą istotę tej instytucji, której wyobrażenie sprowadza się do *universitas*, czyli wspólnoty, komunii wiedzy, czuwania przy prawdzie, wpisany jest męczący paradoks. Bo odkąd uniwersytet przynależy do systemu politycznego, systemu władzy, która powołuje, podtrzymuje i… wymaga, uniwersytet jest dla tej władzy „ciałem obcym", o ile trwa jako strażnik prawdy wbrew interesom politycznym. Uniwersytet jeśli odstępuje od prawdy, przestaje być wspólnotą wartości, której służy, a przemienia się w kolejne narzędzie opresji (kto wie, czy nie bardziej niszczące), staje się instrumentem inżynierii społecznej, której cel kształtuje zarówno bieżąca tematyka, jak i dalekosiężne strategie władzy.

W warunkach polskich, tj. Polski międzywojennej, PRL-u i ostatniego niemal 30-lecia, instytucja uniwersytetu była związana pępowiną woli politycznej, która powoływała ją do życia. W warunkach demokracji owa wola polityczna ulega fluktuacji wyborczej i paradoksalnie na wielu poziomach istnienia i zarządzania utrudnia stabilizację uczelni; nieustanne musi się bowiem dokonywać mediacja, której treścią w istocie jest miejsce uczelni, jej rola (misja) w życiu społecznym i państwowym. Uczelnia bywa więc raz „obcym" bardziej odległym wobec tendencji i celów władzy lub „obcym" (autonomicznym) bliższym, niemal tożsamym z prerogatywami władzy, ale jednak zawsze jest bytem osobnym. Przykłady można by mnożyć, w polskiej tradycji tej instytucji mamy do czynienia z okresami pełnej tożsamości z władzą (jak okres zaborów i czasy PRL-u) i z emanacją niezgody na ten stan rzeczy w postaci uruchamiania „podziemnych", „latających" uniwersytetów (przypominam ponownie historie niepokornych Piotra Cywińskiego, okupacyjne polskie państwo podziemne, drugi obieg w latach 70. i casus dyskusji właśnie, edukacji seminaryjnej w prywatnych mieszkaniach wybitnych i odważnych profesorów).

Układanie się uniwersytetu, świadome kreowanie jego miejsca w systemie politycznym kraju dokonywało się w krótkim okresie międzywojnia – i do tych prób mediacji instytucjonalnej należy dzisiaj wracać, zwłaszcza w kontekście pytania, na ile winien uniwersytet rezonować tendencje polityki gospodarczej i kulturalnej państwa, na ile zaś być ich hamulcowym, rzeczowym i zarazem empatycznym krytykiem? By odpowiedź była możliwa, należy zajrzeć do wnętrza instytucji, tj. zacząć od oceny zespołu badaczy, od ich kwalifikacji nie tyle wcale ściśle zawodowych, ile etycznych. Postulat etyczności dotyczy wszakże wszystkich: niezależnie od dyscypliny (choć zwykło się wiązać wymagania etyczno-moralne z przedstawicielami nauk społecznych i humanistycznych, mniej podstawowych czy technicznych). Nauka bowiem może być (i tak jest) instrumentem i narzędziem wykorzystywanym w służbie przemocy. Rekomen-

duję w tym miejscu znakomity szkic Anny Pawełczyńskiej *Nauka w służbie przemocy,* jak i cały tom poświęcony drogom i bezdrożom ludzkiej myśli (A. Pawełczyńska, *Głowy hydry. O przewrotności współczesnego zła,* Łomianki 2014).

Między bajki należy też włożyć przeświadczenie o tym, że naukowcy nie mają poglądów politycznych, nie żywią sympatii do wybranych kręgów ideowych, nie poddają się wpływom korporacyjnym, partyjnym, a mając poglądy, muszą też wiedzieć, że – fakt ów wpływa nie tylko na wyniki ich pracy, ale na przyjęcie określonej metodologii. Jeszcze bardziej zasadnicze dla efektów naszej pracy (o charakterze redukcjonistycznym wobec poznania) jest uznanie osobistych, wewnętrznych przekonań religijnych czy agnostycznych, wyznawanego światopoglądu, wyobrażeń o charakterze ideowym czy też ideologicznym. Raz jeszcze odsyłam do szkicu Ingardena, jakże jest on i dziś aktualny! Jeśli badacz ukrywa swoje preferencje polityczne, stosuje zasadę mimikry, hoduje w sobie chwast konformizmu i serwilizmu – jego praca właściwa bardzo wiele na tym traci (z lęku przed stanięciem pod prąd wyzbywa się pasji, przekonania o słuszności działań, nie podejmuje tematów drażliwych, kontrowersyjnych). Kręgi konformistyczne – podbudowane lękiem – czy to nie większa część spośród nas?

Model filozofii praktycznej, której ucieleśnieniem miałby być Sokrates – nie jest popularny – i specjalnie trudno się temu dziwić, heroiczność to rzadka postawa. Poza tym, przemoc polityczna i ideologiczna nie tylko przychodzi z zewnątrz – jest hodowana od wewnątrz: miast cenzury na określone tematy, które nie powinny być dyskutowane, używa się eufemizmu poprawności politycznej, języka przemocy itp. Uniwersytet w takim rozumieniu staje się jeszcze jednym miejscem lobby władzy, która przekazuje środki na wzmocnienie jej samej poprzez hodowanie klientyzmu uniwersyteckiego – niestety. Wytwarza się też wrażenie „powszechnej zgody" co do określonych problemów, rozbudza się mody na wyselekcjonowane obszary zainteresowań, preferowane metodologie i w konsekwencji – na dość przewidywalne, by nie rzec banalne wyniki pracy badawczej. W PRL-u naukę (zwłaszcza humanistykę i nauki społeczne) ograniczała ideologia materialistyczna, marksistowska, dziś z kolei dzieje się podobnie za sprawą szkoły frankfurckiej „nowego marksizmu kulturowego" czy posthumanistyki (świetnie o uwiądzie dyskusji na uczelniach zachodnich pisze Agnieszka Kołakowska w swoich dwu pracach: *Wojny kultur i inne wojny*[5] i *Plaga słowików*[6]).

[5] A. Kołakowska, *Wojny kultur i inne wojny*, Warszawa 2015, tu zwłaszcza: *„Imagine": intelektualne źródła poprawności politycznej*, *Brygady poprawności politycznej*, s. 11-44, 89-98.

[6] Taż, *Plaga słowików*, Warszawa 2017.

Zapewne z tych powodów nie rozwinęła się w PRL-u oryginalna myśl polska w humanistyce i naukach społecznych, a po 1989 roku nasza nauka okazała się również nieodporna na kolonizujące je mody, tzw. narracje zachodnie, mające więcej wspólnego z ideologiami niż z nauką jako taką (zwłaszcza nowy marksizm, genderyzm), znowu po gombrowiczowsku zostaliśmy „upupieni"... Dla konserwatystów do niedawna w Polsce prawie nie było miejsca, progresiści nowej humanistyki zagospodarowali pole dyskursu niemal w całości kształcąc swoich następców i wzmacniając się instytucją grantów, nagród, fundacji działających na styku uniwersytetu i tzw. wolnego społeczeństwa działającego w kulturze. Bez przerwy mówi się o kolejnych „zwrotach" i korekturach metodologicznych i wydyskutowuje się je w wąskim gronie w zgodzie z wyznawanym horyzontem ideowym. Tym samym utwierdzeni i przekonani utwierdzają się kolejny raz w swoich racjach, tworzy się bęben rezonerski, tak charakterystyczny dla mediów, których istnienie gwarantują ich wierni i podobnie myślący słuchacze.

Czy idea uniwersytetu (mit właściwie) jako agory wolnego słowa i wolnej myśli – to echa przeszłości? Czy jeszcze można zadbać o to, by był on od korzenia przestrzenią wolnej myśli, począwszy od krzewienia dialogu wewnątrzakademickiego, interdyscyplinarnego i poliideowego (z całym ryzykiem, który temu towarzyszy)? Czy jest jeszcze możliwe, by badacze informowali otwarcie interlokutorów o swoich preferencjach ideowych, tak, by wszyscy mieli szansę stanąć w prawdzie i uczynić dyskusję autentyczną, performatywną i tym samym – owocną? Oddajmy raz jeszcze głos Ingardenowi, który podkreśla walor wspólnotowego wysiłku myślenia, przypomina, że dyskusja ma swoje źródło w ograniczoności i ułomności sił twórczych pojedynczego człowieka; zatem tam, gdzie wielu wymienia się myślami, tam jest szansa na ograniczenie stronniczości:

> Potrzeba dyskusji i jej istotna funkcja rodzi się bowiem nie z pragnienia czy żądzy przeforsowania własnego stanowiska w jakiejkolwiek sprawie (choć prawdą jest, że wiele dyskusji z tego powodu bywa wytaczanych), lecz z ograniczoności i ułomności sił twórczych, a w szczególności poznawczych, poszczególnego człowieka. Rodzi się też często ze świadomości naszej j e d n o s t r o n n i c z o ś c i, jakżeż często nieuchronnej, bo wypływającej bądź to z typu naszych uzdolnień czy sprawności, bądź też z naszych umiłowań, zamieniających ją tak często w s t r o n n i c z o ś ć, w brak swobody wewnętrznej. Przełamywaniu tych ułomności ludzkich ma właśnie służyć dyskusja, dyskusja będąca szukaniem u innych pomocy, skontrolowania tego, co udało się nam zdobyć, samym uzyskać, i uzupełnienia tym, co własnym wysiłkiem nie mogliśmy zdobyć. I w tej to właśnie funkcji wzajemnego pomagania sobie, współpracy, dyskusja winna i może uzyskać ową swobodę, której wszyscy

winniśmy się domagać jako prawa człowieka a zarazem czegoś, co dopiero może ją uczynić dyskusją sprawiedliwą[7].

Uczelnia winna być także zoną wolności dyskusji pozauniwersyteckiej, więcej – miejscem mediacji społecznej. Bo gdzie lepiej wybrzmiewać mają dyskusje polityczne, jeśli nie na uniwersytetach? Apolityczność uniwersytetu jest złudzeniem, jest po prostu fikcją – trzeba otworzyć tę instytucję na dialog wielowymiarowy, owocny już na wyjściu, jeśli realizować się będzie między progresistami a konserwatystami, między agnostykami a wierzącymi, prakseologami a metafizykami, reprezentantami silnie spolaryzowanych stanowisk, różnych dyscyplin. Tylko bowiem w takich okolicznościach – możliwie najszerszego spektrum uczestników dialogu – stajemy wobec Nieznanego i zarazem „nowego". Asekuracja rektorów, by pewnych środowisk nie dopuszczać na sale wykładowe, jest nie tylko niezasadna, bo ma charakter zachowawczy, ale przede wszystkim dlatego, że niszczy kulturę dialogu społecznego, odbiera szansę korekty dla ewidentnie złych, a modnych tendencji myślodziałania, dialogu, który niezależnie, od tego czy toczy się w kręgach elitarnych, czy egalitarnych, ma szansę rozwijać się w jednym z najbardziej ekskluzywnych dlań miejsc, w swoistym inkubatorze myślenia oraz nauki społecznego działania na rzecz respubliki nauki właśnie i zarazem republiki jako wartości wspólnotowej, realizującej atrakcyjny model politycznego *modus vivendi*, w centrum którego staje prawda jako wartość nieusuwalna.

Że jest to możliwe i jak można pracować na rzecz otwarcia się badaczy na siebie, uniwersytetu na świat zewnętrzny, przekonywali w latach 20. znakomici polscy akademicy (a my chyba jesteśmy w podobnym miejscu): Tadeusz Kotarbiński (po wojnie rektor UŁ), Władysław Witwicki (analizował zwłaszcza stosunek nauki do sztuki), Józef Ujejski (dla niego z kolei Polska stanowiła wdzięczny przedmiot badań humanistycznych; jakże był to cel ambitny!) czy Jan Wilczyński (akademik USB), który opublikował książeczkę *O dobrych zwyczajach akademickich i potrzebie ich chowania*[8]; ten ostatni podtrzymywał pogląd, że istnieje „światopogląd akademicki" (jak twierdził, sprowadza się on w generaliach do bezstronnego rozstrzygania sporów za pomocą racjonalnych dowodów miast upodobań i emocji). Roman Ingarden – przywoływany tu przeze mnie wielokrotnie – uznał dyskusję za sól postępu, z zastrzeżeniem, że rozumie postęp jako uparte, nonkonformistyczne trwanie przy prawdzie, bowiem prawda stabilizuje, a tego uniwersytet potrzebuje najbardziej; odsłanianie prawdy jest

[7] R. Ingarden, *O dyskusji…*, dz. cyt., s. 176.
[8] J. Wilczyński, *O dobrych zwyczajach akademickich i potrzebie ich chowania*, Wilno 1932.

jego zasadniczą misją, stanowi dźwignię rozwoju cywilizacyjnego w korelacji z etyką – reszta to taktyka, większe lub mniejsze potyczki, ambicjonalne gry, z perspektywy czasu zupełnie bez znaczenia…

*

P.S. Współczesny świat potrzebuje nie tych, którzy dopasowują się do rzeczywistości, ale którzy ją zmieniają[9] – świat w istocie potrzebuje inteligencji. Ci najwybitniejsi będą zasługiwać na miano intelektualistów. Gdzież mają się „szlifować" diamenty inteligencji jak nie w agorze wolnego słowa, jaką jest/winna być przestrzeń uniwersytetu XXI wieku? Lepszego miejsca po prostu nie ma.

Bibliografia

Cywiński B., *Rodowody niepokornych*, Warszawa 1996.

Gadamer H-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przełożył B. Baran, Kraków 1993.

Ingarden R., *O dyskusji owocnej słów kilka*, [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.

Kołakowska A., *Wojny kultur i inne wojny*, Warszawa 2015, tu zwłaszcza: *„Imagine": intelektualne źródła poprawności politycznej, Brygady poprawności politycznej*, s. 11-44, 89-98.

Kołakowska A., *Plaga słowików*, Warszawa 2017.

Matyja R., *W poszukiwaniu elit percepcyjnych*, „Nowa Konfederacja" (https://nowakonfederacja.pl/; data dostępu 4.07.2017).

Pawełczyńska A., *Głowy hydry. O przewrotności współczesnego zła*, Łomianki 2014.

Wilczyński J., *O dobrych zwyczajach akademickich i potrzebie ich chowania*, Wilno 1932.

Violetta Wejs-Milewska
University of Białystok

„A POLITICAL UNIVERSITY" AS A CONTEMPORARY CHALLENGE: BETWEEN A SCHOLARLY MISSION AND A SOCIAL DIALOGUE

Summary

The article analyzes the situation of the university as we know it from everyday experience, but in the context of new challenges, i.e. in the context of its being remodeled

[9] R. Matyja, *W poszukiwaniu elit percepcyjnych*, „Nowa Konfederacja" (https://nowakonfederacja.pl/; data dostępu 4.07.2017).

so as to turn it into the space for expanding science by means of an unrestrained dialogue. Also, it looks at the university as the agora for free speech and social and political mediation, and *not* as a corporate body. Instead of favoring the now fashionable categories of excellence and knowledge, the university should return to the fundamental categories of truth and dialogue in the body of *universitas*.

Key words: dialogue, discussion, *universitas*, politics, Roman Ingarden.

Evans Hall, Yale University, XXI wiek

Michał Kuziak
Uniwersytet Warszawski

PO CO HUMANISTYKA?

Wymyślić świat na nowo! Opowiem i wyjaśnię, o co mi chodzi w trakcie lektury i komentarza kilku książek. Wychodzę z założenia, że sytuacja jest poważna i groźna. I nie chodzi tylko i wyłącznie o status uniwersytetu, a zwłaszcza humanistyki, w niesprzyjającym im porządku neoliberalnym, w którym stanowią ostatnie bastiony dobra wspólnego i myślenia krytycznych, ale o, jak się wydaje, coś więcej. Mianowicie – o kryzys legitymizacji tak samej nauki, jak i uniwersytetu oraz szerzej edukacji. Ich model, który ciągle powielamy, wywodzi się ze świata nowoczesnego. I, wypada zauważyć, wraz z jego postępującym rozpadem (osłabianiem), traci swoje uzasadnienie, czego uporczywie zdajemy się nie dostrzegać.

Max Weber, zajmując się zawodem i powołaniem uczonego, zauważa, że nowoczesność (i kapitalizm) kształtowała się pod znakiem racjonalizacji świata, mającej swój etyczny i pragmatyczny kontekst, wyznaczający horyzont myślenia o nauce[1]; dość tu przypomnieć Kantowską wizję uniwersytetu. Na kwestie te zwracał uwagę Zygmunt Bauman, tak przypominając o roli nauki i uczonego w nowoczesnym porządku – właśnie porządku! – społecznym oraz porządku władzy, a także określając rolę edukacji jako wehikułu gwarantującego możliwość rozwoju i awansu w społecznej hierarchii[2].

To wszystko skończyło się, a przynajmniej wyraźnie osłabło. Filozofowie, uczeni nie wymyślają już idei porządkujących świat (pytanie, kto je wytwarza?, można bowiem odnieść nieodparte wrażenie, że Internet…, i że z racjonalnością nie ma to nic wspólnego). Nie są, jak pisał Bauman ogrodnikami ogrodu kultury; nie są prawodawcami, powoli przestają także być tłumaczami. Edukacja

[1] Zob. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, [w:] *Polityka jako zawód i powołanie*, przeł. A. Kopacki, P. Dybel, przedmowa, wstęp i opracowanie Z. Krasnodębski, Kraków 1998, s. 111 i nn.

[2] Zob. Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Warszawa 1998 (zwłaszcza rozdział *Socjogeneza syndromu władzy jako wiedzy*).

przestała kusić obietnicą rozwoju i awansu. Jak przekonuje Bill Readings w znakomitym *Uniwersytecie w ruinie* procesy te wynikają z odchodzenia w przeszłość modelu państwa narodowego i kultury narodowej – czy szerzej: kultury nowoczesnej, dzisiaj powiedzielibyśmy: liberalnej – która uprawomocniała reprodukujący ją uniwersytet[3]. Kultura ta zapewniała horyzont aksjologiczny i tożsamościowy, a także możliwość komunikacji. Co zatem robić? Czy też, czego nie robić…

Sprzymierzeńcy własnych grabarzy

Milan Kundera w *Nieśmiertelności*, powieści ukazującej początki naszego świata, lokujące się na przełomie XVIII i XIX wieku, pisze m.in. o imagologii, którą określa jako rodzaj przemysłu – związanego z reklamą, a także propagandą czy PR-em. Przemysł ten zamienia świat na obrazy, tryumfując tak nad rzeczywistością, jak i nad ideologią, a więc nad porządkiem konstruowanym kiedyś przez nowoczesnych filozofów. Tak wygląda odpowiedź pisarza na pytanie o to, kto zastąpił filozofów i uczonych, dawnych prawodawców. Narzędziem imagologów stają się sondaże opinii publicznej[4]. W ten sposób prawda okazuje się czymś, co jest niejako demokratycznie wytwarzane (współcześnie w Polsce minister edukacji powiada, że Polacy zdecydują o tym, co wydarzyło się w trakcie II w.ś. w Jedwabnem; wypowiadając się o zachodzącej zmianie paradygmatu człowieka Marshall McLuhan miał zauważyć, że pasję prawdy zastąpiła prawda pasji[5]). A imagolodzy zyskują stałą słuszność i władzę w epoce posthistorycznej. *Nieśmiertelność* powstała w roku 1988, opublikowana została w 1990. To lata w których powstaje również *Koniec historii* Fukuyamy. Imagolodzy – powiada Kundera – wytwarzają ideały o krótkim żywocie, pozwalające sterować jednostkami i społeczeństwem. Przekaźnikiem tych ideałów są media.

Chodzi mi tu nie tylko o sam proces kulturowy, ukazany przez pisarza, ale i o to, jak funkcjonują w nim ludzie. Kundera pisze o sytuacji bohaterów, którzy pracują w stacji radiowej, starającej się o kontrakty reklamowe. By je pozyskiwać i dzięki temu mieć utrzymanie, są zmuszeni zmienić charakter ramówki. Idą w ten sposób na kompromis z duchem czasu. A ten – odmiennie niż Heglowski duch dziejów, który w końcu stanowił wymysł nowoczesny – domaga się

[3] Zob. B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017, s. 105 i nn.
[4] Zob. M. Kundera, *Nieśmiertelność*, przeł. M. Bieńczyk, Warszawa 2002, s. 133 i nn.
[5] Zob. F. Zingorne, E. McLuhan, *Wprowadzenie*, [w:] McLuhan, *Wybór tekstów*, przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, red. F. Zingorne, E. McLuhan, Poznań 2001, s. 12.

upraszczania i uprzyjemniania przekazywanych treści, schlebiania gustowi odbiorców, a w zasadzie jego brakowi.

Jeden z bohaterów, pracownik stacji, zostaje określony mianem „sprzymierzeńca własnych grabarzy". Kundera dodaje: „błyskotliwego". Dziennikarz ten popiera dokonujące się zmiany, nie zdając sobie sprawy z tego, że jest ich ofiarą. W 1988 roku pisarz obdarza go wszakże poważną motywacją. Bohater opowiada się po stronie lekkości, będąc przekonanym, że ta, stojąc na antypodach ciężaru i tragedii, wpisanych w model kultury wysokiej, uniemożliwi potencjalną przemoc, wyzwalając nas z historii, który nabrała w XX wieku wyjątkowo okrutnego charakteru.

Przywołany fragment *Nieśmiertelności* można odczytać jako przypowieść o intelektualistach. Często, coraz częściej, wracam do niej, myśląc o naszej współczesnej edukacji, uniwersytecie i nauce. Staliśmy się sprzymierzeńcami naszych grabarzy, często zresztą wbrew sobie czy w sposób nieuświadomiony. Jak zauważył Tadeusz Sławek w książce pod symptomatycznym tytułem *Antygona w świecie korporacji* (2002), dawny uniwersytet (o zgrozo – nawet ten z czasów PRL-u…) uczył dyspozycji krytycznej, kwestionowania zastanego świata; dzisiejszy, co znakomicie widać w związanej z nim retoryce dyskursu publicznego, ma uczyć przystosowania do świata. Zgody nań[6].

Retoryka ta pragnie przekonać nas o bezalternatywności istniejącego systemu (słynna TINA, wypowiedziana swego czasu przez Margaret Thatcher, utrwalająca wizję neoliberalnej globalizacji), umacniając władzę, którą ponoć sprawuje nad nami rzeczywistość[7]. Władza ta zostaje umocowana w jakoby uniwersalnych, obiektywnych, ponadczasowych prawach ekonomii. Figura filozofa zarządzającego nowoczesnym światem, o której pisał Bauman, została w ten sposób zastąpiona przez figurę ekonomisty. W polskim przypadku była to konkretna postać Leszka Balcerowicza, uporczywie tłumaczącego, że jeśli nie mamy pieniędzy, to nie możemy ich wydawać – jak się zresztą okazuje, bez powodzenia. Dodam tu od razu, że wcale nie namawiam do niesłuchania Balcerowicza, chodzi mi raczej o to, by traktować jego głos jako jeden z wielu. Głos ten został przy tym wzmocniony głosem ekspertów: to rola, którą przyjęli dzisiaj intelektualiści; przykładem może być książka Marka Kwieka poświęcona dzisiejszemu uniwersytetowi, w której centrum znajduje się pytanie, jak ten ma się dostosować do neoliberalnego świata (perspektywa taka widoczna jest nawet w przywo-

[6] Zob. T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Katowice 2002, s. 11.

[7] Zob. w związku z tą kwestią M. Chollet, *Tyrania rzeczywistości*, przeł. A. Dwulit, Warszawa 2013.

ływanej tu przeze mnie książce Sławka, negocjującego wszakże sferę autonomii uniwersytetu, przypominającą jednak coś na kształt niszy w zekonomizowanym świecie)[8].

By obraz stał się wyraźniejszy, przywołam opis „sprzymierzeńców naszych grabarzy", jaki można odnaleźć w książce Franka Furediego *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?* (2004)[9]. Choć opis ten można zacząć od zawołania: „znacie? – to posłuchajcie". Autor pokazuje, jak model ekonomiczny późnego kapitalizmu, związane z nim wymagania społeczne, doprowadził do bankructwa nowoczesny model wiedzy. Furedi opisuje wielkie „równanie w dół", związane z umasowieniem edukacji i podporządkowaniem nauki celom zewnętrznym wobec niej. Instrumentalizacja i praktycyzacja wiedzy, traktowanie jej jako poddanego władzy rynku produktu, prowadzi do jej zbanalizowania i obniżenia związanych z nią standardów. Proces ten jest przy tym paradoksalny, gdyż towarzyszy mu retoryka eksponująca rolę wiedzy w dzisiejszym społeczeństwie. Nie jest to jednak wiedza, którą rządzi logika bezinteresownego odkrycia i pasja prawdy, a wiedza poddana rachunkowi ekonomicznemu. Z nowoczesności pozostała już tylko frazeologia. Intelektualiści zamilkli albo przyjęli w przestrzeni publicznej role ekspertów bądź dostarczycieli rozrywki. W takie myślenie o wiedzy wpisała się edukacja, przystosowująca do życia w neoliberalnym świecie i konserwująca jego status oraz widoczne w nim podziały, co przekonująco zaprezentował Ivan Illich w książce *Odszkolnić społeczeństwo*[10].

Jak zauważa Furedi, wspomniane standardy (przez duże S) traktuje się dzisiaj jako wyraz przemocy symbolicznej. Jako kulturowe, arbitralnie skonstruowane i wyznaczające granice elitarności. Niechęć do elit, powiada autor, paradoksalnie – a może lepiej powiedzieć: cynicznie – gwarantuje przynależność do nowej elity. W ten sposób dawną merytokrację zastępuje mediokracja. Zapanowuje relatywizm kulturowy. Furedi krytykuje swego rodzaju demokratyzację nauki. Tendencją inkluzywną, która realizuje się przez schlebianie uczestnikom procesu edukacyjnego i zapewnianie im dobrego samopoczucia. To jednak, podkreśla autor, iluzja partycypacji, a w istocie infantylizacja społeczeństwa. I może warto wysłuchać tego brzmiącego konserwatywnie głosu?

Furedi jednak deklaruje, że nie myśli o konserwatywnej utopii. Jest tak przeciw opcji populistycznej, jak i elitarystycznej. Pragnie inkluzywności, ale przy zachowaniu odpowiednich standardów. Stawką zdaniem autora jest –

[8] Zob. M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015.

[9] Zob. F. Furedi, *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, Warszawa 2008.

[10] Zob. I. Illich, *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak, Warszawa 2010.

i chcę to podkreślić, zapowiadając dalszą część rozważań – demokracja. Uczestnictwo jest przecież prawdziwe, jeśli wiąże się z aktywnością i wysiłkiem. Dodam tu jeszcze zapisaną w książce z pozoru banalną uwagę, że ludzie angażują się w to, co postrzegają jako warte zaangażowania. Dzisiaj nauka i edukacja nie są tak postrzegane, choć zarazem towarzyszy im specyficzny, miłosno-nienawistny, stosunek społeczeństwa, ujawniający nostalgię za wiedzą gwarantującą cokolwiek, pragnienie wiedzy innej, nieoficjalnej (mechanizm ten znakomicie wcielają różne teorie spiskowe), przy jednoczesnym przekonaniu, że ta oficjalna sprzyja tendencjom, które uważa się za szkodliwe (między innymi globalizacja i jej konsekwencje) czy też po prostu jest wykorzystywana i reglamentowana przez korporacje.

Idea uniwersytetu

Wrócę jeszcze do powieści Kundery. Pojawia się w niej postać prof. Avenariusa, konserwatysty, występującego przeciw demonicznemu systemowi mediokracji. Wywrotowa działalność bohatera polega jednak głównie na rysowaniu karoserii samochodów, co zresztą kończy się wpadką. Wyobrażam sobie, że Avenarius czyta *Ideę uniwersytetu* Karla Jaspersa[11]. To książka, która towarzyszy filozofowi w ważnych i tragicznych momentach XX wieku: pierwsza jej wersja powstaje po I wojnie światowej w Republice Weimarskiej, druga po II wojnie światowej I, jak zauważa autor, za każdym razem pozostaje zignorowana.

Myślenie Jaspersa umocowane jest w przekonaniu o istnieniu niezmiennej natury ludzkiej i o wpisanym w nią pragnieniu wiedzy oraz bezinteresownego poszukiwania prawdy, a zarazem najwyższej uczciwości, które to walory mogą realizować się rozmaicie w różnych kontekstach historycznych; mają także tworzyć wymiar formacyjny edukacji. W efekcie uniwersytet to przede wszystkim wspólnota debaty i praktyk sokratejskich; myślenia krytycznego i poszukiwania sensu wyznaczającego horyzont istnienia i porządkującego świat (jak podkreśla filozof – istnienie sensu gwarantuje perspektywa całości, inkluzywnej jedności nauk).

Badaniom naukowym – powiada Jaspers – ma towarzyszyć pełna autonomia oraz wolność i mają one być apolityczne, co oznacza: niepodporządkowane perspektywie instrumentalnej; również ponadnarodowe (ten postulat pokazuje zerwanie z tradycją Humboldta i jest zrozumiały w kontekście czasów, w których powstaje *Idea uniwersytetu*).

[11] Zob. K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Warszawa 2017.

To oczywiście, jak przekonuje już tytuł książki, idea; bez wątpienia ma ona przy tym charakter elitarny (pobrzmiewa takie podejście w *Umyśle zamkniętym* Allana Blooma czy w *Hodowaniu troglodytów* Piotra Nowaka[12]). Autor widzi przy tym różne zagrożenia i napięcia związane z funkcjonowaniem uniwersytetu. Pytanie, które wypada postawić, brzmi: czy idea, o której pisze Jaspers, jest dzisiaj – w czasach, w których zastąpiła ją neoliberalna pusta zasada doskonałości – możliwa do urzeczywistnienia?

Koniec świata, jaki znamy

Przypominam, Kundera pisał o procesach kształtowania się współczesnego nam świata, kończył swoje rozważania w 1988 r. konstatacją tryumfu świata posthistorycznego. Po krótkim i raczej iluzorycznym odpoczynku historia jednak ruszyła. Immanuel Wallerstein, do którego nawiązuję tytułem tego fragmentu rozważań, pokazuje, jak znalazła się w punkcie krytycznym, radykalizując tendencje, które można było obserwować już wcześniej (po 1945 roku)[13]. Autor ten pozwala powrócić do widocznej u Baumana czy Readingsa, tezy o nierozerwalnym splocie wiedzy i edukacji z modelem społeczeństwa, kultury i cywilizacji. Wallerstein powiada, że nie istnieje coś takiego jak ahistoryczna idea poznania, eksponując jej związki z kontekstem politycznym i ekonomicznym. Znaleźliśmy się zatem na antypodach refleksji Jaspersa.

Konsekwencje są takie (powtarzam raz jeszcze, choć nieco inaczej, to, o czym wspominałem na wstępie), że model nauki i edukacji – zwłaszcza dotyczy to nauk humanistycznych i społecznych – okazuje się fortunny w środowisku kulturowym, w którym powstał. Działa, dopóki działają władające owym środowiskiem zasady. Zapominamy o tym, myśląc o nauce jako o zjawisku ponadczasowym i uniwersalnym. Jeśli jednak przyjmiemy ujęcie Wallersteina, to wniosek płynący z jego rozważań okaże się jeden. Kryzys uniwersytetu, o którym mówimy, i co do którego nie mamy wątpliwości, nie jest tylko kryzysem instytucji, która oddaliła się od swojego ideału – jak chciał to widzieć choćby Husserl[14] i jak sugerował Jaspers. Kryzys ten jest o wiele bardziej, tak to ujmę, fundamen-

[12] Zob. A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne S. Bellow, przeł. T. Bieroń, Poznań 2012; P. Nowak, *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Warszawa 2014.

[13] Zob. I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy*, przeł. M. Bilewicz, A. W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa 2004.

[14] Zob. E. Husserl, *Kryzys nauk europejskich*, przeł. S. Walczewska, Toruń 1999.

talny. Jest kryzysem modelu wiedzy, wynikającym z kryzysu, jak powiedziałby Wallerstein, systemu-świata, a więc w naszym przypadku kapitalizmu (Bauman mówił – nowoczesności, Readings – państwa narodowego; określenia te wszakże nie wykluczają się, a dopełniają) i związanej z nim idei postępu; to jego potrzeby – jak pokazuje autor – zakreśliły horyzont nowoczesnych nauk społecznych i humanistyki, stały się odpowiedzialne za wyłanianie się dyscyplin i podział dyscyplinarny pola nauki.

Kryzys powinien przy tym doprowadzić do wyłonienia się nowego systemu. Jak powiada autor, czas przejścia z jednego systemu do drugiego to okres podważania obowiązującego modelu wiedzy, braku pewności i sporów. Konstruowanie nowego wymaga jednak rozumienia sytuacji, określenia pożądanego kierunku rozwoju i działania na jego rzecz.

Pytanie, które trzeba postawić, brzmi, czy po Wallersteinie i innych wymienionych tu autorach (wypadałoby tu wspomnieć jeszcze przynajmniej Foucaulta) możemy wierzyć Jaspersowi i jego idei uniwersytetu, nawet jeśli bardzo chcemy w nią wierzyć?

Podjęte dotychczas przeze mnie rozważania, oprócz zarysowania panoramy problemu związanego z kryzysem uniwersytetu, miały jeszcze jeden cel: ukazanie, że nauka, zwłaszcza humanistyka i nauki społeczne, mają charakter polityczny. Polityczny nie oznacza jednak partyjny, a w każdym razie nie powinno oznaczać. Nie mam także jeszcze na myśli polityczności, którą można określić mianem zlokalizowanej, umocowanej w konkretnych wyzwaniach, które stawia przed nami rzeczywistość. To za chwilę. Teraz zwracam uwagę na polityczność umocowaną u źródeł modelu wiedzy, a więc w modelu kultury. Humanistyka, która głosi zasadę apolityczności – a tym samym, jak chce nas przekonać, obiektywizmu – a taka bez wątpienia dominuje w Polsce, zarazem skrywa własną polityczność. Skrywa to, że stoi na straży *status quo*. Ale czy jest jeszcze czego pilnować? Dodam – dla mnie pytanie to wcale nie jest rozstrzygnięte.

Inne jest możliwe

W 1998 roku (daty są tu ważne, wskazują na historyczność przywołanych głosów) Derrida wygłasza wykład o „uniwersytecie bezwarunkowym”[15]. Filozof myśli o nim, eksponując jego wolność i imperatyw zajmowania się prawdą, możliwość powiedzenia wszystkiego, a także możliwość niemówienia. Oczywiście, zdaje sobie przy tym sprawę, że bezwarunkowość, którą proklamuje, ma miejsce

[15] Zob. J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy*, przeł. K. M. Jaksander, Kraków 2015.

w świecie warunków i zagrożeń, związanych choćby z wirtualizacją i globalizacją czy dyktatem rynku. Okazuje się więc wyzwaniem i wezwaniem do sprzeciwu i oporu wobec tego, co dogmatyczne, a także każdej formy władzy (narodowej, ekonomicznej, religijnej, ideologicznej, medialnej), która ogranicza demokrację.

Dla Derridy zajmowanie się prawdą jest powiązane z praktyką krytyczną i dekonstrukcyjną (akcentując przy tym performatywny charakter nauki). Bezkompromisową, dotyczącą nie tylko przedmiotu humanistyki (człowieka, człowieczeństwa), ale również własnych podstaw: krytyczności i dekonstrukcyjności. O takim myśleniu, jak pamiętamy konstatując jego deficyt, wspomina Sławek; tego typu model uniwersytetu krytycznego postulował swego czasu Fichte. Myślę, że nie przeżyliśmy w Polsce doświadczenia takiego uniwersytetu – albo przeżyliśmy je częściowo i powierzchownie. Bliżej perspektywy krytycznej znalazła się u nas bez wątpienia sztuka.

Jako jedno ze znamion kryzysu uniwersytetu Readings uznawał stan, w którym ten nie produkuje kultury /wiedzy, a czyni ją przedmiotem komentarza, zamieniając w informację. Eksponowałem datę powstania wykładu Derridy (1998), gdyż dzisiaj wydaje się, że towarzyszy nam coraz wyraźniej artykułowana tendencja odchodzenia od perspektywy wyznaczonej przez języki krytyczne i dekonstrukcję (bo przecież nie ma już jednej wspólnoty komunikacyjnej, na gruncie której moglibyśmy się porozumiewać, a na znaczenie której kładł nacisk w swojej racjonalnej wizji uniwersytetu Habermas 1997[16]) ku próbie konstruowania, tak bym to określił, subtelnych utopii, mających na celu przemianę świata, których twórcy, poszukując formuły sprawczości, mają wszakże na uwadze problematyczność statusu prawodawcy; przykładem może być projekt „historii ratowniczej" sformułowany na łamach „Tekstów Drugich" przez Ewę Domańską[17].

Jeśli za Wallersteinem przyjmiemy, że nasz czas jest czasem przejściowym – między dwoma systemami świata i w efekcie dwoma modelami wiedzy, to możemy z jednej strony za autorem śledzić, jak paradygmat deterministyczny i uniwersalistyczny w naukach ścisłych jest zastępowany przez „badania nad złożonością", umocowane w założeniu, że możliwość okazuje się bogatsza od rzeczywistości, a badane układy mają swoją historię; podobne przemiany widoczne są w naukach społecznych i humanistycznych, w których naruszeniu ulega tradycyjny podział pola dyscyplinarnego. Możemy też – z drugiej strony – to bez wątpienia skromniejszy projekt, również wpisujący się jednak w perspektywę

[16] Zob. J. Habermas, *The Idea of the University: Learning Processes*, „Beogradski krug" 1997, nr 3-4/1-2.

[17] Zob. E. Domańska, *Historia ratownicza*, „Teksty Drugie" 2014, nr 5.

przewagi możliwości nad rzeczywistością, zająć się innymi możliwymi jej wariantami. Nowymi opowieściami pozwalającymi inaczej rozumieć otaczający nas świat i przede wszystkim zmieniać go. O tym, że potrzebujemy takich opowieści (tak w świecie, jak i w Polsce), nie trzeba chyba nikogo przekonywać.

W polskiej humanistyce formuła „inne jest możliwe" i próba budowania innych narracji, zawierająca różne konkretyzacje tego, co „inne", pojawiła się w tytułach bądź rozważaniach tak rozmaitych i, wypada dodać, zantagonizowanych autorów, jak: Zdzisław Krasnodębski (*Demokracja peryferii* i problem polskiej drogi do nowoczesności po 1989 roku), Agata Bielik-Robson (*Inna nowoczesność. Pytania o współczesną formułę duchowości* i wizja podmiotowości nowoczesnej, kondycyjnej), czy ostatnio, z wyraźnym nawiązaniem do lewicowych ruchów z Porto Alegre, Jan Sowa (*Inna Rzeczpospolita jest możliwa* i sprawa transformacji po 1989 roku) oraz Andrzej Szahaj (*Inny kapitalizm jest możliwy* i różne modele kapitalizmu, odmienne od anglosaskiego neoliberalizmu). Formuła ta widoczna jest także na przykład u Marii Janion w *Niesamowitej Słowiańszczyźnie*, książce proponującej inną opowieść tożsamościową o nas, wskazującą na nasz wschodni rodowód (przypomnę, że autorka po 1989 roku proklamowała istnienie wolnego rynku idei, różnorodności i konkurencji zastępujących dawną jedność).

To kilka przykładów wywodzących się z różnych fragmentów nauk społecznych i humanistycznych. Jako że bliżej przyglądałem się tym książkom w innym miejscu[18], zwrócę tu jedynie uwagę na widoczny w nich postulat ćwiczenia wyobraźni, mającej dopełnić pracę języków krytycznych, któremu towarzyszy niezgoda na *es muss sein* determinizmu (zwłaszcza ekonomicznego), na swego rodzaju tyranię rzeczywistości oraz pragnienie odzyskania poczucia sprawstwa (na rolę wyobraźni we współczesnej edukacji humanistycznej kładła nacisk także Martha C. Nussbaum w książce pod znamiennym tytułem *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*[19]). Niektórzy z wymienionych autorów przedstawiają przy tym inne możliwe warianty spełnione w rzeczywistości; niektórzy – myślę tu zwłaszcza o Sowie – eksponują kreacyjną rolę opowieści, mających moc jej kształtowania. Wspomniany autor przypomina ponadto o sukcesach dawnych projektów emancypacyjnych (formułowanych przeciw tyranii *es muss sein*), a także o naszej odpowiedzialności wobec przyszłości.

[18] Zob. M. Kuziak, *W sprawie polityczności polskiej humanistyki*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1. Korzystam tu z fragmentu tego artykułu.

[19] Zob. M. C. Nussbaum, *Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przeł. Ł. Pawłowski, przedmowa J. Kuisz, Warszawa 2016.

*

Lektura współczesnych prac poświęconych kryzysowi uniwersytetu przekonuje, że mamy celne diagnozy tego zjawiska. Problem leży w sformułowaniu projektu naprawy. Jeśli rację ma Jaspers i konserwatywni diagności kryzysu uniwersytetu, nie pozostaje nam nic innego, jak powrócić do jego dawnego kształtu, niejako wbrew otaczającej nas rzeczywistości, bez wątpienia w sposób heroiczny. Jeśli natomiast Wallerstein i autorzy akcentujący historyczny charakter modelu wiedzy – powinniśmy zacząć rozważać, jak wymyślić świat na nowo, w jaki sposób wskrzesić myślenie utopijne, pozwalające myśleć o wspólnocie, a do niedawna, jak się zdawało, ostatecznie pogrzebane przez klęski nowoczesności (co skutkuje m. in. odrodzeniem upiorów nacjonalizmu i powrotem na scenę tradycyjnego, przedemancypacyjnego pola symbolicznego). To również zadanie wymyślenia na nowo wiedzy i uniwersytetu. Jak zaświadcza książka Ortegi y Gasseta *Bunt mas*, nie znajdujemy się po raz pierwszy w takiej sytuacji. Również ten autor konstatował życie w czasie, w którym brakuje narracji – „zamierzeń, oczekiwań czy ideałów". Jak przekonywał w konserwatywnym duchu: „Taki był rezultat zejścia ze sceny historii kierowniczych mniejszości stanowiący zawsze odwrotną stronę medalu buntu mas"[20].

Warto wszakże pamiętać o ważnej w książce Jaspersa przestrodze przed rozejściem się porządku teoretycznego i empirycznego oraz autonomizacją refleksji naukowej, co przypomina autoteliczną w dużej mierze logikę rozwoju humanistyki zgodnie z porządkiem kolejnych zwrotów (owszem, profesjonalnych…), a nie stawianych pytań i prób odpowiedzi na nie.

Uniwersytet i wiedza powinny pozostać dobrem wspólnym, nie poddając się i nie ograniczając do forowanej na gruncie neoliberalnym logiki prywatnego oraz logiki wymiernego i szybkiego zysku, logiki rynku[21]. Tylko w ten sposób mogą przyczyniać się do obrony społeczeństwa i demokracji, budując przestrzeń racjonalnej debaty.

Bibliografia

Weber M., *Nauka jako zawód i powołanie*, [w:] *Polityka jako zawód i powołanie*, przeł. A. Kopacki, P. Dybel, przedmowa, wstęp i opracowanie Z. Krasnodębski, Kraków 1998.

Readings B., *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017.

[20] J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, Warszawa 2006, s. 47.

[21] Stanowisko takie zajmuje K. Szadkowski w książce *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa 2015.

Sławek T., *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Katowice 2002.
Furedi F., *Gdzie się podziali wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, Warszawa 2008.
Jaspers K., *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Warszawa 2017.
Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne S. Bellow, przeł. T. Bieroń, Poznań 2012.
Wallerstein I., *Koniec świata jaki znamy*, przeł. M. Bilewicz, A. W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa 2004.
Husserl E., *Kryzys nauk europejskich*, przeł. S. Walczewska, Toruń 1999.
Derrida J., *Uniwersytet bezwarunkowy*, przeł. K. M. Jaksander, Kraków 2015.
Kuziak M., *W sprawie polityczności polskiej humanistyki*, „Teksty Drugie" 2017, nr 1.

Michał Kuziak
University of Warsaw

WHY DO WE NEED THE HUMANITIES AT ALL?

Summary

The article considers the situation of the humanities in the contemporary world, highlighting both dangers and challenges they about to cope with in the future. In conclusion, it is argued that the humanities' major task is to constantly come up with ideas for possible worlds.

Key words: the humanities, university's status, vision of the world, Milan Kundera, Bill Readings.

Uniwersytet Wrocławski XXI wiek

II. DIAGNOZA

University of Copenhagen, XXI wiek

Włodzimierz Próchnicki
Uniwersytet Jagielloński

RZECZYWISTOŚCI WSPÓŁCZESNEJ HUMANISTYKI

Nauki humanistyczne są szczególnym przypadkiem nauk o kulturze, jej funkcjonowaniu i wytworach. Równocześnie nauki te sytuują się pomiędzy filozofią a naukami opisowymi, badają istnienie pewnych wytworów kultury i określają sposoby ich poznawania. Stosują wiele języków charakterystycznych dla różnych dyscyplin (a od XX wieku mamy świadomość językowego charakteru wszelkich twierdzeń filozofii) i rozmaitych metodologii. Mimo niezgodności twierdzeń i sporów zmierzają do, postulowanej już przez Diltheya, jedności wielkich struktur duchowych. Nauki humanistyczne mają służyć zaspokajaniu potrzeb intelektualnych człowieka dążącego do wszechstronnego poznania rzeczywistości, służą tworzeniu podstaw światopoglądowych wynikających z założeń racjonalistycznych. Ich celem pozostaje opis badanej, zmieniającej się kulturowej rzeczywistości i określenie cech, przede wszystkim prawidłowości, związanych z jej przebiegiem, czyli inaczej mówiąc – poznawanie kultury w jej historycznej i jednoczesnej różnorodności, w tym, co przypadkowe i tym, co regularne, przy rozpoznaniu tworzącego ją rozwoju społecznego. Heurystyka humanistyczna wykrywając nowe fakty i związki między nimi formułuje hipotezy, które następnie uzasadnia. Dziś, po raz kolejny towarzyszy temu określanie obszaru badań, realizacja funkcji demarkacyjnej i regulacyjnej w nauce. Stąd wynikają takie zjawiska w naukach humanistycznych jak zwrot etyczny, czy dokonujący się na gruncie antropologicznym mariaż humanistyki – kultury z biologią (a szerzej – z wiedzą o przyrodzie). Również ta wiedza, której dysponentami są nauki humanistyczne nie jest, jak zawsze, absolutna.

Jednakże zadaniem badaczy jest po pierwsze odpowiadanie na pytania „zewnętrzne" formułowane na gruncie społecznym, po drugie zaś dążenie do poszerzania i ulepszania zasobu informacji oraz narzędzi epistemologicznych jakimi ta humanistyczna wiedza dysponuje. Widać wówczas, że pewne zagadnienia okazują się mniej ważne, niż się to wcześniej przedstawiało, na inne nie sposób sformułować odpowiedzi. To poniekąd zwyczajny stan w nauce, nie zwalniający z obowiązku poszukiwania tego, co istotne, być może nawet fundamentalne oraz

nie zawieszający refleksji zmierzającej do znalezienia odpowiedzi na pytania nierozstrzygnięte lub dotąd nie postawione. Humanistyka, podobnie jak filozofia, straciła sporo z dawnej reputacji naukowej jaką posiadała w epoce nowoczesnej, gdy obok nauk przyrodniczych i technicznych traktowana była niemal bezspornie jako jeden z czynników amplifikujących cywilizacyjną ewolucję. Ten niemal dogmat w epoce ponowoczesnej przestał już być bezdyskusyjny.

Uprawiając wśród obecnych wątpliwości nauki humanistyczne, po raz kolejny nie sposób pominąć pytań podstawowych. Równocześnie dawne teorie niekoniecznie stają się przestarzałe, a o tradycji humanistycznej należy pamiętać i nadal ją przekazywać w ramach szkolnego i uniwersyteckiego postępowania edukacyjnego, w formie szerszej popularyzacji nieprofesjonalnej i poprzez dzieła artystyczne. Max Scheler w 1928 roku, na kilka lat przed powstaniem najskrajniej antyhumanistycznego, wedle określenia Tomasza Manna, państwa hitlerowskiego, zwrócił uwagę na to, że człowiek współczesny postrzega siebie w sposób najbardziej jak dotąd problematyczny: co to znaczy *być* człowiekiem?[1] Tu, w tym pytaniu odnoszącym się do każdego, znajdziemy wspólny punkt refleksji dyscyplin humanistycznych i społecznych, jako tych, które odnoszą się do człowieka. Humanistyczne nauki o kulturze, jak sygnalizuje nazwa są naukami o człowieku, o niektórych zwłaszcza aspektach jego działalności. To komplikuje sytuację nie tylko od strony definicji, ale w odniesieniu do praktyki badawczej wymaga, wraz z celem, ustalenia jej zakresu.

Uniwersytet, zarówno jako idea, jak i dawniejsza, tradycyjna czy całkowicie współczesna, ponowoczesna instytucja w oczywisty sposób funkcjonuje w gęstej przestrzeni środowiska społecznego. Co więcej, stanowi jego część, istotną w zależności od konkretnej sytuacji. Uniwersytety były źródłem wiedzy zespołowej, uczeni zaś bywali probierzem etycznym szeregu ważnych spraw. Nie znaczy to, że uzyskanie uniwersyteckiego wykształcenia przekłada się automatycznie na posiadanie i głoszenie poglądów niezależnych. Wiedza, naukowa i wszelka inna, oznacza również świadomość, a zatem istnieje w związku z osobą, która tę wiedzę posiada. Wiedza – informacja należą do kultury, od której również świadomość badacza jest zależna. W takim podwójnym układzie szczególnym zagadnieniem będzie znalezienie przez uczonego perspektywy poznawczej, umożliwiającej prowadzenie badań *sine ira et studio*, pomiędzy informacją, którą akceptuje, a taką, którą odrzuca. Uniwersytet jako instytucja o tradycjach autonomii stwarza teoretycznie warunki pewnej izolacji od wpływów i nacisków

[1] Por. Richard M. Zaner, *Samotność i społeczność: krytyczne podstawy nauk społecznych*, przeł. J. Szacki, [w:] *Czy kryzys socjologii?*, wybór i wstęp J. Szacki, tłum. A. Bentkowska i in., Warszawa 1977, s. 314.

o pozanaukowym charakterze. Również teoretycznie pozwala to na merytoryczne prowadzenie dyskusji naukowej.

Podkreślając teoretyczność owych możliwości przypominamy o ich niepewności, kruchości, iluzoryczności, zwłaszcza w warunkach braku demokracji. W znanych przypadkach prowadziło to do podporządkowania nauki irracjonalnej, skierowanej przeciwko ludziom ideologii. W przypadku humanistyki wiedza, weryfikowalna w naukach przyrodniczych, nie zawsze poddaje się w sposób jasny czy oczywisty falsyfikacji. Z tych subiektywnych i obiektywnych powodów kryteria prawdziwości układają się wówczas inaczej i dotyczą raczej procesu dowodowego, konstatacji dyskusyjnych czy sądów alternatywnych, niż mocnych twierdzeń empirycznych.

Rzeczywistość współczesnej humanistyki uniwersyteckiej nie jest jednowymiarowa. Na jej sfery *wewnętrzne* składają się uczeni, będący badaczami i dydaktykami oraz przedmiot prowadzonych przez nich badań. Stan badań określa przedmiot badań, zależny od rozwoju dyscypliny, a zatem zmienny w refleksji o języku, literaturze, historii, sztuce, szeroko pojmowanej kulturze, determinowany ściśle przez metodologię stosowaną w badaniach. Poprawność (prawdziwość) teorii weryfikujemy w konfrontacji z rzeczywistością przedmiotu badań. Ale, oprócz metody, wpływ na badania mają wiedza dziedziczona, aktualne jej horyzonty i świadomość społeczeństwa (w tym, teoretycznie „lepsza" o wiedzę specjalistyczną świadomość uczonych). Literaturoznawca Rolf Fieguth przypomina, że głoszono już w fenomenologii, logice neopozytywistycznej czy strukturalizmie zmierzch pozytywizmu, psychologizmu, biografizmu, socjologizmu, historycyzmu… Współcześnie są badacze domagający się od uczonych z Europy zachodniej „zajęcia pozycji krytycznej i autokrytycznej" wobec dziedzictwa humanistyki marksistowskiej, ale – powiada Fieguth – „[…] w moim przekonaniu nie byłoby to zgodne z duchem humanistyki […]. Humanistyka nie powinna dopuszczać do powstawania 'dziur zapomnienia', w których znikają idee niepożądane. Ona ma zachować pamięć o wszystkim […] jej genialność ma polegać na tym, że nic się w niej nie zatraca ostatecznie i bezapelacyjnie […]"[2].

Innego rodzaju aktualną rzeczywistość *zewnętrzną* tworzy otoczenie, o którym można powiedzieć, że jest polem działalności uniwersytetu, wyznaczanym w większym, bardziej bezpośrednim i mniejszym stopniu przez całokształt stosunków ustrojowo – politycznych i społeczno-kulturowych, od wymiarów lokalnych, poprzez takie determinanty jak forma ustroju państwa, jego gospodarka, finanse, poziom techniki, kultury, tradycja[3]. Szersze otoczenie uczelni i jej dzia-

[2] R. Fieguth, *Przyszłość humanistyki a wierność tradycjom*, [w:] *Humanistyka przeszłości a przyszłość humanistyki*, red. E. Bem-Wiśniewska, Warszawa 2003, s. 55.

[3] Świadomość roli i funkcji uniwersytetu w społeczeństwie doprowadziła do powstania gatunku

łań tworzą międzynarodowe kontakty i współpraca naukowa, oznaczająca niezwykle dziś rozległą wymianę informacji. Za najwyższy poziom zewnętrzny można uznać globalne oddziaływanie cywilizacyjne, które podobnie jak wymiary węższe dotyczy całych społeczeństw, jednak w przypadku uniwersytetów ma ono szczególny charakter. Tak – wewnątrz uniwersytetu i w obrębie oddziałujących nań kolejnych czynników zewnętrznych – lokowana humanistyka, podzielona na dziedziny, dyscypliny, specjalności nie może tracić z oczu świata ludzkiego jako podstawowego przedmiotu poznania, nawet jeśli byłby on postrzegany jako chaotyczny (wedle wywodzącej się od Heideggera idei dwudziestowiecznej). Świat kultury, czy dokładniej – kultury humanistycznej, w całym swym historycznym bogactwie i różnorodności nie jest chaosem, choćby pozory miały o tym świadczyć. Jednym z zadań humanistyki jest właśnie, oprócz opisu i analiz synteza – u/porządkowanie produkcji ludzkiej w jej działaniach i wytworach. Na dzisiejszą refleksję dotyczącą nauki, wiedzy, badań, teorii i praktyki naukowej, kształcenia i uniwersytetu oddziałują różne, w istocie bardzo odległe, lecz istotne i aktualne tradycje myślenia, by przywołać tylko francuską formację oświeceniową, idee niemieckie (Kanta, braci Humboldtów, Dilthey'a), z nowszych natomiast, choć już nie najnowszych, K. R. Poppera czy Th. Kuhna. Zmierzały one do wprowadzenia, nie tylko w humanistyce, przejrzystego ładu.

W sposób zrozumiały, z wewnętrzną działalnością dydaktyki uniwersyteckiej wiąże się środowisko studenckie, jego praca polegająca na zdobywaniu wiedzy oraz działalność twórcza, na przykład intelektualna (naukowa, popularyzatorska) czy artystyczna. Bazę tworzą nie tyle przedmioty materialne – budynki, co funkcjonujące w nich pomieszczenia dydaktyczne, biblioteki, laboratoria, wraz z właściwym sobie wyposażeniem. Niezbywalną częścią tej wewnętrznej rzeczywistości jest również administracja uniwersytecka, niezbędna dla organizacyjnego funkcjonowania instytucji. Wszechstronne reformy szkolnictwa wyższego, dążące do jego integracji w ramach europejskiego i globalnego umiędzynarodowienia rozwinęły się z chwilą powstania Unii Europejskiej.[4]

powieści uniwersyteckiej – *University novel* czy *Campus novel*, której fabuła i idee są ściśle powiązane z tematem. Przedstawia się tam między innymi, w odniesieniu do otaczającej uczelnię rzeczywistości, problemy polityki, mediów, prawa, biurokracji, ich destrukcyjny wpływ na instytucję uniwersytetu itp. Por. A. Denka. *Skandal na kampusie. Dietrich Schwanitz czyta teorię systemów Niklasa Luhmanna*, „Przestrzenie Teorii", t. 24 (2015). Por. też W. Nowicki, A. Izdebska, *Campus novel*, [w:] *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, red. G. Gazda, S. Tynecka-Makowska, Kraków 2006. Charakterystyczne, że w literaturze polskiej tematyka taka rzadko się pojawia, do wyjątków należy emigracyjna powieść Olgi Scherer – *Lepszość* czy utwory Jerzego Broszkiewicza (*Doktor Twardowski*) i Włodzimierza Maciąga (*Deszcze jesienne*). Natomiast w tłumaczeniach opublikowano między innymi: John B. Pristley, *Poza miastem* i *Londyn*, Charles P. Snow, *Jasność i mrok*, z nowszych zaś: Robert Merle, *Za szybą* (o wydarzeniach paryskiego maja '68), Malcolm Bradbury, *Homo historicus*, David Lodge, *Zamiana* i *Mały światek. Romans akademicki*.

[4] Zwięźle przedstawia ten proces Ryszard Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na*

Kolejny oczywisty fakt społeczny to ludzie tworzący uniwersytet, badacze – dydaktycy i studenci. Są częścią szerokiej społecznej rzeczywistości. Ponadto, studenci po opuszczeniu uczelni będą stanowili część społeczeństwa wypracowującą w wielu dziedzinach kształt przyszłości. Kreowany w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku przez inteligencję etos był jedną z przyczyn rewolucji edukacyjnej, jaka dokonała się w postaci powszechnej scholaryzacji przeprowadzonej na poziomie wyższym. Jednakże proces ten, trwający już parędziesiąt lat ani nie doprowadził do powstania jakiejś – mieszczańskiej? inteligenckiej? „klasy średniej", ani nie zmienił w dostrzegalny sposób świadomości obywatelskiej społeczeństwa, poglądów jednostek i grup na świadomość prospołeczną, propaństwową, proeuropejską wreszcie, integracyjną a nie separatystyczną.

Dodajmy, że (pozornie) demokratyczna rewolucja scholaryzacyjna nie spowodowała widocznego, powszechnego wzrostu wiedzy społeczeństwa, nie polepszyła dowodnie jego poziomu mentalnego. Absolwenci studiów wyższych, zwłaszcza humanistycznych, nie podejmują pracy w zawodzie powiązanym z kierunkiem studiowanym, a efekty kształcenia są w tej sytuacji marnowane.

Współczesny kapitalizm stanowi, jakby na to nie spojrzeć, realne otoczenie uniwersytetu. Ten współczesny kapitalizm określa się niekiedy jako gospodarkę opartą na wiedzy, dodajmy – na wiedzy ludzkiej, innej nie ma. Ostatecznie gospodarka opiera się na ludziach, ci zaś działają w bardziej skomplikowanym układzie niż dychotomia zysk – strata, nagroda – kara, sukces – klęska. Dobrze zatem, że tzw. społeczeństwo informacyjne rozwija swoje kompetencje cyfrowe, co jest jednym z efektów skoku technologicznego, a także wynikiem edukacji setek tysięcy czy nawet milionów młodych ludzi. Czy jednak sukcesy technokratyczne przełożyły się na realizację haseł równości płci, mentalnego antydogmatyzmu, intelektualnej innowacyjności, na wzrost, a przynajmniej stabilizację autorytetu instytucji państwa, albo na partnerstwo nastawione na osiąganie wspólnych celów, zaliczane do najbardziej pożądanych tendencji transformacyjnych ogólnego zrównoważonego rozwoju?

Charakterystyczna dla współczesności transkulturowość wynika z technicznych, globalnych zmian, których pochodną jest kultura. Umożliwia to przepływ informacji tworzący fundament dzisiejszego informacyjnego społeczeństwa, a efektem jest homogenizacja łącząca niekiedy zgoła nieoczekiwanie różnorodne składniki kulturowe. Jednostka ludzka uzyskuje niebywałe dotąd na tak wielką skalę możliwości przekraczania mentalnego, intelektualnego granic swojej kultury (w wymiarach językowym, środowiskowym, narodowościowym, pań-

świecie, Warszawa 2004, por. zwłaszcza rozdziały *Kierunki przeobrażeń szkolnictwa wyższego w erze globalizacji* oraz *Główne strategie reformowania współczesnej szkoły wyższej*.

stwowym). Do efektów takiego procesu należy zaliczyć między innymi reinterpretację własnej, a także cudzej kultury z punktu widzenia Innego[5]. Podejście transkulturowe powoduje przekraczanie izolacji i ograniczeń w większym stopniu niż tradycyjne ujęcia w obrębie kultur narodowych, czyli zazwyczaj w pewnym obszarze językowym. Łatwiej dokonywać badań porównawczych w przypadku różnonarodowych wspólnot językowych, w zakresie angielskiego czy niemieckiego, związki transkulturowa są wówczas, ze zrozumiałych powodów, silniejsze i występują częściej. Można też, jak w historii sztuki i literaturze, badać także kierunki i prądy występujące w kulturach odmiennych ze względu na fundament językowy, na przykład awangardę w sztuce europejskiej. Językoznawstwo przekracza granice podejmując badania nad społeczną rolą języka jako narzędzia komunikacji, kształtowania i kreowania rzeczywistości, jego wpływu na świadomość jednostek i grup, sytuacje społeczne, tradycję jako pamięć zbiorową.

Humanistyka może obserwować podobne zjawiska na gruncie sztuki. W literaturze czy filmie literaturoznawcy i filmoznawcy rozpoznają pojęcie określane przymiotnikiem „światowy", tj. przekraczający granice powstania w danym kontekście kulturowym czy języku. Utwór funkcjonuje wówczas w kontekstach odmiennych od związanych z proweniencją dzieła, często zyskując nowe znaczenia. Dotychczasowa historia literatury światowej – historia literatur (dzieje filmu powstawały w bardziej uniwersalistycznym ujęciu) skłonna była badać zjawiska odrębnie, co najwyżej rozpoznając na gruncie komparatystyki związki i wpływy zachodzące pomiędzy nimi. Teraz pisze się na nowo historię literatury w ujęciu całościowym – socjologicznym, kulturowym, tworząc teorie komparatystyczne przekraczające granice sztuk i ich tworzywa, intertekstualne, a zwłaszcza intersemiotyczne. Zjawisko to odpowiada uniwersalności i globalności (problemowo-tematycznej, komunikacyjnej oraz migracyjnej) nauk ścisłych i przyrodniczych.

Zmiany w zakresie nauk humanistycznych przejawiają się w odkrywaniu nowych obszarów epistemologicznych, wynikłych z pojawiania się nowych przedmiotów badań (na przykład w tradycyjnym prasoznawstwie zastępowanym przez badania medioznawcze, czy w reakcji na powstawanie nowych kierunków w sztuce) oraz dostrzegania nowych problemów, których wynikiem stały się

[5] Z takim zjawiskiem zetknęli się Europejczycy, w innym rzecz jasna wymiarze i w formie konfliktowej, przy okazji piętnasto-, szesnastowiecznych odkryć geograficznych. W XX wieku koncepcja Innego rozwija się w nurcie filozofii dialogu, reprezentowanej przez Martina Bubera, Emmanuela Lévinasa i in. oddziałując na teorie transgresji. Wśród niezliczonych prac na ten temat przywołajmy jedną, Tzvetana Todorova *Podbój Ameryki. Problem Innego*, przeł. J. Wojcieszak, Warszawa 1996. W klasycznej wersji literackiej zderzenie transkulturowe przedstawił Daniel Defoe w jednym z najważniejszych wątków *Przypadków Robinsona Crusoe* (1719).

badania kolonialne i postkolonialne, feministyczne, genderowe, uprawiane w rozmaitych dyscyplinach. Wyraźnie przy tym widać, że badania te na przełomie XX i XXI wieku są skutkiem przemian ogólnej rzeczywistości społecznej, ewolucji politycznej i cywilizacyjnej. Międzynarodowy charakter nauk humanistycznych wynikający z „globalności" przedmiotu badań, uniwersalnej metodologii, problemów powszechnie dotyczących ludzi do niedawna cywilizacyjnie odległych, staje się *universitas* w skali większej niż w epokach wcześniejszych, obejmującą przy tym składowe znacznie bardziej zróżnicowane niż kiedykolwiek i odsłaniając antropocentryczny wymiar współczesności.

W tym wszystkim uniwersytety mają świadomość swojej szczególnej roli naukowej i społecznej. Umiędzynarodowienie uczelni, skądinąd będące symbolem nieograniczonej jedności nauki, jest odpowiedzią na wymogi cywilizacji globalnej[6]. Zmiany w nauce wynikają z wewnętrznego rozwoju dyscypliny i z niezliczonych czynników zewnętrznych na danym etapie powszechnego rozwoju historycznego. Nauki humanistyczne i społeczne są przy tym bodaj bardziej podatne na działanie pozanaukowych okoliczności zewnętrznych, niż dyscypliny przyrodnicze. Równocześnie uczelnie funkcjonują w środowiskach lokalnych, pełniąc swoją rolę nie tylko w metropoliach, centrach gospodarczych i kulturalnych, ale też na peryferiach. Nauczanie akademickie różnymi drogami, od ściśle profesjonalnych, po popularyzatorskie czy zgoła marketingowe, przenosi się na bezkresny obszar cyfrowej cywilizacji komunikacyjnej. Towarzyszące temu zmiany stają się widomym wyznacznikiem funkcjonowania uczelni. Tutaj pojawia się aporetyczne wahanie: profesjonalizm, czyli uniwersytet ze specjalistyczną „misją", adresowaną do najlepszych grup i wybitnych jednostek, czy jednak podejście marketingowo – rynkowe, w którym nacisk kładzie się nie na badania podstawowe profitujące nieraz po latach lecz na kierunki praktyczne, przekładające się na możliwie szybki, a najlepiej natychmiastowy sukces mierzony merkantylnie? W pogoni za wymiernym, zmaterializowanym zyskiem towarzyszącym indywidualnej karierze należy nastawić się na konkurencyjność, czy raczej na współpracę?

Ostatecznie uniwersytet działa w sieci uczelni, co czyni zeń informacyjny zwornik sterujący mobilnością w obrębie sieci i poza nią. Czy ważniejsze są naukowe wyniki, odkrycia i wynalazki osiągane na kierunkach praktycznych, czy efektowne nieraz, choć z trudem dające się zastosować w sposób bezdyskusyjny

[6] Daje się tu zauważyć naturalna asymetria, będąca skutkiem liczby publikacji zagranicznych w stosunku do polskich: humanistyczne prace obcojęzyczne są licznie wydawane w przekładzie na język polski, natomiast stosunkowo rzadko prace polskie pojawiają się w przekładach zagranicznych (wyjątek stanowią oczywiście teksty neofilologiczne, powstające w językach obcych).

nauki humanistyczne, czy wreszcie żmudna, długodystansowa, działająca w perspektywie długiego trwania i następstwa pokoleniowego dydaktyka uniwersytecka, przynosząca owoce w postaci pozytywów społecznej świadomości i funkcjonowania społeczeństw?

W takiej sytuacji optymalną różnorodność łagodzącą skutki źle realizowanych alternatyw może zapewnić wzmocnienie potencjału badawczego w wieloprofilowych ośrodkach uniwersyteckich, gdzie kształcenie łączy się z badaniami, a studenci uczestniczą w pozaakademickim życiu społecznym, kulturalnym, szkolnym, dziennikarskim, czy ruchu artystycznym. Można mieć wówczas nadzieję, że po ukończeniu studiów będą, poza działalnością zawodową nie tylko konsumentami, ale świadomymi, twórczymi podmiotami zewnętrznej w stosunku do bezpośredniego obszaru działań uczelnianych rzeczywistości obywatelskiej. Wieloprofilowość ośrodka dużego nie stoi na przeszkodzie współpracy z innymi uniwersytetami, instytutami, bibliotekami, laboratoriami. Konsolidacja przynosi daleko lepsze efekty od przebrzmiałych już, a wynikłych najczęściej z sytuacji politycznej postaw izolacjonistycznych. Jest to o tyle istotne, że nauka i kształcenie akademickie rozwijają się w ramach polityki państwowej i międzypaństwowej, na przykład w strukturach Unii Europejskiej. Mobilność w jej obrębie, przy rozwoju informatycznych kompetencji społeczeństwa opartego na wiedzy, czwartej rewolucji przemysłowej, wiąże naukę nie tylko z gospodarką w dyscyplinach technicznych, ale z najszerzej pojmowaną kulturą międzynarodową, z jej wymianą i integracją społeczną. Sieć i nowe środki komunikacji, rozwój prac nad sztuczną inteligencją to nie wyłącznie problemy współczesnej techniki. To zagadnienia, które dotyczą nie od dziś nauk humanistycznych i jako adresat badań (na przykład językoznawczych), i jako coraz bardziej niezbędny dla tych nauk zbiór narzędzi.

W ogromie zagadnień szczegółowych dzisiejszego świata, którego częścią są uniwersytety jako najistotniejsza składowa systemu szkolnictwa wyższego, widać dwie płaszczyzny podstawowe. Tworzą je – działalność naukowo – badawcza uczelni oraz działalność dydaktyczna, kształcenie powiązane z badaniami, z rozwojem dyscypliny. Obecnie związki te kodyfikowane są przez Radę Unii Europejskiej ds. Edukacji, która zmierza do łączenia oferty dydaktycznej po pierwsze – z badaniami, po drugie – z jakością kształcenia, całość zaś realizowana jest w „strategicznym partnerstwie z pracodawcami", łączy się więc w sposób oczywisty z zatrudnieniem na rynku pracy w całej unijnej Europie. Sytuację Polski postrzega się nie tylko i wyłącznie w superlatywach. Po transformacji ustrojowej, w związku z ogromnymi aspiracjami edukacyjnymi powstaje tu około 400 prywatnych uczelni, mnożą się studia niestacjonarne, tzw. studia

zaoczne. Efektem jest pojawienie się dziesiątków i setek tysięcy osób posiadających dyplomy formalnie poświadczające zdobycie wyższego wykształcenia. Jednak, co sygnalizowano wielokrotnie, taka masowość oznacza w istocie nieuczciwe pozoranctwo ze strony zarówno studentów, jak i nauczycieli[7]. Według danych GUS powszechność kształcenia na poziomie wyższym po roku 1989 wyglądała początkowo następująco: w roku akademickim 1990–1991 studiowało w Polsce 403 824 studentów. Absolwentów było wówczas 56 078. Natomiast w roku 2015–2016 studiowały 1 405 133 osoby, w tym 1 075 199 w 132 szkołach publicznych (76.5% ogółu studentów), a 329 934 studiowało w 283 szkołach niepublicznych (23.5% ogółu studentów).

Co wynika z tych liczb? Czy odpowiadają one dobrym praktykom w procesie edukacji, skutecznemu uzyskiwaniu wiedzy, umiejętności, kompetencji? Wiemy dość dobrze, jakie bywają kłopoty z infrastrukturą niezbędną do prowadzenia badań i dydaktyki, jak problematyczne bywają badania i kształcenie w kontakcie z otoczeniem społeczno – gospodarczym. Wzrost wskaźników scholaryzacji dobrze przedstawia się w statystykach. W praktyce jednak oznacza często wieloprzyczynowe obniżenie poziomu procesu dydaktycznego, ściśle związane z nierealizowaniem efektów kształcenia, co w licznych przypadkach generuje skutki wysoce negatywne.

Nie każde studia są, z wielu powodów, dla każdego, a ich indywidualna i powszechna celowość nie jest identyczna. Kontynuując istniejące kierunki studiów lub otwierając nowe należy mieć na uwadze przede wszystkim ich społeczną przydatność, a w związku z tym pamiętać należy o indywidualnym kształtowaniu sylwetki studenta, który pod kierunkiem nauczycieli akademickich samodzielnie zdobywa wiedzę i rozwija umiejętności. Studia to także budowanie osobowości. Studenci powinni kształcić się ze świadomością istnienia świata społecznego – krajowego i międzynarodowego, powinni uzyskiwać wiedzę z zakresu współczesnej nauki, być uczestnikami życia społecznego, kulturalnego. Nie ma potrzeby fetyszyzowania przy tym kategorii skuteczności, ważne natomiast, żeby student zdawał sobie sprawę z *celu*, ale i z *możliwości*.

Cokolwiek by nie mówić o obecnej fazie przechodzenia ze szkoły średniej na uczelnię wyższą, nauczanie jest procesem, wieloletnim działaniem ciągłym, długotrwałym, sumującym uzyskiwane wiadomości i umiejętności, a w aktualnym stanie cywilizacji opartej na wiedzy – permanentnym. Dlatego też stykamy się z efektami dydaktyki przeduniwersyteckiej i od kilku lat obserwujemy skutki obniżenia jej jakości. Składa się na to szereg przyczyn, a jaskrawym ich przykładem jest formuła matury zdanej „częściowo", gdy oceny przedmiotowe mierzone

[7] Por. E. Wilk, *Hatakumba elit*, „Polityka" 2017, nr 39.

są w procentach. Na kierunkach humanistycznych obserwujemy zjawisko wcześniej spotykane zwykle w postaci anegdotycznej. Studenci przyjmowani bez egzaminu wstępnego, na podstawie wyników matur (a niekiedy niezależnie od nich) nie posiadają wiedzy ogólnej, nazwiska filozofów, artystów, pisarzy, Stendhala, Dickensa, Prousta czy Tomasza Manna, są dla nich pojęciami pustymi. Zakres lektur absolwentów szkoły średniej jest niewielki, obejmuje zazwyczaj znajomość fabuł, bez wiedzy o walorach artystycznych czy ideowych przeczytanych utworów, znają oni raczej nowsze utwory komercyjne, reklamowane jako „wydarzenia". Na neofilologie trafiają absolwenci szkoły średniej nie posiadający znajomości *europejskiego* języka kierunku, na którym zamierzają studiować. Za taki stan rzeczy nie należy obarczać winą wyłącznie szkoły.

Ignorancja przyszłych humanistów to także skutek przemian kulturowych, a tych przyczyny z kolei tkwią głęboko w ekonomii, przemianach sfery medialnej, w obrębie której generowana jest i przekazywana informacja, w działaniach politycznych poddających rzeczywistość współczesną, a zwłaszcza historyczną, ideologicznej relatywizacji i propagandowej presji. Łączy się z tym kreowanie uproszczonej, zerojedynkowej wizji świata i jego przeszłości. Przywołani tu absolwenci szkół – studenci uniwersytetu nie tylko nie znają twórczości najwybitniejszych pisarzy. Tej niewiedzy towarzyszy, istotna także dla humanistów ignorancja odnosząca się do rozumienia na przykład tego, czym są liberalizm i konserwatyzm, lewica i prawica, czym była Reformacja, która przecież nie ominęła Polski i Rewolucja Francuska, której skutki były w historii istotne również i dla społeczności Polaków. Nie sposób tłumaczyć oraz usprawiedliwiać tego charakterem ponowoczesności wyrażającym się rozluźnieniem kategorii, osłabieniem definicji i pojęć (na czele z pojęciem prawdy), eklektyzmem metodologicznym, dowolnością stosowanych znaczeń, nadprodukcją hipotez, dzieł, teorii, idei, współczesnym potopem informacyjnego oceanu.

Tradycyjna humanistyka, tzw. nauki o duchu, nastawiona była na poznawanie kategorii piękna, dobra, wzniosłości łączącej etyczne z estetycznym. Wybitny polonista, badacz literatury romantycznej, Juliusz Kleiner (1886–1957), określał się niekiedy, bez egzaltacji bynajmniej, „sługą wielkości". Ale na rzeczywistość społeczną i kulturalną, w tym artystyczną składają się nie tylko wytwory elitarne i nie sposób jej badania ograniczać wyłącznie do sfery arcydzieł. Poza horyzontem poznawczym znalazło by się wówczas zbyt wiele, a do tego całkiem istotnych elementów ludzkiego świata. Racjonalne podejście do badań humanistycznych dobrze pokazuje historia organizacji Instytutu Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, choć powołany w roku 1948 powstawał w niezbyt sprzyjających, z powodów politycznych, latach. Wśród założycieli byli najwybit-

niejsi uczeni: Stefan Żółkiewski, Kazimierz Wyka, Maria Renata Mayenowa, Henryk Markiewicz, Kazimierz Budzyk, Jan Kott. Celem działalności IBL było wykonanie prac podstawowych dla wiedzy o literaturze i dla językoznawstwa, wymagających zespołowego wysiłku: bibliografii, słowników, podręczników akademickich, serii monografii, takich jak między innymi *Poetyka. Zarys encyklopedyczny*, antologii, wydań tekstów źródłowych, krytycznych edycji pism zbiorowych autorów polskich, publikacji periodyków naukowych, organizacji konferencji poświęconych istotnym problemom.

Prace te, wymagające działań zespołowych i zakrojone na lata, do dziś są prowadzone i kontynuowane. Przez dziesięciolecia Instytut stał się nie tylko centrum badawczym oraz edytorskim, ale i wyznacznikiem przebiegu planowanych prac polskiego literaturoznawstwa i językoznawstwa o zasięgu międzynarodowym[8]. Podobnie było z takimi placówkami Polskiej Akademii Nauk jak Instytut Historii, Instytut Historii Materialnej (koordynujący rozległe badania archeologiczne związane z początkami państwa), Instytut Historii Sztuki. Dorobek tych instytucji jest ogromny nie tylko ilościowo i ściśle łączy się z pracami badaczy uniwersyteckich. Prowadzono badania, dyskusje, prace wydawnicze owocujące edycjami takimi, jak monumentalny *Polski Słownik Biograficzny*, wielotomowa *Historia Polski* PAN, seria „Klasycy Historiografii", obejmująca dzieła autorów polskich i zagranicznych, publikacje krytycznych źródeł, bibliografii.

Symbolicznym znakiem ostatniego ćwierćwiecza stał się rynkowy model uniwersytetu, rezultat budowy, czy odbudowy ustroju kapitalistycznego. Badania i usługi edukacyjne mają w takim ujęciu generować zysk. Znaczącym zmianom uległ zespół czynników socjoekonomicznych, składających się nie tylko na tło, ale przede wszystkim bazę determinującą istnienie i funkcjonowanie uniwersytetu. Najszerszymi składowymi takiego zespołu są kapitalistyczny ustrój gospodarczo-polityczny oraz cywilizacja – społeczeństwo globalne. Z tym łączą się współczesne struktury społeczne oparte na wiedzy (w znaczeniu pozytywnym), z drugiej zaś nastawione na konsumpcję (w znaczeniu trywialnym). Wymienić tu należy w dalszym ciągu ogromny, w porównaniu do stanu z nie tak odległej przeszłości, rozwój nauki i techniki, a jednocześnie panowanie ideologii socjotechnicznej, czy instrumentalizację historii (tzw. politykę historyczną), przekształcającą fakty, tworzącą inną tradycję i odmienną świadomość aktualnej rzeczywistości. Ta rzeczywistość społeczna wpływa na ideologizację nauki. Naj-

[8] Wśród wielu wypowiedzi przedstawiających zagadnienia polonistyki naukowej warto przypomnieć tekst *Polonistyka w świetle szkoły, uczelni i nauki*, a także kilka innych, zamieszczonych [w:] K. Wyka, *O potrzebie historii literatury. Szkice polonistyczne z lat 1944–1967*, Warszawa 1969.

prostsza dychotomia przedstawiająca taką sytuację to nauka jako działanie celowe i racjonalne, przeciwstawiona ideologii (fałszywej świadomości Marksa), będącej rezultatem połączenia celowego z irracjonalnym. To drugie jest szczególnie widoczne w działaniu polityki i, będącej dla niej narzędziem, propagandy. Jeśli państwo dysponuje możliwościami nacisku, zastosuje je do ograniczania, fałszowania czy wręcz likwidowania nauki (historycznych przykładów znajdziemy aż nadto) i dostępu do wiedzy. Dzięki istnieniu środków techniki w postaci Internetu nie będzie to łatwe, ale w jakimś zakresie możliwe.

Możliwości współczesnego uniwersytetu, a właściwie pracujących na nim uczonych, przeciwstawienia się takiej sytuacji także będą podlegały analogicznym ograniczeniom. Związane są z tą sytuacją zmienne stany ekonomiczne i polityczne, dla humanistyki zaś istotne będą w sposób szczególny zmiany kultury artystycznej oraz komercyjnej, stanowiące pochodną szerszych przekształceń cywilizacyjnych. Badania humanistyczne odnoszące się do teatru, muzyki, literatury popularnej, prasy i mediów, filmu nastawionych na rozrywkę, sztuki użytkowej czy będącej przedmiotem handlu, mody muszą szukać nowych modeli poznania i opisu tej, produkowanej na skalę przemysłową ludycznej rzeczywistości komercyjnej, utylitarnej w wąskim rozumieniu, pozbawionej waloru estetycznego, o wątpliwych cechach aksjologicznych, pedagogicznych, przynoszącej fałszywy obraz przeszłości i teraźniejszości, stosowanej niejednokrotnie do działań psychospołecznych. Oprócz poznawczej analizy należy mieć świadomość celowości humanistycznego podejścia do tego problemu. Celowe będzie zatem nie tylko roz/poznanie go, ale przede wszystkim diagnoza ustalająca jego przyczyny i skutki, zwłaszcza negatywne, oraz poszukiwanie rozwiązań, które by niwelowały ujemne rezultaty indywidualne i społeczne tego, jak najbardziej realnego stanu. Powoduje to uwikłanie w niełatwą sytuację, wymagającą odejścia od nastawienia maksymalnie obiektywnego, a wraz z tym przyjęcia założeń światopoglądowych – aksjologicznych.

Oprócz materialnie wymiernych walorów cywilizacji, odziedziczonych i będących wytworem określonego ustroju polityczno-gospodarczego, istnieją też wartości i przedmioty, które na przełomie XIX i XX wieku, w epoce reakcji antypozytywistycznej nazywano naukami o duchu, inaczej zaś naukami o kulturze albo humanistycznymi. Ich związek ze sferą działalności gospodarczej, finansowej jest, nie ma co ukrywać, żaden, a w najlepszym razie znikomy. Jednakże biorąc pod uwagę ścisły związek badań i kompetencji nauk humanistycznych ze społeczną rzeczywistością, znaczenie tej sfery wiedzy okaże się dla tej rzeczywistości równie ważne jak działalność w zakresie wiedzy ścisłej, nauk przyrodniczych (z medycznymi włącznie) i technicznych. Nie trzeba chyba wyjaśniać, że

jednostka ludzka i składające się z takich niemonadycznych jednostek społeczeństwo jest podmiotem wszelkich wymienionych działań, z gospodarczymi i finansowymi na czele. Humanistyka zaś rozwija się wśród współczesnych polemik naukowych i ideologicznych i, raz lepiej, raz gorzej rozpoznaje i objaśnia świat społeczny – wielowymiarowy świat człowieka. Innymi słowy, jeśli społeczeństwa mają funkcjonować inaczej niż wyłącznie w postaci utylitarno – merkantylnej, niezbędna będzie dla nich myśl humanistyczna przekładająca się na pedagogikę społeczną. Język, który daje się utożsamić z centrum antropologicznego uniwersum jest narzędziem współuczestniczącym w budowaniu i porządkowaniu społeczeństwa, w gromadzeniu, generowaniu i przekazywaniu wiedzy, w informacji i komunikowaniu. W ten też sposób język tworzy fundament więzi międzyludzkich. Dopóki on istnieje – istnieje gatunek ludzki i wśród wizji końca świata ludzkiego, który wcześniej czy później nastąpi, utrata możliwości jakie daje język byłaby katastrofą tożsamą z zagładą ludzkości.

Wizja taka, choć może się wydawać nieprawdopodobna, może mieć miejsce, realizując się na rozmaite sposoby. Utrata języka, który budował społeczeństwo, cywilizację i świat kultury oznacza kres myślenia, bo myślenie odbywa się przy użyciu języka. Sztuczna inteligencja zapewne jeszcze długo nie zastąpi najdoskonalszego wynalazku i osiągniecia ewolucji człowieka, tak jak najdoskonalsza technika nie jest w stanie zastąpić kultury i twórczości artystycznej.

Związki i oddziaływania badawcze, w humanistyce obecne wyraźniej od czasów renesansu, różnie się przez kilkaset lat kształtowały. Obok humanistyki, uprawianej wedle pewnych reguł jako zespół nauk w obrębie uniwersytetów lub innych instytucji, istnieje również humanistyka, którą dla symetrii można nazwać „pozauniwersytecką". Będzie tu przynależeć krytyka literacka, teatralna, filmowa, muzyczna, odnosząca się do sztuk plastycznych, uprawiana na łamach czasopism, eseje historyczne, socjologiczne, filozoficzne, niekoniecznie na poziomie jedynie popularyzatorskim. Często są one autorstwa wybitnych myślicieli lub specjalistów, solidnych publicystów i pełnią rolę inspirującą jako teksty nie tylko ciekawe, ale częstokroć cenne w wyniku formułowania oryginalnych pomysłów, dyskusyjnych interpretacji, albo przedstawienia nowych faktów. Czasami jednak bywają pisane „pod tezę", w skrajnych przypadkach zawierają informacje nieprawdziwe. Ich rola ulega przesunięciu poza sferę narracji naukowej, w obszar inaczej funkcjonujących i odmiennie weryfikowanych dyskursów społecznych, których skutki bywają różne, czasem pozytywne, niekiedy (nieoczekiwanie) niepożądane. Pojawiają się tendencje negatywne tam, gdzie nieobecna jest świadomość celu badań, gdy zgłębia się niekoniecznie istotne *tematy* zamiast *problemów*, gdy dzisiejszy zalew publikacji uniemożliwia selekcję mate-

riału informacyjnego. Badacz staje się zależny od zbyt wielu pozamerytorycznych czynników, a w miejsce nieistniejącej cenzury pojawia się autocenzura. Czy uczony uniwersytecki powinien się do negatywów odnosić czy raczej je pomijać, podejmować polemikę czy przemilczać? Nie chodzi już o polemiki wokół, dajmy na to, zagadnień sztuki, bo tutaj oscylacja w zakresie *dowodzonych* sądów bywa spora.

Co jednak zrobić z fingującymi wypowiedź naukową tekstami na temat faktów historycznych (np. śmierci Władysława Sikorskiego), gdy możliwości dowodowe są ograniczone, nieostre, nieweryfikowalne? Co z podobnymi tekstami wprowadzającymi w istocie polityczną, uzasadnianą nieobiektywnie apologię osób, zdarzeń, działań niejednoznacznych, jak w przypadku tzw. żołnierzy wyklętych? Wydawać by się mogło, że w rzeczywistości zapewniającej wolność badań naukowych, wyrażającej się nieobecnością cenzury, rozstrzygnięcie problemu zależy wyłącznie od indywidualnych poglądów i decyzji związanych z wypowiadaniem sądów przez jednych, a polemiką, podejmowaną przez innych. Widzimy jednak, jak zamykanie refleksji historiograficznej w obrębie „dyskursu' (a po prawdzie ideologii) etnonacjonalistycznej zaczyna przypominać okresy panowania metodologii dogmatycznych, gdy refleksję naukową, szczególnie w humanistyce, podporządkowywano celom politycznym. Wiadomo jednak, że z rozstrzyganiem sporów na płaszczyźnie naukowej rzecz się tak prosto nie przedstawia, zwłaszcza gdy w grę wchodzą stereotypy, przedsądy, światopoglądy, emocje, od których uczeni, jak każdy, nie są wolni. Dowodem na to, w odniesieniu do ukazywania problemów Holokaustu, będą wypowiedzi umieszczane w dziale „Curiosa" rocznika „Zagłada Żydów. Studia i Materiały", wypowiedzi odnoszące się do tekstów osobliwych, a dotyczących tematyki z wielu powodów – naukowych, filozoficznych, etycznych, praktyki prawnej, politycznych – ogromnie istotnej. O ile wiem, żadna z opublikowanych tam recenzji nie spowodowała zmiany stanowiska autora omawianych tekstów. Być może na tym polega kuriozalna stałość pewnych poglądów, ale jednocześnie nasuwa to pesymistyczną refleksję o znikomej skuteczności uprawiania naukowej polemiki w określonej społecznej rzeczywistości[9].

[9] Dla zilustrowania warunków prowadzenia badań w naukach historycznych przytoczmy fragmenty wypowiedzi oceniającej „[…] monopolizowanie przez partię rządzącą dyskursu o historii, przede wszystkim tej najnowszej […]", gdy: „Debatę historyczną zastępuje się decyzjami administracyjnymi. […] Z przykrością i zaniepokojeniem należy też odnotować dalsze ograniczanie wolności badań naukowych w IPN, przejęcie przez nowe władze instytutu całkowitej kontroli nad ważnym wydawnictwem historycznym „Pamięć i Sprawiedliwość", czystki personalne, daleko posuniętą wyrozumiałość dla antysemickich wypowiedzi pracowników tej instytucji, nie mówiąc już o jawnych próbach kwestionowania ustaleń śledztwa dotyczącego mordu w Jedwabnem", zob. *Od redakcji*, „Zagłada Żydów. Studia i Materiały", nr 13, R. 2017.

O to, czy moralne jest uprawianie sztuki „po Oświęcimiu" formułował pytanie na gruncie filozofii Adorno, a w polskiej poezji powojennej Tadeusz Różewicz. To etyczne wahanie uzyskało odpowiedź, zdołało się nawet zbanalizować, pozostaje jednak faktem, że szerokie podjęcie badań „świata Oświęcimia", a ściślej – Holokaustu w naukach humanistycznych nastąpiło dopiero jakieś pół wieku „po" tamtym fragmencie historii Europy i historii powszechnej[10]. Przyczyny tego były różne, od technicznych, a zarazem merytorycznych (wczesnego etapu gromadzenia źródeł, pokonywania barier psychicznych wypowiadających się ofiar i świadków oraz milczenia i kłamstw sprawców), po nadrzędne determinanty polityczne. We współczesnym ujęciu pytania i odpowiedzi konstytuowane są w obrębie różnych kierunków i dyscyplin – historiografii, literaturoznawstwa, językoznawstwa, *memory studies* (pamięci, postpamięci, upamiętnienia), *trauma studies*, teorii kultury, socjologii, psychologii i psychoanalizy, a także, w łączności z podejściem humanistycznym – psychiatrii i medycyny. Jak widać, badania te, prowadzone w sferze naukowej uniwersytetów i podobnych im instytucji, cechuje silny związek z rzeczywistością w stosunku do nich zewnętrzną i nieustanne przekraczanie granic „czystej" nauki, w obszarze poszczególnych dyscyplin, powodując ich scalanie i wymianę języka opisowego na analityczny oraz, przy jego pomocy, określenie sposobu postrzegania przedmiotu badań. Kształt tym badaniom nadają naukowe związki i wpływy jawne (na przykład korzystanie z prac cytowanych, przedstawianych w opisie bibliograficznym), a także nieformalne i nie zawsze widoczne (oddziaływanie kontinuum historycznego, sytuacja polityczna, funkcjonowanie instancji tożsamościowej – kulturowej, etnicznej, narodowej, światopoglądowej).

Wyraźnie się przy tym odsłania bliskość czy nawet zespolenie nauk humanistycznych i społecznych. Pojawia się wówczas refleksja, nie zawsze sformułowana dobitnie w formie pytania: czy nauki takie jak filologie, teatrologia, historia sztuki, etnografia, historiografia, filmoznawstwo (a w szerszym zakresie medioznawstwo), antropologia kulturowa przeżywają kryzys w takim sensie, w jakim mówi się nieraz o kryzysie nauk społecznych, np. socjologii. Na czym ów kryzys miałby polegać, na niepewności co do możliwości poznawczych, stworzenia precyzyjnych (obiektywnych) narzędzi badawczych? Czy kryzys dotyczy przede wszystkim kwestii metodologicznych, czy wahań co do przedmiotu, a nade wszystko – podstawowych wątpliwości odnośnie celowości badań?

[10] Wczesne rozpoznania dokonywały się na gruncie działań śledczych i prawno-sądowych. Towarzyszyły temu prace np. Centralnej Żydowskiej Komisji Historycznej działającej w Polsce w latach 1944–1947, w literaturze zaś ważne teksty takie jak opowiadania oświęcimskie Tadeusza Borowskiego czy *Medaliony* Zofii Nałkowskiej.

Przed mniej więcej pół wiekiem w naukach humanistycznych eksponowany był strukturalizm, zastąpiony przez teorie poststrukturalistyczne, obok rozwoju sięgającej w bardzo odległą przeszłość hermeneutyki, przekształcającej się w hermeneutykę radykalną.. Teorie te nie powstały wyłącznie jako metoda wąsko rozumianych badań, były bowiem związane z oczekiwaniami społeczno-kulturowymi w zmieniającym się świecie i w sposób celowy na jego potrzeby starały się odpowiadać, postulując nowe sposoby poznawania i widzenia świata ludzkiej działalności. Badania strukturalne czy poststrukturalne przekładały się na praktykę w językoznawstwie, socjologii, psychologii, artystycznej refleksji o sztuce, niekiedy próbowały przewidywać lub nawet programować rozwój kultury. Choć jest to przykład po części historyczny, dobrze odzwierciedla oddziaływanie ekskluzywnej teorii uniwersyteckiej na szerszą rzeczywistość.

Na przełomie XIX i XX wieku, wprowadzając w miejsce nauk o duchu pojęcie nauk o kulturze, Cassirer i inni zwracają uwagę na to, że wytwory ludzkie posiadają *znaczenie.* Można powiedzieć, że kultura to zbiór *przedmiotów symbolicznych* posiadających znaczenie lub takich, którym znaczenie się przyporządkowuje[11]. W języku strukturalizmu przedmioty takie zostaną trafnie nazwane tekstami kultury. W ramach badania kultury symbolicznej dyscypliny humanistyczne badają języki, poglądy, idee, wartości, a także to, co materialne. Jako nauka, czyli zespół dyscyplin humanistyka absorbuje tu współczesną antropologię kulturową i socjologię kultury. Wchodzi w koincydencje z filozofią, a ściślej – z filozofiami człowieka. Bliskie wielodyscyplinowemu rozumieniu humanistyki jako zespołu nauk o kulturze jest pojęcie nauk społecznych, które nastawione są na badanie kultury jako wytworu działania zbiorowego.

Humanistyka uniwersytecka do połowy ubiegłego wieku pragnęła się utożsamiać z ciągłością procesu historycznego. Procesem miała być zmieniająca się rzeczywistość, kluczem do pojmowania ludzkiego świata byłaby zatem historia. Dziś ostrożniej spoglądamy na tę propozycję interpretacyjną, oprócz procesów zwracając uwagę na nieciągłe systemy, w których między przedmiotami nie zachodzą zależności klasycznego determinizmu. Rzeczywistość okazuje się płynna, jej granice wewnętrzne nieostre. Nie zwalnia to badacza od interpretacji, musi jednak poszukiwać doskonalszych narzędzi dla nowych operacji prowadzących do nowych rozwiązań problemów – nowych, a niejednokrotnie także i starych, zdawałby się wystarczająco poznanych i zadowalająco rozstrzygniętych. Nauka uniwersytecka dobrze odnajduje się w tej sytuacji, hybrydowe pogranicza nauk o sztuce, o człowieku, socjologia i psychologia nadążają za szybkim tempem

[11] Por. E. Cassirer, *Logika nauk o kulturze. Pięć studiów*, przeł. i wstępem opatrzył P. Parszutowicz, Kęty 2011.

zmian cywilizacyjnych. Także i tam, gdzie pojawiają się wątpliwości związane z przedmiotem lub celem badań albo spory metodologiczne, zwłaszcza przy dzisiejszej tendencji do mnożenia metodologii. Dotyczy to relacji między sztuką i kulturą wysoką i popularną czy pojawiania się ich nowych form, będących wynalazkami cywilizacji cyfrowej. W historiografii, obok zwrotów starszych, na przykład w dokonaniach francuskich annalistów, którzy przedmiotem badań uczynili życie codzienne klas i grup społecznych, poznawania historycznej mentalności, możemy obserwować rozwój mikrohistoriografii, *memory studies*, *trauma studies*. Te ostatnie rozwijają się też w obrębie nauki o literaturze, zwłaszcza w powiazaniu z problematyką Holokaustu.

Wspomnieliśmy o rozmaitych związkach łączących „naukę" i „sztukę". Podział taki, także w perspektywie pewnej tradycji, nie jest na gruncie humanistyki oczywisty. Takie dychotomie jak subiektywne – obiektywne, intuicja – indukcja, wartości – fakty w naukach o kulturze, o tej jej części, która jest produktem działalności artystycznej, nie układają się w wyraźne opozycje, ale mogą być punktem wyjścia w badaniach, podstawą interpretacji, wzorem analiz. Jak pisał przed laty Jan Łukasiewicz, absolutyzacje różnic między nauką a sztuką „wykopały przepaść […], a w przepaści tej zginęło zrozumienie dla rzeczy bezcennej, dla twórczości w nauce"[12]. Podobne jak logik zależności będzie odnajdywał biolog Hans Seyle, odkrywca zjawiska stresu, dając jednej ze swych rozpraw tytuł *Od marzenia do odkrycia naukowego*. Wytwory wiedzy, myśli, wyobraźni to zobiektywizowane treści myślenia, instytucje społeczne, wartości etyczne i dzieła sztuki[13]. Sztuka (wytwory artystyczne) jako jeden z przedmiotów poznania humanistycznego, a zarazem jeden z wielu produktów ludzkich (o czym pisał już Marks) staje się niezwykle ważnym, działającym nie bezpośrednio lecz afektywnie przekazem ogólnej wiedzy o człowieku, odpowiadającemu w nauce poziomom od psychologii indywidualnej po antropologię kulturową oraz refleksji filozofii antropologicznej. Przypominamy to aby rozproszyć wątpliwości co do tego, czy badania nad sztuką wolno traktować jako pełnoprawną dyscyplinę uniwersytecką.

Rzeczywistość literatury, czy raczej rzeczywistość literacka, pomijając w naszych rozważaniach zagadnienie fikcji itp. polega przede wszystkim na tym, ze tworzy najbogatszy ilościowo i ogromnie różnorodny tematycznie zasób wiedzy humanistycznej (rozumianej jako wiedza o człowieku), nienaukowej ale często będący najważniejszym źródłem z przeszłości, rezerwuarem wiedzy o *człowieku*

[12] J. Łukasiewicz, *O nauce*, Lwów 1934, s. 5.

[13] Por. K. R. Popper, *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, przełożył i przypisami opatrzył A. Chmielewski, Warszawa 1992, s. 148 i n.

kultury, historycznym i współczesnym. Losy Biblioteki Aleksandryjskiej uświadamiają nam nie tyle do jakiego stopnia wiedza o przeszłości jest fragmentaryczna, co raczej jakim bogactwem informacji moglibyśmy dysponować, gdyby antyczne zbiory tekstów przetrwały do naszych czasów. Takiej straty nie wypełnią badania historyków i archeologów.

Mówiąc niekiedy o końcu literatury na podobieństwo konceptu o końcu historii mamy na myśli raczej przekształcenie nośników i sposobów dystrybucji tekstu, zmiany języka tekstów, powstawanie nowych form i gatunków tekstowych. Komunikacja w świecie cyfrowym obejmująca nowe gatunki tekstów zasymilowała w okolice literatury na przykład gry posiadające akcję modelującą treść o charakterze fabularnym, gry gatunkowe takie jak cyberpunkowy horror, *fantasy*, kryminał czy „historyczne" lecz z przebiegiem akcji dowolnie sterowanym przez odbiorcę. Trudno określić to zjawisko, czy jest ono wyłącznie rodzajem niekreatywnego, schematycznego działania według pewnych reguł, czy raczej formą tworzenia oryginalnego *utworu* odpowiadającego rozumianym idiograficznie wyznacznikom dzieła sztuki. Nie jest dziś rzeczą niezwykłą, że zjawiskiem tym zajmują się nie tylko monografie i czasopisma poświęcone kulturze popularnej (na przykład „Kultura i Literatura Popularna"), ale i periodyki naukowe poświęcone „tradycyjnemu" piśmiennictwu literackiemu, którego zakres uległ znacznemu poszerzeniu w porównaniu do opinii dwudziestowiecznej genologii czy krytyki literaturoznawczej. Przykładem będzie monotematyczny numer „Tekstów Drugich" z 2017 roku poświęcony grom, albo pierwszy numer z 2018 rozpoznający formy wypowiedzi tzw. przedtekstowych, z charakterystycznym przesunięciem metodologicznym w kierunku etnografii. Czy humanistyka cyfrowa, cyberkultura i im podobne zjawiska oznaczają kres literatury, czy też raczej odpowiedź na jej nieustanną zmienność? W tym momencie odpowiedź na to pytanie nie jest istotna. Ważna jest natomiast reakcja humanistycznego środowiska naukowego na fakt tej czy innej zmiany w obrębie kultury, skądinąd negująca opinie o konserwatyzmie badaczy skupionych w znacznej mierze na poznawaniu przeszłości – historii literatury czy sztuki, tradycji, idei i działań odległych, skończonych i zamkniętych.

Współczesność, jaka by nie była i jak by się nie przedstawiała jest kontynuacją przeszłości w obecnej rzeczywistości informatycznej. Epistemologiczne ugruntowanie humanistyki jest także i tutaj na tyle wyraźne, że nie ma sensu wprowadzanie wątku aksjologicznego, który dowodziłby niższości gier wobec, dajmy na to, klasycznych utworów, dramatów czy powieści. Pisano dobre i złe dramaty, takież dobre lub złe utwory powieściowe i reguła ta obowiązuje również wśród gatunków powstających obecnie. Jak nowe formy będą ewoluowały,

czy zatrzymają się na poziomie masowej produkcji rozrywkowej, komercyjnej kultury popularnej – trudno przewidzieć. Warto jednak przypomnieć, jak szybko dokonało się przed stu laty przejście kina od jarmarcznej rozrywki do oryginalnego zjawiska artystycznego, któremu Karol Irzykowski trafnie nadał miano dziesiątej muzy. Nie można pomijać nowego zjawiska z tego jedynie powodu, że dopiero się pojawia i jest relatywnie prymitywne, a jego rozwój nie da się przewidzieć. Gry, nie w rozumieniu matematyczno – logicznym albo cybernetycznym lecz posadowione na fundamencie konstrukcji fabularnej wprowadzają w stopniu dotąd w literaturze rzadko spotykanym możliwość integracji użytkownika – takiego jak widz, czytelnik, słuchacz z dziełem w stopniu daleko większym niż eksperymenty teatralne polegające na włączaniu publiczności w spektakl, propozycja Cortazara przebudowy układu rozdziałów *Gry w klasy* itp.

Obfitość, a może nawet nadmiar dzisiejszych współczesnych teorii i pomysłów naukowych, odnosi się do zagadnień i obszarów odkrywanych jako warte badania, choć nie zawsze poznawczo interesujących. W miejsce dawniejszych wielkich systemów teoretycznych pojawiają się poszukiwania nastawione na wąskie, przyczynkarskie problemy. Oprócz problemów pozornych na horyzoncie humanistyki zarysowują się, wśród wątpliwości i sporów, zagadnienia istotne właśnie przez powiązanie teorii sformułowanej w obrębie dyscypliny uniwersyteckiej z praktyką społeczną, z rzeczywistością historyczną, współczesnością kultury w niestworzonej wcześniej gęstej sieci medialno – komunikacyjnej, ściśle zespolonej z nowoczesnym kształtowaniem rzeczywistości, czyli z polityką. Teorie oskarżane są o szerzenie „ideologii negatywnej", podkopywanie starego (w domyśle – dobrego) porządku, o przeciwstawianie się wprowadzanym (w domyśle – dobrym) zmianom, zarzuca się im amoralność. Ale właśnie te polemiki wynikają z faktu, że atakowana teoria odnosi się do realnych kwestii ważnych, niedostrzeganych, przemilczanych, mistyfikowanych. Tak było w przypadku toczącego się przez parędziesiąt lat w zachodnich Niemczech sporu historyków dotyczącego podsumowania III Rzeszy i jej nazistowskiego kształtu, faktycznie zaś – oceny jej społeczności, od ofiar po zbrodniarzy, ze „zwykłymi ludźmi" – milczącymi świadkami włącznie. Sporowi temu, prowadzonemu w wypowiedziach publicystycznych i naukowych w latach sześćdziesiątych XX wieku, towarzyszyły procesy przed sądami krajowymi w Bochum, Düsseldorfie i we Frankfurcie nad Menem, gdy członkowie załogi Oświęcimia, mimo osłony prawniczej kazuistyki nie mogąc zmienić faktów wbrew swej woli zmuszeni byli potwierdzać argumentację uczonych z lewej strony *Historikerstreit*.

Podobnie ze zniesieniem cenzury w państwach Europy Środkowej. Akt ten uruchomił silny impuls, przede wszystkim w obszarze nauk historycznych i do-

starczył wiedzy wiodącej do przekształcenia świadomości. Refleksja naukowa rozwija się na polu *memory studies*, *trauma studies*, w badaniach (post)kolonialnych. Dość przypomnieć, jak ważne okazały się badania pamięci i postpamięci w odniesieniu do wiedzy o działaniach opresyjnych związanych z zależnością polityczną, ekonomiczną, społeczną, niewolniczą, sytuacją dzieci, kobiet czy mniejszości seksualnych w społeczeństwie patriarchalnym, w badaniach nad formami wyzysku niewolniczego albo Holokaustem.

Feminizm czy *gender studies* nie są jedynie modą naukową, ale wiedzą oddziałującą na znoszenie barier nierówności, niesprawiedliwości, funkcjonujących w rzeczywistym świecie. To, co naukowe, odnosi się do subtelnych teorii, ale również dotyczy uciążliwej, często tragicznej rzeczywistości historycznej, od wojen światowych wraz z ich globalnymi skutkami, do przejawów codzienności. Mówiąc inaczej, w humanistyce ekstrapolowanie odnosi się do realnego konkretu mieszczącego się w jej perspektywie poznawczej lecz zarazem przekraczającego jej zakres i wymiary. Nauki o historii (poza ekstremami) muszą w tej sytuacji być szczególnie wyczulone na stosunek do faktów, obiektywną interpretację, a to znaczy zajmować stanowisko odległe od operacji propagandowych czyniących z prawdy „postprawdę", a z „postprawdy" fałsz. Nawet najmocniej zaangażowana nauka nie powstaje na warsztacie autorów dyspozycyjnych, pod dyktando polityki.

Czy uczony – humanista, filozof, reprezentant inteligencji jest dziś umocowany (i w jaki sposób?) w klasach społecznych, z wszystkimi wynikającymi stąd konsekwencjami, czy też „dla dobra nauki" powinien ją uprawiać w sposób maksymalnie (na ile to możliwe) odizolowany od świata zewnętrznego? Czy uczeni – inteligenci mają wobec tego świata *obowiązki społeczne* takie, jak je widzieli pisarze (świadomie pomijam w tym miejscu działaczy, myślicieli, uczonych) w epoce polskiego pozytywizmu – Świętochowski, Orzeszkowa, Prus, później tak jak Żeromski, Nałkowska, Dąbrowska, a w formie bardzo specyficznej Witkiewicz czy Gombrowicz? Czy uczony ma być kapłanem na uniwersyteckiej katedrze, retorem – artystą uwodzącym słuchaczy w sali wykładowej, czy kimś w rodzaju sokratycznego prowokatora, błazna – mędrca, nawiązującego kontakt z masami już nie na agorze, lecz w Internecie lub telewizji?

Życie naukowe na uniwersytetach nigdy nie działa w próżni, zawsze rozwijało się w otoczeniu społecznym, nie było całkowicie autonomiczne lecz zależne od konieczności ekonomicznej, polityki państwa, ogólnego poziomu edukacji i kultury społeczeństwa. Współczesna struktura władzy i praktyki przez nią stosowane, zwłaszcza w sytuacji cywilizacyjnej, w której wiedza oznacza (umożliwia) sprawowanie władzy, wymaga od uczonych, w odniesieniu do głoszonych

poglądów, rozumnej świadomości. Myślenie w ramach działalności instytucji uniwersytetu i myślenie naukowe należy prowadzić w sposób niezależny, realizując zobowiązanie do poszukiwania i głoszenia prawdy, czy wiedzy opartej na faktach, zmierzającej do prawdy. Rozwój w badaniach naukowych humanistyki wymaga odejścia od doraźnej użytkowości politycznej, podporządkowania obiektywnej wierności wobec faktów, wyważonego namysłu w formułowaniu hipotez, klarowności i jednoznaczności w tworzeniu terminów będących precyzyjnymi odpowiednikami znaczeń zawartych w pojęciach. Uwagi takie nie są oczywiście nowe, wystarczy sięgnąć do formułujących je dobitnie wypowiedzi Kazimierza Ajdukiewicza czy Tadeusza Kotarbińskiego.

Podobnie w erze ponowoczesnej widzi to Jacques Derrida, dla którego twórczość naukowa pozostaje zawsze czymś nastawionym na poznanie, na odkrywanie czegoś, co jeszcze nie zostało poznane. Dlatego uniwersytet wymaga wolności niezbędnej do stawiania pytań i prawa do ich publicznego wypowiadania[14]. Zawsze też głoszenie wiedzy będącej efektem badań przekraczało mury uczelni, uczestnicząc w wydarzeniach zewnętrznych i ostatecznie na nie wpływało w sposób niekoniecznie bezpośredni lecz często dobitny. Tak było i jest z wszystkimi naukami – ścisłymi, przyrodniczymi, technicznymi, społecznymi, humanistycznymi. Oddziaływanie uniwersytetu to również lekcja krytycyzmu wobec teorii ugruntowanych czy własnych hipotez, który w nauce stanowi konieczność przeciwstawiania się – w najszerszym sensie! – tendencjom prowadzącym do dogmatyzacji, do „wynoszenia przestarzałej teorii naukowej do godności prawdy niepodważalnej"[15]. Tej konstatacji Karla Poppera odpowiada pojęcie uczonego – intelektualisty posiadającego odwagę niezależnego myślenia, pojęcie badacza przedstawionego w tekście Stanisława Ossowskiego:

„Pracownik naukowy to taki człowiek, do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna, aby pełniąc swe zawodowe czynności nie był w myśleniu posłuszny. Pod tym względem nie wolno mu być posłusznym ani synodowi, ani komitetowi, ani ministrowi, ani cesarzowi, ani Panu Bogu"[16].

Bibliografia

Cassirer E., *Logika nauk o kulturze. Pięć studiów*, przeł. i wstępem opatrzył P. Parszutowicz, Kęty 2011.

[14] Por. J. Derrida, *Uniwersytet bezwarunkowy*, przeł. K. M. Jaksender, Kraków 2015, *passim*.
[15] K. R. Popper, *Logika odkrycia naukowego…*, s. 47.
[16] S. Ossowski, *Taktyka i kultura*, „Przegląd Kulturalny" 1956, nr 13.

Derrida J., *Uniwersytet bezwarunkowy*, przeł. K. M. Jaksender, Kraków 2015.
Drenka A., *Skandal na kampusie. Dietrich Schwanitz czyta teorię systemów Niklasa Luhmanna*, „Przestrzenie Teorii", t. 24 (2015).
Fieguth R., *Przyszłość humanistyki a wierność tradycjom*, [w:] *Humanistyka przeszłości a przyszłość humanistyki*, red. E. Bem-Wiśniewska, Warszawa 2003.
Łukasiewicz J., *O nauce*, Lwów 1934.
Nowicki W., Izdebska A., *Campus novel*, [w:] *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, red. G. Gazda, S. Tynecka-Makowska, Kraków 2006.
Ossowski S., *Taktyka i kultura*, „Przegląd Kulturalny" 1956, nr 13.
Pachociński R., *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004.
Popper K. R., *Wiedza obiektywna. Ewolucyjna teoria epistemologiczna*, przeł. i przypisami opatrzył A. Chmielewski, Warszawa 1992.
Wilk E., *Hatakumba elit*, „Polityka" 2017, nr 39.
Wyka K., *Polonistyka w świetle szkoły, uczelni i nauki*, [w:] K. Wyka, *O potrzebie historii literatury. Szkice polonistyczne z lat 1944–1967*, Warszawa 1969.
Zaner R. M., *Samotność i społeczność: krytyczne podstawy nauk społecznych*, przeł. J. Szacki, [w:] *Czy kryzys socjologii?*, wybór i wstęp J. Szacki, przeł. A. Bentkowska i inni, Warszawa 1977.

Włodzimierz Próchnicki
Jagiellonian University in Cracow

REALITIES OF THE CONTEMPORARY HUMANITIES

Summary

The article analyzes the broadly understood humanities from the perspective of their characteristic features and the functions they perform within the field of academic activities as such. The author emphasizes the humanities' strong bonds with culture, and their constant priority of keeping up with the ever-changing cultural reality.

The article considers the status of the university, taking into account the humanities, scientific research, and pedagogy in a historical perspective, both in Poland and in Europe. Specifically, it concentrates on the phenomena observable at the turn of the 19th and 20th centuries: the ones occurring outside the university, such as digitalization, the development of media, mobility, commercialization, and the ones occurring within the university, such as the university becoming part of a market exchange, *memory studies*, *trauma studies*, *gender studies*, and *post-colonial studies*. The author of the article ponders upon the present situation of academia, its perspectives and its future. He emphasizes that fact that these days a scholar should be characterized by audacity and independence of thinking.

Key words: the humanities, university reality, scholarly methods, art, literature.

Jarosław Ławski
Katedra Badań Filologicznych „Wschód – Zachód"
Uniwersytet w Białymstoku

ILUZJE WSCHODNIOEUROPEJCZYKÓW: NAUKA

„Wolno każdemu myślić, jak chce".
Ignacy Krasicki, *Rozmowy zmarłych*[1]

Nauka, Europa Wschodnia, Całość

Chciałbym już na początku zadeklarować, że wypowiedź poniższa ma charakter osobisty[2]. Nikogo nie będę cytować, analizować, nie chcę przepisywać tez o nauce zachodniej na refleksję o nauce polskiej. Nic podobnego: teza, wyostrzona, a nawet niesprawiedliwa, którą tu zapisuję brzmi: nauka polska instytucjonalnie należy do nauki wschodnioeuropejskiej, do przestrzeni na wschód od Odry, rozciągającej się między Tallinem a Sofią[3]. Dzieli jej problemy, nędze i wzloty, nade wszystko uwikłania w spadek po historii tego obszaru świata i zaangażowanie w bieżącą politykę. Los tej instytucji charakteryzuje się niską (czasem żadną) stabilnością, nikłą przewidywalnością, ona sama traktowana jest jako trzeciorzędny element polityki państw wschodnioeuropejskich, przeżywając na przemian okresy stagnacji i „reform".

---

1 I. Krasicki, *Rozmowy zmarłych*, wstęp i komentarz Z. Libera, Warszawa 1987, s. 30. Fragment *Rozmowy III. Między Bolesławem Chrobrym a Kazimierzem Wielkim, królami polskimi*. Dalsza część cytatu z kwestii Kazimierza brzmi: „[choć] mnie się to zdaje niepospolitą chwałą narodu polskiego, iż lubo miał w rządcach swoich walecznych bohatyrów, a ciebie na czele, temu jednak przysądził wielkość, który sobie na miłość zasłużył".

2 Podaję do druku tekst inny niż ten, który wygłosiłem na sesji „Miejsce i rola uniwersytetu w XXI wieku" (Białystok 5-6 X 2017). Ten pierwszy, zawierający osobistą krytykę założeń kolejnej polskiej reformy, odkładam na rok do szuflady, by przypatrywać się efektom „reform".

3 W pełni zdaję sobie sprawę z podziału tego regionu na kraje unijne, natowskie, pozaunijne, nienatowskie, łacińskie, bizantyjskie, demokratyczne, niedemokratyczne – doświadczam tych różnic naocznie w czasie wielokrotnych w ciągu roku podróży zawodowych. Jednak z pełną świadomością stawiam tezę, że kraje te stanowią *sub specie* położenia nauki (i stu innych płaszczyzn życia) jedną, spojoną ze sobą na zawsze Europę Wschodnią. Z refleksji (w zasadzie) wyłączam państwo rosyjskie.

Jest to nauka budżetowej biedy, łatwa więc do politycznego wykorzystania: wykorzystujący szermują wtedy demagogicznymi hasłami (zły stan kształcenia, brak Nobla, miejsce w rankingach), by zbić kapitał polityczny, po czym porzucają ją (naukę), żeby podobne procedury sanacji (zbijania kapitału) stosować na innych polach (edukacja, prawo, środowisko), wszędzie tam, gdzie bieda, niedoinwestowanie są problemem.

Falowanie faz stagnacji i propagandowo ogłoszonych „reform" łączy się z permanentnym niedoinwestowaniem, utrzymywaniem nauki przez państwo (przy „cudzie-życiu"), falami politycznych „podwyżek" płac i odbieraniem przywilejów „złym" uczonym (najjaskrawsze to cykliczne redukcje zatrudnienia).

We wschodnioeuropejskim dominium politycznym nauka zostaje społecznie zmanipulowana: realizuje politykę „państwową", ideologią państwa, które ogłasza na przemian konieczność a to redukcji, a to zwiększania liczby studentów. Państwa, które reguluje „zaciągiem" na uczelnie problemy na rynku pracy[4] lub zgłasza przydatność albo nieprzydatność niektórych dyscyplin dla gospodarki, życia społecznego itp. Najczęściej: nieprzydatnymi ogłaszani są humaniści i przedstawiciele wybranych nauk społecznych (Polska, Bułgaria, Białoruś), zaś najbardziej przydatnymi mają być tworzący „elity" państwa i gospodarki przedstawiciele prawa, ekonomii i wszelkich specjalności inżynieryjnych. O kosztochłonnych przedstawicielach dyscyplin takich, jak fizyka, matematyka, biologia, chemia, astronomia itp., wspomina się tylko przy okazji propagandowo rozgłaszanej konieczności zdobycia nagrody Nobla. Co pozostaje mrzonką. Najsilniej rozwinięte (i w niektórych krajach skorumpowane) struktury badań i kształcenia w dyscyplinach „pożądanych" (akademie, szkoły prawa, politechniki, szkoły wyższe ekonomii, europeistyki, stosunków międzynarodowych) mają te kraje, gdzie poziom korupcji, dezorganizacji systemu nauki jest największy (Rosja, Ukraina, Białoruś; czy należy tu i Polska?).

Wschodnioeuropejskość nauki oznacza równocześnie wpisanie jej w politykę. „Liderzy" nauki są najczęściej zblatowani z lokalnymi strukturami politycznych partii (zmieniają się one szybko, więc trudno tu mówić o jakiś zasadach, poglądach tych partii i liderów), ze szkieletem władzy państwowej i samorządów[5], a w krajach pozaunijnych przede wszystkim z mnogimi instytucjami służb specjalnych. Zapewnia to praktyczną nieusuwalność elit, ich wieczne reprodu-

[4] Sytuacja taka w Polsce, Bułgarii, krajach bałtyckich i na Ukrainie trwała tak długo, jak długo zamknięte były drzwi Zachodu. Kiedy otworzono granice na Zachód, uczelnie (i w ogóle całe kraje, jak Litwa czy Bułgaria) opustoszały. Najpóźniej granice otworzono przed Ukrainą – dopiero 11 czerwca 2017 roku.

[5] Tekst mój jest esejem. Musi on jednak wchłonąć całą okropną leksykę języka dyskusji o nauce: struktury, parametryzacje, budżety etc. Mam nadzieję, bez szkody… dla stylu.

kowanie się, kreowanie liderów we własnym kręgu. Miarą degrengolady systemu jest to, że nie tylko całe klany rodzinne zatrudniane są na – podkreślam – niektórych kierunkach i uczelniach, ale dziedziczeniu podlegają nawet etaty w administracji[6]. System zatrudniania konkursowego albo nie istnieje, albo jest powszechnie akceptowaną fikcją. Wyłanianie specjalistów z zewnątrz, spoza środowiska w wyniku konkursu jest – nieoficjalnie, ale z pełną mocą presji – surowo zabronione, wręcz stanowi tabu.

Bez względu na to, czy kraje należą do UE, czy są demokratyczne, czy nie (bywają autorytarne), nauka jest rozgrywana politycznie. W krajach UE łączy się to silnie z kryzysem podstaw demokracji, która ulega populistycznej degrengoladzie, a na Wschodzie Europy propaganda „reformy", „zrobienia porządku", „zrobienia tak, jak jest na Zachodzie", „zabrania" lub „dania" czegoś nauce i ludziom nauki stanowi lichy, ale cynicznie wykorzystywany sposób zdobywania wyborców. Zazwyczaj powyborcza zmiana władzy wprowadza kolejną korektę – przychodzi albo stabilizator, albo kolejny propagandowy reformator.

W krajach wschodnioeuropejskich, gdzie nie wykształciły się mechanizmy demokracji lub funkcjonują ich atrapy, uczelnie są zazwyczaj emanacją dawnych elit ukształtowanych w epoce sowieckiej lub podlegają nieustannym „zmianom", dokonywanym przez mianowanych z góry rektorów (oto w jednym z krajów powszechnie uznawany za wyjątkowego nieudacznika rektor z „prowincji" został z dnia na dzień rektorem jednej z najważniejszych „stołecznych" uczelni).

W gruncie rzeczy i tu, i tam nauka jest państwowa, zmarginalizowana, wykorzystywana politycznie. W wielu z tych krajów system czyni z nauki i naukowców uczestników nieczystej gry o pieniądze i (rzadziej) o wpływy, majątki. Wtedy – w drugim przypadku – powoływane są setkami prywatne „szkoły wyższe", łączy się uczelnie (wyprzedając ich majątek i go przejmując), powołuje się „filie zagranicznych prestiżowych uczelni", „wspiera się" rozwój „wyższego szkolnictwa" środkami „pozyskanymi z UE".

Tak pozyskany majątek, zainwestowany w budynki, ziemię, jest po pięcioletnim okresie rozprzedawany, a rzekome „szkoły wyższe", oferujące dyplomy od uczonych pracujących na piątym i siódmym etacie, są likwidowane. Czasem pojawiają się też naukowe „biznesy" lokalne, bardzo pomysłowe[7].

---

[6] Szczególną skłonność do takich rozwiązań mają społeczeństwa oparte na strukturach rodowych: bułgarskie, rumuńskie, generalnie bałkańskie, a zupełne mistrzostwo w podobnej „klanizacji" państwa osiągnęli Grecy i generalnie mieszkańcy bizantyjskiej części Europy Wschodniej.

[7] Zob. na przykład: M. Gawina, *WSAP Białystok: Małżeńska wojna o majątek. A jest chętny na kupno*, „Kurier Poranny" 26 X 2016; *Syndyk sprzedaje WSAP w Białymstoku. Właściciel ogłosił upadłość*, „Kurier Poranny" 20 III 2017.

Tak skonstruowany „system nauki" charakteryzuje się przede wszystkim: zależną od bieżącej polityki nieprzewidywalnością, nieprzejrzystością reguł zatrudniania i finansowania, zależnością od polityki (w jej gorszej odmianie).

Konsekwencją wskazanych patologii w nauce wschodnioeuropejskiej jest w poszczególnych jej odmianach lokalnych, „narodowych" cały szereg mikropatologii, z których najpowszechniejszą jest walka o dominację: pieniądze, wpływy instytucjonalne i polityczne, o możliwość kreowania elit (tytuły i stopnie naukowe). Rozgrywa się ona zawsze na linii centrum (kilka centrów)/stolica – prowincja (czyli wszystko to, co jest poza ośrodkami mającymi „dojścia" do władzy, ministra, prezydenta, itp.). Jest ona bezpardonowa, polega najczęściej na: przejmowaniu dotacji, kreowaniu takich aktów prawnych, które zapewnią władzę i środki ośrodkom centralnym, stołecznym, „wiodącym". Jedynym ograniczeniem tego mechanizmu, często podszytego megalomanią centrum, wszechwładzą prowincjonalnej stolicy, są trudne do zdefiniowania interesy geostrategiczne państw, które przecież poza centrami i stolicami muszą posiadać jakieś ośrodki naukowe, akademickie. O tym zaraz.

Przedstawiana teza zawiera dość – z pozoru – szokującą subtezę, iż wschodnioeuropejskość nauki jest niezależna od poziomu demokracji lub stanu autokracji, przynależności lub nie do UE, NATO, Schengen, WHO. W istocie: jest to nauka określonego obszaru kulturowo-historycznego, w którym trwają i nabierają pędu żywe, nieprzewidywalne procesy historyczne. Niestety, są one nieprzewidywalne. I tym samym – groźne.

Od Tallina po Odessę i Dubrownik nie ma tu ani jednej granicy państwowej o kilkusetletniej tradycji. Wszystkie są nowe, jawnie kwestionowane lub problem ich trwałości jest tabuizowany. Łączy się to z arbitralnością procesu wytyczania granic po Jałcie (i wcześniej), z generowanymi przez podziały problemami mniejszości narodowych, tożsamości etniczno-religijnej, a tym samym zagadnieniami przynależności do tej czy innej strefy wpływów politycznych i geopolitycznych[8]. Europę Wschodnią rozcina – czego, niestety, nie jest w stanie zmienić najpiękniejsza i najszlachetniejsza edukacja międzykulturowa – kilka linii podziałów: kulturowo-religijna linia graniczna między kulturą łacińską (Zachód) a bizantyjską (Wschód), linia cywilizacyjna strefy rozwiniętej (Zachód) i (wschodnia Europa i Bałkany) nierozwiniętej infrastruktury cywilizacyjnej. Wreszcie linia podziałów geopolitycznych, rozczłonkowanie państw, spo-

[8] Humanista powinien być idealistą, nie może być ślepcem. Niezauważanie podziałów, utopizm, brak trzeźwej analizy zawsze prowadzą do powtórek: zła.

O tej Europie „innej" zob. B. Cywiński, *Szańce kultur. Szkice z dziejów narodów Europy Wschodniej*, Warszawa 2013; Ch. King, *Odessa. Geniusz i śmierć w mieście snów*, przeł. H. Pustuła-Lewicka, Wołowiec 2016.

łeczności, mniejszości i elit między orientację na Zachód (Brukselę, UE itd.) i ciąg na Wschód (Rosja jak nowy Trzeci Rzym, Moskwa jako centrum religijno-kulturowo-polityczne).

Te i wiele innych czynników tworzy z tej części świata wrzący tygiel, tylko z pozoru stabilny. Kto nie widzi w Europie Wschodniej (lub o nich nic nie wie…) takich zjawisk, jak obwód kaliningradzki, mniejszości w państwach bałtyckich, los państwa białoruskiego, problem węgierski i turecki, separatyzmy lokalne (na przykład rusiński, śląski, morawski), problemy narodowościowe bałkańskie (Pomacy, Albańczycy, Macedończycy), ten nic groźnego nie może dostrzec w tej wrzącej mozaice. Jest to przestrzeń na początku XXI wieku gorącej rozgrywki geopolitycznej – światowej (z nowymi graczami, takimi jak USA, Kanada, Chiny, Turcja).

W tej sytuacji nauka w tym obszarze geostrategicznych starć musi być niestabilna – podlega krótkotrwałym, szybko zamieniającym się „zadaniowaniom" państwowym: ma na przykład tworzyć elity państwowe, wspierać rozwój przemysłu, sił zbrojnych, zdobywać magiczne Noble, zagospodarowywać bezrobotnych *et caetera*. Marzeniem uczonych z analizowanego regionu pozostaje przynależność do wyimaginowanej republiki światowej nauki, kosmopolitycznej, oddanej „czystemu" poznaniu, ponadpaństwowej. Jest to zastępcza iluzja. (Czyż bowiem nauka w USA, Chinach, Japonii, Indiach, Izraelu, Francji itd. jest pozapaństwowa, pozapolityczna, a przede wszystkim poza-geopolityczna? No nie!)

Konsekwencją geopolitycznego i geostrategicznego uwikłania Europy Wschodniej jest ciągła niestabilność struktur nauki przekształcanych na sposób „zachodni", „amerykański", „skandynawski", „swój", „wschodni" i tak *ad infinitum*. Pod tym względem cały ten region jest monolitem[9]. Stanowi iście barokową figurę płynnego fundamentu.

Ma to też pozytywne konsekwencje: biedę naukowców czasem (tylko w niektórych krajach) równoważy dość wysoki prestiż nauki i naukowca. Dalej: państwa tego regionu, wciąż niestabilnego, nie mogą maksymalnie scentralizować nauki, kultury, polityki – wyrywające reszcie kraju największą część tortu budżetowego ministerstwa i ośrodki naukowe z centrum muszą pozostawiać choć część „w interesie państwa" środków tej zadekretowanej jako gorsza „prowincji". (Na dłuższą metę w krajach, gdzie demokracja ewoluuje w stronę populizmu, nie da się też zdobywać władzy bez gorszej „prowincji".)

[9] Zob. J. Ławski, *Współpraca naukowa z krajami Europy Wschodniej. Uwagi sceptycznego entuzjasty*; W. Choriew, *Imagologiczny aspekt pamięci kulturowej*, [w:] *Polonistyka wobec wyzwań współczesności. V Kongres Polonistyki Zagranicznej*, Brzeg – Opole, 10-13 lipca 2012 r., T. I, red. S. Gajda, I. Jokiel, Opole 2014.

Człowiek-naukowiec, naukowiec-człowiek

Ten kaleki układ współzależności państwa i państwowej nauki stwarza też wyróżniającym się jednostkom, talentom pole do awansu, osiągnięć, znalezienia własnego miejsca w strukturze, a zazwyczaj też możność ucieczki do ośrodków stołecznych lub, co bywa szczytem marzeń, zachodnioeuropejskich i amerykańskich. Nieprzejrzystość reguł, chaos, ciągłe, bolesne zmiany „strukturalne" przy ogólnej biedzie są więc w tym przypadku czynnikami motywującymi do pracy i, co za tym idzie, poprawienia własnego bytu materialnego. Jednakowoż nauka wschodnioeuropejska poza centralnymi instytucjami, gdzie panuje drapieżna, bezwzględna rywalizacja, tworzy również nisze rozwojowe. W nich to indywidualności wyróżniające się, zdolne, pracowite – przy dużym splocie szczęśliwych zbiegów okoliczności – tworzyć mogą własne środowiska, plany badań, czasem umocowane nawet instytucjonalnie (katedry, zakłady, instytuty, pracownie). Niemniej jednak ów model rozwoju – preferujący szczęśliwe zbiegi okoliczności, talentu, otoczenia i środków finansowych – tworzy z nauki wschodnioeuropejskiej pole kolonialnej eksploracji dla dobrze zorganizowanych niektórych „nauk" państwowych (krajowych) Zachodu, Europy i Ameryki lub międzynarodowych korporacji naukowych, firm, koncernów etc. Łowcy talentów bezlitośnie łupią wschodnioeuropejską przestrzeń kulturowo-cywilizacyjną z kreatywnych umysłów, eksploatując je bez pardonu.

Nie ma w tym nic z zasady nagannego. Zjawisko to – zwane „wywozem inteligencji" – w Europie Środkowo-Wschodniej występuje od 2 połowy XVIII wieku, a nasila się w dobie rewolucji przemysłowej, w epoce wczesnej nowoczesności (na ziemiach na przykład polskich po 1864 roku)[10]. Ta mniej lub bardziej uświadamiana sobie przez wschodnioeuropejskich naukowców kolonizacja i eksploracja, wsparta kluczowym argumentem finansowym i bodźcem infrastrukturalno-organizacyjnym (ogólny stan nauki, laboratoria i inne), sprawia, iż właściwą miarą sukcesu naukowca staje się osiągnięcie pozycji naukowca zagranicznego, po kontrakcie, na wieloletnim stypendium.

Praca w nauce w tej części świata wytwarza zazwyczaj – często przeplatające się ze sobą – modele sukcesu i awansu zawodowego: model czystej kariery naukowej (badacz pracuje naukowo, jego praca zwieńczona jest krajowym lub międzynarodowym sukcesem); model sukcesu „ludzi struktur" (szybko osiągnięte

[10] Zainteresowanych wypada odesłać do błyskotliwego artykułu Aleksandra Świętochowskiego, *Wywóz naszej inteligencji* („Przegląd Tygodniowy" 1873), znakomicie opisującego nie tylko nędzę zaborowej nauki, ale i mechanizmy sprawiające, że na Zachodzie wykształcił się proceder podkupywania „pracowników naukowych" z zagranicy, w tym z biednej Europy Wschodniej.

lub osiągane mozolnie stopnie i tytuły służą w istocie tylko zajmowaniu kolejnych stanowisk w strukturach lokalnych lub krajowych uczelni i ministerstw); model synekury uczelnianej (praca naukowa jest w tym przypadku zasłoną dla satysfakcji, jaką daje stała wypłata, etat, stanowisko – model nagminny w krajach pozaunijnych, częsty w krajach wschodnioeuropejskich UE); model „wolnego strzelca", dzięki talentowi i pracowitości realizującego badania w każdych warunkach (bliski modelowi pierwszemu, rzadki, dotyczący indywiduów)[11].

Wynika stąd, że nauka w krajach tegoż regionu zawsze musi osiągać j a k i e ś sukcesy (bo wszędzie są indywidualności), natomiast nigdy nie jest w stanie osiągnąć sukcesu jako dobrze zorganizowana, przejrzysta, bogata i wydolna struktura życia społecznego i/lub działania państwa. Ale nie oszukujmy się, idealne systemy nauki nie istnieją, są tylko lepsze i gorsze. Każdy system ma swe uwarunkowania historyczne i kulturowe, polityczne i geopolityczne i przynajmniej przez setki lat nie będzie jeszcze istniała ogólnoświatowa struktura nauki. Zbyt wiele na Ziemi partykularyzmów: politycznych, kulturowych itd. Nie usprawiedliwia i nie tłumaczy to w niczym patologii nauki wschodnioeuropejskiej.

Przeczekać, czekać

Europa Środkowo-Wschodnia – tak z pozoru różna, że wkładanie do jednego worka przedstawicieli Rosji, Litwy, Polski, Białorusi, Czech i Bułgarii, Ukrainy i Słowenii „musi" wywoływać oburzenie – wykształciła własne systemy nieprawidłowości, tylko jej właściwe w takiej skali. I we wszystkich tych krajach naraz występujące. Jakie?

Uzależnienie od bieżącej polityki, mieszanie się elit politycznych z elitami naukowymi, prowadzące do sytuacji korupcyjnych, inflacji niejasnych wpływów, układów, dealów zawieranych ponad głowami „ludzi nauki". W jednym z krajów regionu, o czym wiedzieli wszyscy, w tym opiniotwórcze media, minister nauki z tylnego siedzenia kierował dużą „szkołą wyższą", wydającą tysiące pseudodyplomów za pieniądze. Majątek tej „uczelni" powstawał w dużej części z dotacji zewnętrznych. Kiedy znacząco zmniejszył się napływ „studentów", minister ustanowił hojne (w skali całego państwa) stypendia dla tych, których jeszcze stać by było na zasilanie pseudoedukacyjnego biznesu. Takich przypadków są tu, w Europie Wschodniej i tej bałkańskiej, dziesiątki[12].

[11] Ci wybitni indywidualiści albo szybko zyskują jakieś spektakularne, prestiżowe sukcesy naukowe (czasem stanowiska), albo wypadają z instytucji, ze ścieżek kariery, uznani za nieprzystosowanych dziwaków.

[12] Na Ukrainie osobliwą niszą biznesu edukacyjnego jest nauczanie języka polskiego w prywat-

Na system znacząco wpływa również korupcja. Ma ona niejednorodny kształt. W krajach pozaunijnych jest to korupcja tak zwanej „wziatki", grubych pieniędzy, czasem zaś drobnych sum, którymi opłaca się wszystko: od recenzentów, przez egzaminatorów (studenci), awanse naukowe (stopnie) i strukturalne (tytuły) i w końcu po dodatkowe, dobrze płatne etaty. Korupcja w „unijnej" Europie Wschodniej (jak w ogóle korupcja w tej części świata, nie tylko naukowa) ma formę korupcji inteligentnej. Polega ona na tworzeniu i „przepychaniu" takich ram prawnych, by można było zgodnie z prawem, z „systemu nauki" wyprowadzać pieniądze do prywatnych firm, fundacji itp. Zgodnie więc z prawem lokalne elity uczelniane wprowadzają w instytucjach naukowych płacową nierównowagę polegającą na windowaniu najwyższych pensji lokalnej oligarchii przy skromnym, a czasem nędznym, opłaceniu innych pracowników. Oryginalniejszą jeszcze formą „inteligentnej" korupcji jest tworzenie kolejnych „narodowych centrów" (nauki, sportu, kultury etc.), dysponujących miliardowymi budżetami, wpływami, etatami. Środki dzielone są według niejasnych procedur, a kadra zarządzająca centrami (wyłoniona według klucza politycznego) dobierana – zgodnie z prawem – tak, by środki te trafiały w przeważającej mierze do centralnych, „wiodących", stołecznych instytucji. One są „najlepsze", one mają prawo wybierania władz tych centrów, władze te zaś przyznają im pieniądze[13]. Koło się zamyka. Podobnie skonstruowane są systemy oceny, ewaluacji, parametryzacji.

W wielu krajach regionu na ten wsobny system i na uwikłanie elit uczelnianych w gry polityczne nakładają się absolutnie nieprzejrzyste powiązania ze służbami specjalnymi. Im bardziej na wschód od Odry, tym bardziej (lawinowo) rośnie skala tych uwikłań. I ten czynnik związany bywa z korupcją, ale zasadniczo wzmacnia go geopolityczne „rozgrzanie" płyty kontynentalnej Europy Wschodniej, jej stałe i realne zagrożenie konfliktem wojennym.

Biedna nauka wschodnioeuropejska jest więc źródłem wielorakiej eksploracji finansowej. Ostatecznie przecież – czyż nie? – tak wielu w c i ą ż – pomimo

nych szkołach językowych – polszczyzna jest najpopularniejszym od 2012 roku językiem nauczanym na Ukrainie. Wszyscy poloniści uniwersyteccy (z wyjątkami nader nielicznymi) dorabiają w takich szkołach. Podobnie wyglądało to w przypadku polskich anglistów, którzy masowo kształcili prywatnie, w szkołach prywatnych lub na studiach zaocznych (płatnych), pozostając w strukturach uczelni, nie rozwijając badań. Z kolei przedstawiciele nauk ścisłych, politechnik, profesorowie z wysokiej półki, wyspecjalizowali się w Europie Wschodniej w prowadzeniu firm handlu międzynarodowego. Prawnicy tworzą rozmaite „akademie prawa", wielu filologów zarabia na życie jako „tłumacze przysięgli". Itp. Wszystkie te grupy pracują na uniwersytetach. Trzeba jakoś żyć, mówią.

[13] Muszę dodać, że przedstawiciele wschodniej części Europy Wschodniej bardzo szybko uczą się tych nowych, „zgodnych z prawem" technik osiągania korzyści. Tu postęp jest nieustający, a fantazja i pomysłowość Wschodnioeuropejczyków przewyższą zapewne wkrótce tu wyniki zachodniosłowiańskich pobratymców.

wszystko – chce działać „w nauce" w Europie Wschodniej. Dlaczego? Wielu, bardzo wielu pracuje „w nauce", bo urodzili się naukowcami, mają talent i wizję. Nie mają infrastruktury, pieniędzy, systemu nauki, ale pracują. Inni niekoniecznie dlatego.

Pozostałością systemu oraz mentalności sowieckiej jest wspomniana synekuryzacja: pracę na uczelni traktowano jako źródło małego, ale stałego dochodu, zapewniającego na starość niewysoką, lecz pewną emeryturę. Miraż bodaj fałszywego, ale „jakiegoś" prestiżu takiej pracy był tu też nie bez znaczenia. Kraje pokomunistyczne odziedziczyły ten sposób myślenia o nauce jako przechowalni „dobrych dydaktyków"[14], „świetnych fachowców", „autorytetów lokalnych" „ludzi z wiedzą praktyczną", „samorządowców".

Około 2010 roku w przestrzeni wschodnioeuropejskiej nastąpiło jednak tąpnięcie: części krajów przypadł w udziale przyspieszony rozwój gospodarczy (Polska, Czechy, Słowacja, Węgry), części gospodarcza, demograficzna i geopolityczna zapaść (kraje bałtyckie[15], Ukraina, Bułgaria, Mołdawia, Białoruś). W tych pierwszych zaczęło występować, nasilające się do końca dekady, zjawisko odwrotne do synekuryzacji: świadomego odchodzenia z systemu źle opłacanej, wynędzniałej, poddawanej histeryczno-populistycznym „reformom" nauki. Ludzie odchodzili do firm, do wszelkiej pracy gwarantującej płacę i minimum stabilności. Tymczasem w drugiej grupie krajów wystąpiły zjawiska wprost przeciwne: ucieczki za wszelką cenę do jakichkolwiek środowisk zagranicznych, gdzie więcej płacą, choć nie zawsze dobrze traktują uciekinierów z krajów naukowej mizerii[16].

Równolegle zaostrzyły się patologie finansowania nauki i wzmogła się walka o niskopłatne synekury (co czasem wiązało się z redukcjami tych synekur, prowadzonymi jednak nie z racjonalnej konieczności, lecz z biedy). Dwa państwa pozostawały tu w sytuacji specyficznej, określając równocześnie całkowicie sytuację nauki w całej Europie Wschodniej: Rosja – gdzie zindoktrynowana, biedna, państwowa nauka kwitła, przy niewielkich kontaktach z Zachodem, w enklawach nauki imperialnej (badania zbrojeniowe, technologie pozyskiwania surowców, manipulacje społeczne, zideologizowana, „na zamówienie" nauka humanistyczna i społeczna „ruskiego świata"); Ukraina – tocząca wojnę, a więc

[14] Powszechne jest wykorzystywanie wszelkich sposobów, by zapewnić sobie niezwalnialność z etatu: przeciąganie urlopów, obejmowanie funkcji związkowych, wykorzystywanie znajomości etc.

[15] Miejsce krajów bałtyckich w tej grupie nie wynika z wewnętrznych czynników ekonomicznych, lecz z napięć geopolitycznych.

[16] Wiele mieliby tu do powiedzenia ukraińscy, często świetnie wykształceni, profesorowie, zatrudnieni na polskich uczelniach, traktowani po macoszemu; nawet z naruszeniem prawa pracy.

wpływająca na cały region (zbrojenia, napięcia polityczne.), pomimo niewielkiego potencjału niezreformowanej lub pozornie reformowanej nauki ukraińskiej[17].

Absolutnym i, by tak rzec, nieuniknionym rysem nauki w krajach leżących w strefie geopolitycznych napięć jest uzależnienie losu nauki od poziomu nakładów budżetowych państw na zbrojenia, obronność. Im większe wydatki, tym mniej dla nauki, choć czasem więcej środków dostają wtedy wyselekcjonowane dyscypliny związane ogólnie z wojskiem. Pod tym względem Europa Środkowa – bez podziału na UE i inne kraje – stanowiła scementowany monolit. Tutejsze „reformy" nauki polegały w istocie na zmniejszaniu stanu kadrowego, uszczuplania budżetu na naukę, by zaoszczędzone środki przeznaczyć na dozbrojenie armii, wzmacnianie granic, tworzenie przemysłu i potencjału zbrojeniowego. Trudno, by było inaczej w sytuacji: zagrożenia krajów bałtyckich (tu łączone są uniwersytety), nieufności wobec zewnętrznych i własnych struktur obronnych (przypadek polski), kryzysu migracyjnego (Węgry, Bułgaria), napięć na całych Bałkanach o charakterze narodowościowym (kwestia albańska, macedońska, pomacka, bośniacka itd.). Ministerstwa nauki w tych okolicznościach zawsze pozostają na końcu budżetowej kolejki po dotacje, a prywatyzacja nauki okazuje się – w sytuacji kryzysu demokracji, wzmagania się populizmu[18], partyjniactwa, walki o władzę – procesem niemożliwym do przeprowadzenia.

Łatwiej więc zaoszczędzić na nauce, przeprowadzając rozdęte propagandowo (choć nierzeczywiste, urojone) „reformy", niż wprowadzić odpłatność za studia, co skutkuje zazwyczaj utratą władzy. Koło znów się zatrzaskuje z hukiem. Niemoc.

A jednak... „nauka" w Europie Wschodniej wciąż trwa, dzieje się. Przez dziesięciolecia wypracowano własne „sposoby" przeżycia w tym systemie. Elity reprodukują się we własnym środowiskowym, klanowym czy rodzinnym kręgu. Nie ma systemu wyłaniania talentów, nie mówiąc o inwestowaniu w etaty dla zdolnych. Znów prościej jest budować molochowate laboratoria, centra badań, kampusy. Ich zdjęciami jeden z ministrów wschodnioeuropejskich udekorował ściany ministerstwa, co, zapewne, miało świadczyć o mierze cywilizacyjnego sukcesu nauki w tym kraju (pieniądze na te giganty, widma bez ludzi, płynęły

[17] Na Ukrainie trwa (zresztą na Białorusi czy Litwie też) farsa reformy nauki – na przykład przez wprowadzenie wymogu publikacji w zachodnich czasopismach, by uzyskać awans. Wszystko przy biedzie, którą nazwę zupełną. W tym samym czasie w innym kraju wprowadzono punktację za publikacje i inną działalność. Najwięcej punktów zdobywają jednak nie ci najwięcej i najlepiej publikujący, lecz naukowcy pełniący np. dyżury społeczno-wychowawcze w mińskich akademikach.

[18] Jest on często, ów populizm, podszyty nacjonalizmem albo prostackim kosmopolityzmem liberalnych elit. W zasadzie oba zjawiska są równie groźne. Oznaczają: oderwanie od rzeczywistości.

spoza kraju, który musiał budynki „tylko" wznieść, utrzymać, czasem potem sprzedać na spłacanie długów). W najgorszym wariancie „wsobność" naukowych elit w bardziej „wschodnich" krajach wschodnioeuropejskich zapewniał system powszechnego opłacania się recenzentom i promotorom na różnych etapach kariery. Towarzyszył mu cały przemysł pisania prac doktorskich (szczególnie: ekonomia, prawo, pedagogika, filologie) i habilitacyjnych na zamówienie według ustalonych cenników. Patrzące z góry na ów proceder, bardziej „zachodnie" kraje Europy Wschodniej musiały w końcu same przełknąć gorzką pigułkę wielkiej polsko-słowackiej afery z kupowaniem habilitacji[19].

Brak rozwiniętej infrastruktury badawczej (wbrew stereotypom jest ona potrzebna i kosztowna nawet w naukach społecznych i humanistycznych), niejasność i partykularność kryteriów oceny dorobku naukowego ludzi, wydziałów, uczelni, połączona z nieprzewidywalnością państwowych wymagań stawianych wobec nauki i wytyczanych celów, wszechobecne, choć skrywane, upolitycznienie struktur uczelni, oligarchizacja ministerstw, centrów nauki i uniwersytetów, feudalizacja relacji między administracją (ta jest panem) i kadrą naukową (ta staje się niewolnikiem wszechmocnej „centrali"), marginalizacja roli studenta jako podmiotu przy równoczesnym nadaniu mu fałszywych uprawnień, iluzorycznej władzy (choćby wybierania władz uczelni), w końcu niedofinansowanie – to wszystko w sytuacji geopolitycznego wrzenia w czasach niespokojnych stwarza niewielkie szanse na: na co? „Reformy"? – nie. „Zmiany" – ale jakie?

Żeby „wydarzyły się" zmiany, potrzeba by kilku czynników: stabilizacji otoczenia politycznego krajów Europy Wschodniej i świata, przewidywalności sytuacji wewnętrznej w tych krajach (pokoju i demokratyzacji), długiego przekonywania samych uczonych, że warto coś zmieniać. Nauka potrzebuje przede wszystkim – w co trudno uwierzyć – tradycji uprawiania nauki. Potrzebuje spokoju, jasnych reguł, ciszy. I pieniędzy (ale bez nadmiaru). Tymczasem kraje strefy wschodnioeuropejskiej „od nigdy", „od zawsze" takich historycznych warunków nie miały i wszystko wskazuje na to, że ich nie zaznają. Historia wrze. Nauka jest jej częścią.

Nie znaczy to, że niczego nie trzeba zmieniać. Trwające – na przykład w Polsce – od '89 roku bez przerwy okresy marazmu i histerii reformatorskiej doprowadziły jednak do mentalnej kolonizacji samych elit naukowych: część z nich w zamian za korzyści bierze udział w wyścigu po „reformy" i pieniądze, większa część przyjęła strategię przeczekania, „jakoś to będzie". Studentów –

[19] Bestsellerem wszystkich księgarni naukowych w 2018 roku, niemożliwym do czasu dodruku do kupienia, była monografia pod wszystko mówiącym tytułem: B. Śliwerski, *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2005–2016. Studium krytyczne*, Łódź 2018.

zazwyczaj tak czy inaczej przekonuje się do reform, korumpując obietnicami. Reszta czeka. Żadnych strajków, protestów. Udział w rządowych „kongresach nauki", radach, sympozjach – byle spokój. Synekuryzacja. Jednak.

Europa Środkowa, Wschodnia, Bałkany nie mają szczęśliwego położenia. Struktury państwowe, granice, instytucje, hierarchie, tradycje – zmieniają się tu najrzadziej co stulecie, najczęściej co kilkanaście, kilkadziesiąt lat. Owszem, wyszło z tej części świata wielu wspaniałych uczonych, którzy zmienili oblicze świata – od Kopernika przez Skłodowską-Curie po noblistę Ilię Miecznikowa, wspaniałych humanistów, pisarzy (często bywali profesorami), by wspomnieć Czesława i Oskara Miłoszów, Wisławę Szymborską, Vaclava Havla, Sandora Maraiego, Mirceę Eliadego, Eugene'a Ionesco, Thomasa Venclovę, Leszka Kołakowskiego, Iwana Krasteva (długo by można wymieniać, jest się czym chwalić)[20].

Ż a d n a z tych postaci nie wyrosła w jakimś jednym miejscu, gdzie spędziłaby twórczo całe życie na katedrze, w laboratorium. Emigrowali do Londynu, Paryża, Moskwy, Berkeley.

Być może tak musi być? Nie sądzę.

Jest jednak faktem, że w Europie Wschodniej to sami naukowcy żyją iluzorycznymi wyobrażeniami o nauce – mają zbiorowe fałszywe *superego*. Wszyscy bez wyjątku uważają się za członków jakiejś eschatologicznej, misyjnej wobec całej reszty ludzkości grupy oświeconych („kasty"), której najdoskonalszą, boską emanację stanowi „nauka zachodnia"[21]. Dopiero często bolesna konfrontacja z jej realiami uświadamia im, że nauka ma swe miejsce, czas i ludzi. Słowem: że na Zachodzie mogą być tylko zassanymi przez globalny system podwykonawcami, zatrudnionymi przez dyrektorów, profesorów i kierowników honorowanych tymi czy innymi „noblami". Pozostaje stworzyć inną, własną naukę. Jaką? Własną. Jak? Tego nie wiadomo. Bo historia, bo brak tradycji, bo bieda, bo przeczekamy – jakoś to było, jest i będzie. Zobaczymy „jutro".

Glosa osobista

Jeszcze powinna tu się znaleźć glosa osobista. Artykuł zawiera obraz niewątpliwie prowokujący, prowokacyjnie wyostrzony, zaczerniony. Nie jest to wizja – lecz suma obserwacji poczynionych przez praktyka współpracy między-

[20] Zob. na przykład: *The Nobel Prize in Literature: a Bridge between Cultures. International Conference 1-3 December 2011*, Veliko Tarnovo, ed. M. Grigorova, Veliko Tarnovo 2013.

[21] Por. *W USA nie ma ministerstwa nauki. Rozmowa z dr. hab. Markiem Wrońskim, profesorem Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Kaliszu, który przez 17 lat pracował na uczelniach w Stanach Zjednoczonych*, rozm. A. J. Socha, „Debata" 7 (130) 2018, s. 15-19.

narodowej w szeroko pojętej Europie Wschodniej od Wilna do bułgarskiej prowincji, od Odessy do Warszawy.

Nie jest to też głos człowieka zawiedzionego lub niespełnionego. Przeciwnie: ćwierć wieku w strukturach nauki pozwoliło mu osiągnąć właściwie wszystko, co przynosi satysfakcję, ale też rozpoznać ciemniejszą, czy może lepiej rzec: środkowo-wschodnio-bałkańsko-europejską stronę nauki. (Była to satysfakcja pewnego wyjątku, niestety.)

W tej części świata ludzie i ośrodki patrzą na siebie często z pogardliwym paternalizmem. Kilkusetletnia tradycja, jak pokazuje przypadek pewnego świetnego ośrodka, nie daje nobli, tych fetyszyzowanych nagród i miejsc w rankingach, podczas gdy fetyszem tym mogą się szczycić ośrodki ze wschodniej części Wschodniej Europy, biedne, ale dumne. Nauka – tak zostanie – jest też nieprzewidywalna.

Tymczasem, choć z pozoru trudno w to uwierzyć, cała Europa Wschodnia (i z nią jej Nauka) płynie na tej samej tratwie, którą morze rzuca niespokojnie, nieobliczalnie między brzegami Zachodu i Wschodu.

Nie czuję się frustratem, nie chcę się znęcać nad konkretami kolejnych „reform" nauki. Nie zamierzałem streszczać i interpretować cudzych głosów o „kryzysie", „końcu", „zmianie", „katastrofie" (nauki, humanistyki, filologii, ethosu, procedur itp.).

Po prostu próbuję zrozumieć, gdzie jesteśmy. Skromniej: gdzie jestem.

Bibliografia

Nowak P., *Hodowanie troglodytów. Uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Warszawa 2014.

Dyskurs postkolonialny we współczesnej literaturze i kulturze Europy Środkowo-Wschodniej, red. B. Bakuła, D. Dabert, E. Kledzik, R. Kupidura, K. Piotrowiak-Junkiert, Poznań 2015.

Ławski J., *Bezradność. Nauka – student – uniwersytet*, [w:] *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.

Ławski J., *Obraz kultury polskiej na wschodzie Europy: Czas Kryzysu 2013–2015*, „Kijowskie Studia Polonistyczne" T. XXVI, red. R. Radyszewski, Kijów 2015, s. 247-258.

Pogranicza, Kresy, Wschód a idee Europy, Seria I: *Prace dedykowane Profesor Swietłanie Musijenko*, idea J. Ławski, red. A. Janicka, G. Kowalski, Ł. Zabielski, Białystok 2013.

Pogranicza, Kresy, Wschód a idee Europy, Seria II: *Wiktor Choriew in memoriam*, idea J. Ławski, red. A. Janicka, G. Kowalski, Ł. Zabielski, Białystok 2013.
Rejn B., *Nakłady na naukę w Polsce w latach 1989–2001*, „Nauka Polska" T. 12 (2003), s. 17-53.
Szeptycki A., *Europa Wschodnia i Kaukaz Południowy: „nihil novi"*, „Rocznik Strategiczny" T. 23 (2017–2018), s. 248-263.
Tożsamość na styku kultur, red. I. Masojć, R. Naruniec, Wilno 2008.
Oblicza Wschodu w kulturze polskiej, red. G. Kotlarski, M. Figura, Poznań 1999.

Jarosław Ławski
Chain in Philological Studies "East-West"
University of Białystok

ILLUSIONS OF EASTERN EUROPEANS: SCIENCE

Summary

The article considers the status of science in post-Soviet states, i.e. in the lands of Eastern Europe, which include the Baltic states, Poland, Belarus, Ukraine, the Czech Republic, Slovakia, Hungary, Moldavia, and the countries of the whole Balkans. Irrespective of the fact whether the given country is a EU member, each one is plagued by the same maladies: lack of a long educational tradition, lack of science ethos, underinvestment, and pathologies of scholarly life originating from poverty. The author of the article shows Eastern Europe as region that is brisk in political terms, and heavily influenced by great geopolitics. Under such circumstances, the so-called reforms of higher education are often counter-productive, increasing chaos and subordinating science to politics.

Key words: Eastern Europe, structures of science, reforms, geopolitics, emigration, pathologies.

Lidia Wiśniewska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

UNIWERSYTET I MITY (W PERSPEKTYWIE SPORU ALLANA BLOOMA I MARTHY NUSSBAUM)

Uwagi wstępne

Przedmiot zainteresowania tego – odwołującego się do mającego miejsce w latach 80. XX wieku w Stanach Zjednoczonych sporu o kształt uniwersytetu – artykułu, to, w gruncie rzeczy, narracje, jakie zostają wtedy wykrystalizowane, oraz ich, dokonywana tu, w perspektywie mitu Boga i mitu Natury, interpretacja nadająca im wymiar uniwersalny, tj. i wychodzący poza ściśle określony czas i równie poza ściśle określoną przestrzeń.

Używając w pewnym uproszczeniu pojęcia „mit", będę miała tu na uwadze[1], po pierwsze, przedstawianie Boga jako odpowiedzialnej za wybór i absolutyzującej czas (czemu towarzyszy Pustka w wymiarze przestrzennym) wiecznej (i stałej) Formy w (nowoczesnym) micie Boga w sensie ścisłym, ale także w odpowiadającym mu niesakralnym paradygmacie linearnym – zdominowanie postrzegania czasu przez wybór dokonywany dzięki jednokierunkowości ciągu przyczynowo-skutkowego, jak i ujęcie przestrzeni przez pryzmat hierarchii. Podobnie, po drugie, mam tu na myśli w micie Natury (archaicznym) rozumienie metamorficznej i zmiennej Natury jako (stanowiącej absolutyzację przestrzeni) Pełni (czy Prajedni), której z kolei towarzyszy w czasie Chaos, a ponadto – postrzeganie w (niesakralnym) paradygmacie cyrkularnym czasu w perspektywie kołowych nawrotów, natomiast przestrzeni jako opartej na zasadzie *coincidentia oppositorum*. W tle tego postawienia sprawy sytuuję koncepcję Kanta, w której przestrzeń hierarchiczna i czas linearny stanowią wzorce (formy) nasze-

[1] L. Wiśniewska, *Metoda mityczno-paradygmatyczna w komparatystyce mitograficznej*, [w:] *Projekt komparatystyki mitograficznej. Komparatystyka między Mickiewiczem a dniem dzisiejszym*, pod red L. Wiśniewskiej, Bydgoszcz 2015, s. 81-91.

go postrzegania świata, a także jej rozwinięcie u Cassirera, który, po Einsteinie[2], domaga się dodania do perspektywy czasu linearnego także cyrkularnego, a do przestrzeni hierarchicznej – także tej opartej na zasadzie jedności przeciwieństw. Między wspomnianymi mitami a posługującymi się paradygmatami wymienionymi podejściami filozoficznymi akcentuję zgodę co do traktowania jednych i drugich jako wzorców kierujących ludzkim poznawaniem.

W konkretnym przypadku interesować mnie będzie, w jaki sposób taka lub inna wizja współczesnego uniwersytetu ujawnia swoje korzenie mityczne – i jak dalece ten, jak by się mogło na pozór wydawać, nader abstrakcyjny wymiar może zaważyć na możliwościach formułowania stanowisk w konkretnej kwestii. Jednym słowem chodziłoby o to, jak dalece jesteśmy kierowani w istocie, tkwiącymi u samych podstaw naszego poznania, znacznie ogólniejszymi przesłankami niż te przesądzające jedynie sam kształt uniwersytetu. Jeśli można tu postawić zarzut, że w ten sposób ograniczam się jedynie do kwestii poznawczej, pomijając relację myśli i rzeczywistości, muszę, oczywiście, z kolei pytać, czy możliwe jest rozdzielenie myśli i rzeczywistości (i dotarcie do rzeczy samej w sobie – by jeszcze raz przywołać Kanta).

Pytanie o miejsce uniwersytetu w XXI wieku przekładam zatem na pytanie o zakotwiczenie narracji o uniwersytecie w znacznie szerszych narracjach – w poczuciu, że skądinąd rozmaite dzisiejsze zjawiska wpisują się w problematykę dość uniwersalną, a oboje przywoływani tu autorzy, Allan Bloom[3] i Martha Nussbaum[4], przedstawiają przesłanki ułatwiające takie podejście. Obok odwołania do Seneki (o czym wspominałam w innym miejscu[5]) podstawę do takiego

---

[2] E. Cassirer, jako (specyficzny) neokantysta, musiał stwierdzić na początku XX wieku: „(...) Archimedesowy punkt, na którym [Kant] się oparł, i w oparciu o który usiłował ruszyć z posad cały system poznania, nie może się już jawić jako punkt ustalony bezwarunkowo. *Factum* geometrii utraciło swoją jednoznaczną określoność; zamiast [wobec] j e d n e j geometrii Euklidesa, stanęliśmy dziś wobec wielości jednakowo uzasadnionych systemów geometrycznych (...). A jeszcze większemu przekształceniu uległ system mechaniki klasycznej, odkąd w fizyce najnowszej „mechaniczny" obraz świata jest w coraz większym stopniu wypierany i zastępowany przez obraz elektrodynamiczny"[2]. Ernst Cassirer, *O teorii względności Einsteina. Studium z teorii poznania,* przeł. Przemysław Parszutowicz, przekład przejrzał i wstępem opatrzył Michał Tempczyk, Kęty 2006, s. 21.

[3] A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne S. Bellow, przekład T. Bieroń, Poznań 1997. Dalej cytaty stąd w tekście głównym oznaczam literą U i numerem strony.

[4] M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław 2008. Dalej odwołania stąd oznaczam literą W i numerem strony.

[5] Wystąpienie na Kongresie Dydaktyki Polonistycznej (22-25.listopad 2017: *Dwa modele kształcenia a wartości.*

myślenia ponadczasowego w ich przypadku stanowić może odwołanie do Sokratesa.

W jego poglądach bowiem, jak się okazuje, można usytuować początek antynomii poglądów dwojga przywoływanych tu autorów, a nawiasem napomknę, że poniekąd poprzedzili ich w takim rozdwojeniu Nietzsche i Bachtin[6] – pierwszy upatrując w Sokratesie przedstawiciela postawy teoretycznej (i, podobnie jak Chrystus wpisujący się w mit nowoczesny, akcentującego prawo moralne), drugi – upatrując w nim tego, który dzięki dialogiczności dał początek nie tylko postawie przeciwstawiającej się monologizmowi, ale i szerokim zjawiskom kulturowym równie dobrze wpisującym się w karnawałowość kultury ludowej przeciwstawianej oficjalnej, jak i np. w ideologię całych epok, jak epoka odrodzenia (a zapewne dodać moglibyśmy: i pokrewne[7]). Tak więc nie tylko wspomnianym amerykańskim autorom z Sokratesa jako pewnej rzeczywistości udaje się wyłonić przeciwstawne elementy jego poglądów zdolne dać początek różnym kierunkom myślenia. W każdym razie Bloom kieruje uwagę na metodę położniczą, w której decydującą rolę odgrywa położnik-profesor, a na świat przychodzi gotowa „istota" rzeczy, poniekąd przedustanowiona, zanim jeszcze wychynie na światło dzienne, podczas gdy Nussbaum akcentuje metodę dialogiczną, która uwspółrzędnia obie strony intelektualnego procesu porodowego. Niech więc ten przypadek Sokratesa jako „rzeczy samej w sobie" i „Sokratesów", jakich rodzi poznawanie Sokratesa – będzie zapowiedzią tego, co stanowi nasz przedmiot zainteresowania, a jest nim uniwersytet XXI wieku jako niejednorodna rzeczywistość stająca się punktem wyjścia dla narracji o nim – zarazem odmiennych i wpisujących się we wzorce, jakie znamy od wieków.

---

[6] Zob. L. Wiśniewska, *Między Bogiem a Naturą. Komparatystyka jako filozofia kultury*, Bydgoszcz 2009, s. 126: „Oto w poglądach Nietzschego Sokrates (niewątpliwie wywodzący się w prostej linii z dialogów Platona) poprzez swą teoretyczność konstytuuje przesłanki krystalizacji „linearnej" koncepcji – „wrogiej życiu", opozycyjnej wobec Dionizosa. Ten sam Sokrates służy jednak Bachtinowi dla wsparcia racji paradygmatu kołowego, tyle że Bachtin nie odwołuje się do teoretycznych poglądów Sokratesa (zawartych w dialogach Platona), ale do jego praktycznej postawy dialogu, która (w interpretacji Bachtina) pozwala nie tylko w fazie synkrezy zobaczyć wszelkie możliwe punkty widzenia, ale także w fazie anakrezy – przedstawić swój własny pogląd, który przy tym organicznie związany zostaje z nie tylko wypróbowywaniem prawdy, ale także samego wypowiadającego ją, co wiąże teorię z życiem (podobnie jak w wymiarze zbiorowym z życiem związany jest obrzęd)".

[7] W takim kierunku wskazywania pulsacji i przeplatania się (dyskursywnych) wątków modernistycznych i (figuralnych) postmodernistycznych – z którymi niewątpliwie możemy powiązać poglądy Blooma i Nussbaum – pozwala pójść np. koncepcja Lasha (S. Lash, *Dyskurs czy figura? Postmodernizm jako system oznaczania,* przeł. P. Wawrzyszko, [w:] *Odkrywanie modernizmu*, red. R. Nycz, Kraków 2004, s. 471-506), o czym zob. L. Wiśniewska, *Dwa mity a dwie formacje kulturowe (w porównaniu)*, „Porównania" 2016, s. 15 i n.

W przekonaniu Blooma to wynikająca z niezależności od zewnętrznych nacisków i pozwalająca oprzeć się ludowi ateńskiemu, tzn. „ogółowi" czy też większości – swoista (duchowa) arystokratyczność Sokratesa, tj. wyższość (czy też „wielkość") stanowi o jego randze wzorca, który umożliwia przeciwstawienie się nawet (nawet!) nakazowi „szerzenia równości oraz zwalczania rasizmu, seksizmu i elitaryzmu (szczególnych zbrodni naszego demokratycznego społeczeństwa), jak również wojny, [a] jest nadrzędny dla człowieka, który nie potrafi sobie postawić innego, godnego obrony celu" (U, 374). Nie jest więc dla niego godnym celem, jak z tego wynika, zarówno egalitaryzm z jego postulatem równości (pod względem praw, warunków życiowych, dochodów etc.), jak i zwalczanie seksizmu bądź rasizmu wprowadzających takie rozróżnienia, które domagają się od określonej płci lub rasy zajęcia wysokiego lub niskiego miejsca w hierarchii, a także pochodnej tych podziałów – eliminującej tych, którzy wyłamują się z określonej perspektywy – wojny. Pod tym, w istocie, zakwestionowaniem demokracji kryje się jednak zarazem pochwała takiego „godnego obrony celu", który jest apologią arystokratyzmu wyłaniającego zajmującą wysoką pozycję w hierarchii elitę, jak i seksizmu[8] i rasizmu – pozwalających waloryzować płcie i rasy – a także wojny jako drogi eliminacji reprezentującego bezwzględne zło przeciwnika. Skoro już zatrzymujemy się przy określeniu „godny", warto zaznaczyć, że i „godność" to dla Blooma słowo, które w średniowieczu odnoszone tylko do Boga, poniekąd sprofanowane zostało w odrodzeniu przez Giovaniego Pico della Mirandolę, mówiącego o godności ludzkiej. Hierarchiczny sposób myślenia Blooma (domagającego się arystokratyczności nie tylko duchowej, ale i rasowej, płciowej, religijnej lub państwowej – zważywszy charakter wojen) odsłania więc tutaj swój drapieżny pazur. Wpływa to też na rozumienie uniwersytetu jako instytucji wpisanej w średniowieczny model feudalny, dla którego odrodzeniowa nobilitacja powszechnej ludzkiej godności stanowi zagrożenie.

U Nussbaum tymczasem Sokrates jako nauczyciel dialogu w sposób oczywisty sytuuje się po stronie demokracji. Jak stwierdza ona, to tylko wprowadzający go Platon zakłada możliwość sokratejskiej dyskusji jedynie w ograniczonych gronach, podczas gdy sam zainteresowany utrzymywał, że refleksyjność i związana z tym (praktyczna zresztą, nie teoretyczna) zdolność bycia dobrym obywa-

[8] Bloom nie jest w tym bynajmniej odosobniony. Również Charles Taylor przyjmując, że „to, co moralne" utrzymuje swoją rolę nadrzędną „najwyższego dobra", nie cofa się przed zaakceptowaniem faktu, iż obowiązujące tak normy zawsze stanowiły narzędzie ucisku klas niższych i kobiet. Zob. Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, naukowo opracował T. Gadacz, wstępem poprzedziła A. Bielik-Robson, Warszawa 2001, s. 140.

telem cechuje wszystkich. To tylko Platon kompetencji matematycznych i naukowych oczekuje przede wszystkim od sędziego czy prawodawcy, a więc przedstawicieli elity społeczeństwa. Czy zatem przyjęcie *sensu stricte* Sokratejskiego modelu prowadzić ma (np. w kształceniu wyższym) do elitaryzmu? W jej przekonaniu nie. Dodaje ona zresztą, że jeśli jeszcze jońscy filozofowie przyrody nie mieli poczucia konieczności demokratycznego, tj. powszechnego dostępu do myślenia, to już tacy historycy, jak Herodot, gromadzili dane o różnych ludach pod kątem ich wartości w zakresie polityki. A więc pod kątem powszechnej przydatności, ale i, dodajmy, ich wartości utylitarnej.

Niemniej warto zauważyć, że pomimo wspomnianego zasadniczego rozdźwięku charakterystyczną cechę wspólną obojga autorów sanowi ich opór wobec relatywizmu. Nussbaum jednak przy tym zaznaczy: „Konfrontacja z różnorodnością w żadnym wypadku nie implikuje poglądu o nieobecności ponadkulturowych standardów moralnych czy też przekonania, że mogą być one sytuowane wyłącznie w ramach lokalnych tradycji. Jeśli Bloom czy też inni sądzą, że tradycja amerykańska jest tak słaba, że wiedza na temat jej alternatywnych form może skłonić młodzież do jej porzucenia, to dlaczego się za nią opowiadają?" (W, 43). Jej rozumowanie jest znamienne: silna tradycja nie powinna bać się konfrontacji z innymi – z założenia słabszymi albo w każdym razie nie mocniejszymi. Ale co się stanie, jeśli są mocniejsze? Albo tylko, z jakichś względów, atrakcyjniejsze? W jej rozumowaniu ukryty pozostaje na pewno ten szkopuł, że inaczej wygląda sprawa, gdy mówimy o znaczeniu tradycji dla ukształtowanych umysłów starych profesorów, a inaczej, gdy mowa o kształtowanych dopiero umysłach ludzi młodych.

W tej perspektywie wyjaśnienia wymaga stosunek obojga autorów do – skądinąd związanego z problemem relatywizmu – rozróżnienia modernizmu i postmodernizmu. Bloom bowiem wobec tego drugiego zajmuje pozycję wyraźnie wrogą. Przyjmuje on wszakże konieczność istnienia jednego (arystokratycznego i Sokratejskiego – o ile Sokrates jest arystokratyczny) wzorca, co pozwala, korzystając z Baumannowskiego określenia społeczeństwa modernistycznego jako państwa (narodowego), którego homogenizacja osiągana jest właśnie dzięki mechanizmom i środkom porządko- i wzorotwórczym[9] – stwierdzić, iż modernistyczna orientacja Blooma nie ulega wątpliwości. Tymczasem Nussbaum oddziela skrajne wersje postmodernizmu (np. Derridy) od umiarkowanych i w konsekwencji dostrzega nawet pewne punkty wspólne między (dialo-

[9] Z. Bauman, *Socjologiczna teoria postmoderny*, przeł. z ang. A. Szpociński, [w:] *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, pod red. A. Zeidler-Janiszewskiej, Warszawa 1991, s. 8.

gicznym) Sokratesem a, powiedzmy, Michelem Foucaultem. Jednak trzeba od razu zaznaczyć, że jednocześnie, o ile mówi ona „nie" modernistycznemu (czy też konserwatywnemu) radykalizmowi Blooma, o tyle skłonna jest zarazem w konserwatywnych poglądach w ogóle dostrzegać takie elementy, które godne są zainteresowania i wręcz zachowania. O ile Bloom zatem staje wyraźnie po jednej (właściwej, dobrej) stronie, postponując *en bloc* drugą, o tyle Nussbaum dokonuje wewnętrznego zróżnicowania zarówno modernizmu (tradycjonalizmu), jak i postmodernizmu – w obu przypadkach odrzucając skrajne rozwiązania. Tym samym balansuje między bliskimi sobie pograniczami przeciwieństw (modernizmu i postmodernizmu), co pozwala z gruncie rzeczy usytuować ją w grupie tych, których Pauline Marie Rosenau nazywa „afirmatywnymi postmodernistami" (w przeciwieństwie do postmodernistów „sceptycznych")[10].

Jest zatem jasne, że oboje przywoływani autorzy nie tylko wybierają Sokratesa monologicznego lub dialogicznego, tj. położnika, bądź dyskutanta, ale i sami stosują opisywaną w wyniku tego strategię: Bloom zamierza być położnikiem jednej, dla niego oczywistej, natury rzeczy, co sytuuje go po jednaj stronie, natomiast Nussbaum koncentruje się raczej na zmiennej, podlegającej metamorfozom Naturze, w której mogą dochodzić do głosu odmienne stanowiska i pozycje, co wyklucza jednakże opowiedzenia się po jednej stronie. W ich narracjach mit Jednego Boga umożliwia temu pierwszemu wyznaczenie linii wyboru, a mit Natury uławia tej drugiej tworzenie zbioru.

Antynomie liberalnego kształcenia z Sokratesami w tle

Także stojąca u podstaw obu przywoływanych tu wypowiedzi (uniwersytecka) edukacja liberalna jest opisywana równie odmiennie, jak jej Sokratejskie korzenie, a w konsekwencji staje się też możliwa do opisania poprzez odwołanie do odmiennych mitycznych perspektyw. Warto tu zresztą skorzystać z obecnego u Nussbaum odniesienia pojęcia liberalnego kształcenia do diametralnie różnych punktów wyjścia. Przypomni ona, że w pierwszej wersji *studia liberalis* (gramatyka, muzyka, poezja) spełniały rolę wprowadzenia do wartości i praktyk właściwych tradycji, a słowo *liberalis* oznaczało tyle, co „odpowiednie dla wolno urodzonego obywatela" (W, 38), a zatem dla obywatela (mężczyzny) postawionego najwyżej w społecznej hierarchii.

[10] P. M. Rosenau, *Post-modernism and the Social Science. Insights, Inroads, and Intrusions*, Princeton, New Jersey 1992, s. 14 i n.

Ilustrację takiego podejścia stanowi niewątpliwie koncepcja Blooma, w której znaleźć możemy przesłanki następujących wyborów, przesądzających o zapewnieniu uniwersytetowi spełniania jego tradycyjnej, nadrzędnej, a więc wielkiej, roli: 1) arystokratyzm (elitaryzm) w przeciwieństwie do egalitaryzmu czy demokratyzmu, w tym elitaryzm męski, jeśli chodzi o kadrę profesorską, przenoszącą pewne (hierarchiczne) wzorce; 2) nastawienie również, jeśli chodzi o studentów, na przygotowywanie do aktywności społecznej opartej na podtrzymywaniu tradycji, czyli przenoszeniu w przyszłość przeszłości – zajmującej najwyższą hierarchicznie pozycję w społeczeństwie grupy dominującej, tj. dżentelmenów, spadkobierców etosu rycerskiego, jak to pokazuje socjolog[11], a ten etos z kolei można uznać za spadek mitu Boga, jak to na przykład ilustrują *Opowieści Okrągłego Stołu*[12]); 3) przyznanie zasadniczej roli, jako nośnikowi wzorców, Wielkim Księgom i ich kanonowi; 4) podejście uniwersalistyczne, tj. wychodzące z założenia o istnieniu jednego, powszechnego wzorca, przekazywanego przez kształcącą lub wykształconą w wyżej wymieniony sposób elitę (ludzi wielkich w sensie umysłowym lub społecznym), do którego musi się dostosować wielość czy też większość jako podległa wielkości; 5) w związku z tym nastawienie na zajmującą pozycję nadrzędną nad praktyką (jedną) teorię, stanowiącą niejako pogłos (Jednego) Boga i jego Prawa lub Idei Platońskiej (zważmy, że odległość między nimi przez długi czas nie była uznawana za znaczną[13]).

Tak więc u Blooma stałość w czasie, tj. nie tylko trwanie tradycji (w związku przyczynowo-skutkowym), ale i wyznaczanie przez nią kierunku czy też celu przyszłości (co zapewnia linearne trwanie w czasie pewnej formy) dopełniane jest przez hierarchiczność w przestrzeni, której wyrazem staje się w społeczeństwie i kulturze „wielkość" nie tylko samego uniwersytetu jako całości, ale i jego składowych: profesorów przekazujących lub, dokładniej rzecz biorąc, wydobywających ze studentów metodą położniczą wiedzę posiadającą – wyznaczoną przez stałą naturę rzeczy – formę. Dzięki ukształtowaniu przez tę formę studenci z kolei stają się elitą społeczeństwa przygotowaną do działania w imię określonej idei, zresztą za pośrednictwem Wielkich Ksiąg i kanonu takich Ksiąg,

[11] M. Ossowska, *Etos rycerski i jego odmiany*, Warszawa 1986.

[12] L. Wiśniewska, *Między Bogiem a Naturą*, dz. cyt., s. 42-43.

[13] Jak wskazuje Paul Ricoeur „od czasów patrystyki greckiej i łacińskiej aż do Leibniza i Wolffa Bóg z Mojżeszowego objawienia i Byt z greckiej filozofii łączą się, nigdy nie mieszając", co oznaczało, że Byt jako imię własne Boga, co prawda, nie daje się zdefiniować, ale za jego pośrednictwem Bóg obejmuje inteligibilia (Platońska Idea Dobra „ponad istotami" wprowadza pierwiastek etyczny, jako wyraz prawa), ponadto posiada cechy takie jak niezmienność, wieczność i bezcielesność (duchowość). P. Ricoeur, *Od interpretacji do przekładu*, [w:] A. LaCoque, P. Ricouer, *Myśleć biblijnie*, przeł. E. Mukoid, M. Tarnowska, Kraków 2003, s. 351.

które stanowią samą kwintesencję równie wielkiego, stwórczego w pewnym sensie, słowa, pochodnego niejako od kreacyjnego Słowa Boskiego.

Skoro wspomnieliśmy o naturze rzeczy, istotne staje się w tym kontekście zwrócenie uwagi, że Bloom wprowadza dwa rozumienia pojęcia natury. Jak stwierdza: „Zgodnie z koncepcją umowy społecznej, n a t u r a n i e ma nic do powiedzenia na temat stosunków podporządkowania i hierarchii społecznej. Zgodnie ze starszym poglądem, nieodłącznym od starożytnej filozofii politycznej, n a t u r a j e s t n o r m a t y w n a" (U, 130 – podkr. L. W.). Przyjmuje on oczywiście ów „starszy" pogląd, na mocy którego natura (rzeczy) to pojęcie domagające się postrzegania świata poprzez kategorie prawa, zasady, kanonu, normy. Te kategorie przesądzają zarazem o wpisaniu jego narracji o uniwersytecie – poprzez trwającą w linearnym czasie formę i ukonstytuowaną w przestrzeni hierarchię – w mit Boga.

Nie dziwi zatem, że umieszczenie z kolei człowieka w stanie Natury (dla odróżnienia wprowadzimy tu wielką literę, sygnalizującą mit Natury – z jej usytuowaniem poza hierarchią, więc w obszarze równości, i, dodajmy, poza prostoliniowością, zatem w zasięgu czasu kołowego) nie jest u niego z pewnością komplementem. W tym kontekście czytelna staje się dyskredytująca charakterystyka współczesnego młodego człowieka postrzeganego jako zaledwie pseudobohater naszych czasów: „Nieokreślona przyszłość bez wytkniętych celów i brak więzi z przeszłością pod względem duchowym upodabniają młodzież do człowieka pierwotnego, żyjącego w stanie natury – duchowa nagość, izolacja, brak odziedziczonej lub bezwarunkowej zależności wobec czegokolwiek lub kogokolwiek. Studenci mogą zostać, kim chcą, lecz nie istnieje nic, co by ich w jakikolwiek sposób ukierunkowało" (U, 101). Sytuowany w ramach mitu zmiennej Natury ów „człowiek pierwotny" – to znamienna (zresztą przy okazji antyrousseauwska[14], zważywszy wcześniejsze powiązanie nienormatywnej Natury z kulturową „umową społeczną") diagnoza studenta jako kogoś z początkowego stadium rozwoju, nie dotkniętego, będącymi nośnikami określonego porządku,

[14] Warto przypomnieć (zob. R. Tokarczyk, *Klasycy praw natury*, Lublin 1988, s. 246), że to Jeanowi Jacquesowi Rousseau przypisuje się, w skrócie myślowym rzecz ujmując, nobilitację spontanicznie, przedracjonalnie, emocjonalnie czy instynktownie reagującego „dzikusa". Choć, jak sądzę, korzeni tego podejścia można szukać już w wieku złotym Owidiusza, u którego wartość tego początkowego czasu związana jest z (dobrym) impulsem wewnętrznym tkwiącym w nieświadomości, podczas gdy każdy kolejny etap nabywania świadomości – związany z pracą, walką, podróżą czy, generalnie, eksploatacją – oznacza jednocześnie degradację człowieka i jego egzystencję w coraz gorszych czasach, co prawda, nieostatecznie, jako że wieki te wpisują się w kołowy nawrót. Por. Owidiusz, *Metamorfozy*, przeł. A. Kamieńska (ks. I-IX, w. 175) i S. Stabryła (ks. IX, w. 176 – ks. XV), oprac. S. Stabryła., wyd. II, zmienione, Wrocław 1995.

wpływami reprezentowanymi przez profesora – w tym przypadku profesora mającego zresztą przemożne poczucie, że upadek uniwersytetu wiąże się z usunięciem z niego Biblii, i to jako księgi sakralnej, nie zaś kulturowej (bo jej obecności w takim charakterze nie zaprzecza).

Kierowane pod adresem tkwiącego w orbicie wpływu mitu Natury studenta zarzuty duchowej nagości (zinterpretujmy to jako „nieubranie" ducha w stałą formę), izolacji jako wyrazu wyłamania się z reguł obowiązujących w określonej całości, do której nie chce się on przypisać, odrzucając też tym samym konkretne miejsce w hierarchii[15], a wreszcie wolności noszącej w tej interpretacji raczej znamię bezwolności wynikającej z braku jakiegokolwiek stosunku zależności – czy to odziedziczonej po przodkach, czy to „bezwarunkowej", którą można zinterpretować jako wrodzoną – podkreślają tu zaczątkowy, a zatem i, jak się wydaje, raczej prehistoryczny (jeśli historię, po Eliadowsku[16], rozumieć jako prostoliniową w czasie teofanię Jednego Boga), bowiem tak dawny i ciągle pogrążony w owej dawności, status młodego człowieka. Za czym postępuje i obwinienie (o utrzymywanie go w takim stanie) kultury, a dokładniej mówiąc tego jej rodzaju, który będąc odpowiedzialny za umowę społeczną i za „prymat tego, co w człowieku nabyte nad tym, co wrodzone" (U, 225) – każe podejrzliwie patrzeć na każde stanowisko naznaczone konwencjonalizmem lub konstruktywizmem, przydającymi status twórcy (w zakresie poznania lub ontologii) człowiekowi. Wyjściowe założenie metafizyczne (stworzenia, zależnego bezwarunkowo, określonego przez naturę rzeczy, świata przez Boga, nadającego mu określoną formę, pochodną od swojej własnej – co uzasadnia też zresztą sakralny, nie kulturowy, wymiar Biblii), ucieleśnione w micie Jednego Boga, staje w poglądach Blooma w nieusuwalnym konflikcie z założeniem autokreacji, ucieleśniającej się w kulturze we wspomnianych stanowiskach, a uprawomocnionej w znamiennym dla tego podejścia micie Natury, kładącym nacisk na wewnętrzność twórczego impulsu.

Bloom tymczasem podkreśla konieczność przyjęcia istnienia instancji nadrzędnej, a tym samym zewnętrznej wobec pojedynczego człowieka – z pewnością zaś rozumianej nie jako konwencjonalna czy sztuczna. Ale rzecz przy tym charakterystyczna, że reprezentantem tej zewnętrzności stają się w jego ujęciu nie tylko religia i Kościół (uzupełniane przez Wielką Księgę), ale i, teoretycznie mające odmienną, bo niesakralną naturę, państwo. Świątynią zaś państwowości

[15] W koncepcji Leibniza m.in. hierarchia odpowiada za określoną tożsamość (a więc formę). Zob. A. O. Lovejoy, *Wielki łańcuch bytu. Studium z dziejów idei*, przeł. A. Przybysławski, Warszawa 1999.

[16] Eliade podkreśla, że to żydowscy prorocy po raz pierwszy waloryzują historię jako przejaw woli Jedynego Boga, odkrywając czas jednokierunkowy. Zob. M. Eliade, *Mit wiecznego powrotu*, przeł. K. Kocjan, Warszawa 1998, s. 117.

z kolei ma być uniwersytet dziedziczący w niesakralnej wersji swoją rolę po (chrześcijańskich) świątyniach *sensu stricte*. Podobnie zresztą profesorowie kultywujący pamięć (pewnego typu) wielkich myślicieli, czynią ich swoistymi świeckimi świętymi, dziedziczącymi swą rolę po świętych *sensu stricte*, rzec by można – podobnie jak wcześniej (by przywołać tu jeszcze raz *Opowieści Okrągłego Stołu*) dziedzicami tradycji Starego i Nowego Testamentu uczynili się rycerze króla Artura.

Bloom bowiem przypisuje tu uniwersytetowi, zgodnie ze źródłosłowem nazwy, misję uniwersalizującą (U, 109), a więc stwarzającą całość dzięki ujednolicającemu wzorcowi, prawu, regule[17], które mają stać się powszechne, i których gwarantem, jak tu przyjmujemy, można uczynić (Boską) Formę nadającą (zawartą między alfą a omegą) całościowość czasowości domagającej się wyboru „Jednego". O utratę tej zdolności oskarża on uniwersytet po latach 60. XX w., przy czym szczególnie negatywną rolę w jego obrazie odgrywają u niego zdarzenia kontrkulturowe, dodajmy od razu: będące jego udziałem jako należącego do tej grupy profesorów, którzy w owym czasie doznali upokorzenia – i poniekąd czyniącego siebie ich, by tak rzec, tubą (jak ongiś określano, zresztą w innych okolicznościach, rolę św. Tomasza wobec Kościoła). Nussbaum z kolei tych samych wydarzeń nie postrzega bynajmniej jako zagrożenia, przeciwnie, wydają się one być dla niej inspiracją. Tę bardzo konkretną jej postawę można jednak, jak sądzę, zakotwiczyć w możliwym do zaobserwowania i bardzo ogólnym u niej punkcie wyjścia. Wprowadza on nastawienie na całościowość rozumianą nie jako prostoliniowość w czasie (zawartym między początkiem a końcem), lecz realizującą się w przestrzeni organizowanej przez zasadę *coincidentia oppositorum* (nie zaś zasadę hierarchiczności), co w mitycznej absolutyzacji tej przestrzeni oznacza zdolność zjednoczenia wszystkich różnic w zbiorze (zastępującym wybór charakterystyczny dla mitu determinującego narrację Blooma o rzeczywistości i uniwersytecie), który zyskuje wymiar Pełni, będącej synonimem Natury ujmowanej w perspektywie jej mitu.

To ten mityczny punkt wyjścia zaważy też na przedstawianiu innych konkretnych kwestii przez Nussbaum, w tym na jej poglądach na rolę i funkcję uniwersytetu – począwszy od odmiennego niż dla koncepcji Blooma zdefiniowania ogólnego, liberalnego, kształcenia[18] w duchu sokratejskim (oczywiście w duchu

[17] Z. Bauman, dz. cyt.

[18] Warto na marginesie zwrócić uwagę, że przy całym dystansie Nussbaum wobec radykalnego postmodernizmu, reprezentowanego, na przykład, przez Derridę, dwoistość interpretacji „liberalizmu", jaką wprowadza, doskonale wpisuje się w jego właśnie interpretację *farmakonu.* Jednak, co jeszcze bardziej interesujące, także Bloom wprowadzając, jak wspomniałam wcześniej, dwa pojęcia N/natury, choć zarazem posługując się tylko jednym ze znaczeń, ujawnia

jej pojmowania Sokratesa – a przy okazji zresztą także Seneki). Ma to być mianowicie kształcenie „odpowiednie dla wolności", czy też raczej – dla procesu (a warto tu zwrócić uwagę na ludzką aktywność w tej mierze) uzyskiwania bądź wytwarzania wolności.

Można tutaj wskazać następujące jego wyznaczniki: 1) jest demokratyczne – w opozycji do arystokratycznego, co oznacza również, iż w znacznej mierze profesorowie mogą wybrać w odpowiednim uniwersytecie taki punkt wyjścia, jaki będzie odpowiadał ich predyspozycjom, a te uzyskują pole do popisu w szerokim spektrum możliwości, które autorka przywołuje i przedstawia, nawiasem mówiąc, przekształcając w ten sposób swój głos właściwie w wielogłos; 2) w przeciwieństwie do nastawionego na kształcenie jednorodnej elity mającej utrwalać tradycję, to kształcenie ma być odpowiednie dla każdego, w tym kobiet, ludzi ubogich (a ongiś – niewolników), a przy tym zindywidualizowane, podobnie jak w rozmowach Sokratesa, co dziś oznaczać musi branie pod uwagę poszczególnych sytuacji i możliwości studenta; 3) nie podważając wartości zróżnicowanych tekstów jako podstawy do dyskusji lub pomocy w samodzielnym myśleniu, tym bardziej, że już sama kompetencja alfabetyzacyjna musi zostać zaakcentowana jako podstawa uczestnictwa w kulturze, trzeba podkreślić odejście Nussbaum od gloryfikacji autorytetu kanonicznych Wielkich Ksiąg zaszczepiających tradycyjne wartości, a tym samym przeszkadzających, jej zdaniem, w rozwijaniu krytycznego myślenia (przypomina ona zresztą, że nawet Platon usiłował zmniejszyć tkwiące w słowie pisanym zagrożenie biernością, prowokując do krytycyzmu i logicznej analizy stanowiących podstawę politycznej kultury demokratycznego społeczeństwa); 4) oznacza to pluralizm, tj. nastawienie na akceptowanie wielości tak tradycji, jak norm – w przeciwieństwie do oczekiwania przystosowania do jednego, uniwersalnego wzorca, a tym samym osiągnięcia określonego, unifikującego poziomu przez wszystkich – przy założeniu jednak, że istnieje pewna liczba punktów wspólnych mimo powszechnej odmienności; 5) podobnie jak u – obecnego w jej wizji – Sokratesa pojawia się zakotwiczenie kształcenia przede wszystkim w praktyce (w przeciwieństwie do nastawionego na kontemplację kształcenia teoretycznego, prowadzącego do dystansu wobec aktywnego udziału w życiu publicznym i rodzinnym, co też u Platona raczej, niż u Sokratesa skutkuje elitaryzmem).

Przez Nussbaum zaakcentowana zostanie przy tym nie tylko wielkość, ale i – nasilająca zmienność obrazów kształcenia – kalejdoskopowa różnorodność samych uniwersytetów. Z tej ich cechy zdaje ona zresztą sprawę, opierając się na

niebezpieczeństwa ich gry. Por. J. Derrida, *Farmakon*, przeł. K. Matuszewski, [w:] tegoż, *Pismo filozofii*, wybrał i przedmową opatrzył B. Banasiak, Kraków 1993.

kontaktach tak z ich profesorami, jak studentami, których wypowiedzi przytacza, wpisując je we wspomniany tu już wielogłos. Wielogłos ten konstruowany jest dzięki oparciu się zarówno na zasadzie *coincidentia oppositorum*, jeśli chodzi o przestrzeń, jak i na kołowym nawrocie, jeśli chodzi o czas – w którym w każdym z uniwersytetów, z każdym z rozmówców, od nowa podejmuje się określone kwestie. Stanowi on więc modelową realizację narracji opartej na micie Natury. Wpisuje ją weń także pojawienie się owego dialogu/wielogłosu jako opartego na tym, co indywidualne, a przez to poczytywane za „naturalne", ponieważ jako własne i autentyczne wpisuje się w autokreacyjność i wewnętrzność, tym samym przeciwstawiając się temu, co zuniwersalizowane w zbiorowości i co owemu indywiduum przedstawia się jako konwencjonalne i sztuczne właśnie dlatego, że zdeterminowane przez zewnętrzne prawo, zasady i inne wyznaczniki stałości. Wspomniane odejście od uniwersalizacji wydaje się pociągać za sobą konsekwencje wewnętrzne w postaci – mającego przynosić prawdziwą wolność – panowania nad swoimi własnymi myślami, przy uznaniu za nieistotne panowania nad myślami cudzymi, podobnie jak odejście od zachowań przesądzonych miejscem w hierarchii społecznej, intelektualnej, płciowej czy rasowej pozwala na elastyczność w kontakcie z „innymi", którą za przywoływanym tu już Baumanem[19] można by jako *agency* (podmiot w ruchu, w zmianie) przeciwstawić tradycyjnemu podmiotowi (*agent*).

Wreszcie w poglądach Nussbaum znaczenie zyskują nie tyle oznaczające zdolność absolutyzowania dobra lub zła (przypisywanych *en bloc* jednej bądź drugiej stronie – i to raczej stronie starcia niż dialogu, szczególnie w wypadku posiadania przez stronę ocenioną „niżej" własnej „wersji wydarzeń") niepodważalna w danej zbiorowości tradycja, konserwująca określone poglądy w czasie i nadrzędne w wymiarze przestrzennym autorytety „pisma" lub osoby (także Pisma i Osoby Boskiej) – ile raczej analiza i ocena samych wartości. Oznacza to dążenie do opierania się na krytycznym myśleniu, zmierzanie ku postrzeganiu dobrych i złych (pozytywnych i negatywnych) stron rzeczywistości lub jej poszczególnych składowych. Podejście Nussbaum stanowi zatem przeciwieństwo tego, co Riesmann nazywa zewnątrzsterownością. Przyjmowane wyznaczniki preferowanej przez nią postawy kumulują się natomiast w tym, co można nazwać po Riesmanowsku wewnątrzsterownością, a zarazem samosterownością i, w ten sposób, samosprawczością czy autokreacją. Warto przy tym wspomnieć, że stanowiąca podstawę takiego przeciwstawienia cała koncepcja Riesmana[20],

[19] Z. Bauman, dz. cyt.

[20] D. Riesman, *Samotny tłum*, przekład oraz wstęp do wydania polskiego J. Strzelecki, Kraków 2011.

stanowi przedmiot gryzącej drwiny Blooma, gdyż owa wewnątrzsterowność oznacza – tak niemożliwą do przyjęcia przez niego – postawę wyzwolenia z wszelkich, wspomnianych wcześniej, zależności „odziedziczonych" czy „niezależnych od człowieka".

Gdy jednak Bloom, zresztą chwilami nader karykaturalnie, przedstawia efekty zdania się na stan Natury – efekty w postaci pojawienia się w XX w. „człowieka pierwotnego" – Nussbaum przedstawia, pośród innych, efekty kształcenia w warunkach ciągle niezwykle hierarchicznego uniwersytetu wyznaniowego, zresztą, co interesujące, wybieranego przede wszystkim przez studentów pochodzących z rodzin polskich i irlandzkich zamieszkałych w USA – z niewielką przymieszką Afroamerykanów czy Latynosów, a zupełnie wyjątkowo także wyznawców judaizmu. Jej charakterystyka Notre Dame – bo takie nosi on miano – wygląda zaś następująco.

Rzymskokatolicka uczelnia w deklaracja swej misji z lat 1992–1993 określa siebie jako „Katolicką społeczność akademicką edukacji wyższej (...), nakierowaną na poszukiwanie prawdy i dzielenie się z nią ze względu na jej samoistną wartość", jednak przy założeniu, iż „żadne prawdziwe poszukiwanie prawdy na temat ludzkiego czy kosmicznego porządku nie jest oderwane od życia w wierze" (W, 284). Choć w 1967 roku rada powiernicza, do której wcześniej wchodzili wyłącznie członkowie Kongregacji Świętego Krzyża, stała się ostatecznie radą świecką, to w dalszym ciągu rektor musi być duchownym, nie wspominając już o tym, że i mężczyzną. Nauczyciele akademiccy wybierają to miejsce ze względu na wagę kwestii duchowych: „Quinn na przykład czuł się wyalienowany za sprawą marginalizacji religii przez świecką akademię (...)" (U, 283), zatem przeniósł się tu właśnie. Mimo to nie stanowią oni tu monolitu, ale też w konsekwencji: „W odniesieniu do wielu szczegółowych kwestii, począwszy od antykoncepcji po homoseksualizm i rolę kobiet w społeczeństwie, przedstawiciele kadry akademickiej mogą częściej szukać sojuszników w niekatolickim świecie – liberalnym bądź konserwatywnym – niż wśród własnego grona" (W, 283).

Jak obserwuje autorka, niewiele kobiet ma tu szansę na stałe zatrudnienie, a jeszcze mniej na znalezienie się we władzach. Natomiast studentki (które tu „wydają się wyjątkowo ciche i potulne" – W, 282) stanowią zaledwie 1% studentów (zresztą dostęp do wyższego poziomu kształcenia otrzymały dopiero w 1972 r.), a znamienne, że jeszcze w 1952 r. 95% studentów było tu przeciwnych koedukacji. Z historii tej uczelni zaś podkreśla się dominację szorstkiej i wulgarnej kultury *macho*, której konsekwencją staje się uznawanie kobiet za odmienny gatunek. Być może wspomagane jest to przez wzmożoną agresję pobudzaną choćby sportową rywalizacją i osiągnięciami mężczyzn. Wyznacza to dwa bie-

guny zachowań: izolację lub alkoholowe imprezy. Przywołująca konkretne wypowiedzi Nussbaum stwierdza fakty: „pewna studentka, nie rwąca się do zabierania głosu w dyskusji, powiedziała jednak cicho, iż »charakter Kościoła katolickiego, zdominowanego przez mężczyzn, sprawia, że kobiety trudno traktować jako równorzędnego obywatela«" (W, 294). Chociaż wszystkie te elementy doskonale wpisywałyby się w oczekiwania Blooma, autorka jest skłonna sądzić, że obowiązkowe tu dla studentów kursy teologii (Biblia lub poszczególne doktryny) i filozofii stwarzają przesłanki wykształcania postawy „katolickiego sokrateizmu" (W, 289) utrzymanego w duchu jej koncepcji, czyli w zasadzie realizowania wartości ściśle akademickich. Czy jednak tak jest rzeczywiście, czy też to jedynie pobożne życzenie autorki – pozostaje sprawą dalece nieoczywistą.

Pozostaje to sprawą dalece nieoczywistą, ponieważ Nussbaum nie ma w ręku narzędzia pozwalającego na przesądzenie tej kwestii. Oczywistość mógłby nadać jedynie wybór, którego gwarantem musiałby być mit Boga. Tymczasem utrzymanie się w ramach mitu Natury takiego wyboru nie dopuszcza. W wizji Nussbaum musi się zmieścić nawet ów obraz rachitycznych praw kobiet dopełniony lekceważącym do nich stosunkiem i agresją *macho*, ponieważ u podstaw jej podejścia stoi jedynie kulturowo uzasadniona konstrukcja społeczna. A praktyki społecznego konstruowania mogą być zależne od tego, co wydaje się lepsze dla danej grupy (w tym przypadku męskiej) lub, co jeszcze bardziej istotne, dla osób w tej grupie utrzymujących władzę (w tym przypadku religijną). W takim kontekście Nussbaum zwraca uwagę na pokrewieństwo obecnego w koncepcjach zarówno Sokratesa, jak i Foucaulta, podejrzenia dotyczącego tego, że wartości mogą być konstruowane ze względu na potrzeby sprawujących rządy, a dążących do ich utrwalenia.

Uznając, że w pewnym sensie Arystofanes miał rację, że z postacią Sokratesa trzeba wiązać namysł nad seksualnością, Nussbaum posługuje się także pojęciem płci kulturowej, a więc konstruowanej w oparciu o (zewnętrzne) wzory zachowań. Przywołuje badania – idącej za Millem, którego, jak mówi, interesowała rodzina nie tyle jako ognisko miłości, ile raczej sprawiedliwości – Susan Moller Okin, wskazującej na pryzmat płci decydujący na przykład o polityce dystrybucji żywności lub opieki medycznej. Taka perspektywa domaga się badania nie tyle rodziny jako całości zdeterminowanej przez rolę mężczyzny (to podejście preferowane przez Blooma), ale poszczególnych jej członków i ich relacji, co, o dziwo, dotychczas nie miało miejsca, a nawet nie wykształcono potrzebnej do tego metodologii.

Nussbaum idzie zatem w kierunku konstruktywizmu, tj. postrzegania ludzkich przekonań, zachowań, a nawet odczuć jako wyniku konstrukcji społecznej,

a więc faktu *sensu stricte* kulturowego. Jak stwierdza, to społeczeństwo po prostu uczy norm: 1) zachowań, tj. tego, w jaki sposób okazywać (lub nie) np. emocje, takie jak gniew czy strach (zabójstwo kochanka żony do 1967 r. nie było uznawane w USA za zbrodnię kryminalną; do tego momentu prawo sankcjonowało ten sposób okazywania gniewu); 2) samych oczekiwań dotyczących tych zachowań (np. to samo może być postrzegane jako wynik przestrachu bądź złości w zależności od tego, czy obserwujący wierzy, że niemowlę jest dziewczynką bądź chłopcem); 3) postrzegania emocji (w Rzymie gniew dumnego mężczyzny uznaje się za słuszny, u Eskimosów Utku – za przystający jedynie dzieciom); 3) oceniania emocji (starożytny Rzymianin wpadłby w gniew posadzony zbyt daleko od gospodarza; Amerykaninowi jest to obojętne; w XIX wieku „uzasadnione" wzburzenie budził kochanek zastany z żoną, dziś – raczej molestowanie seksualne dzieci); 4) doświadczania emocji (np. różne rozumienia miłości czy śmierci w różnych epokach).

Poniekąd też poczucie, że kultura jest konstrukcją, pozwala odejść od owego uświęcenia pojedynczego państwa i jego narzędzia w postaci uniwersytetu jako świeckiej świątyni, właściwego dla Blooma. W przekonaniu Nussbaum współczesny człowiek funkcjonuje w środowisku złożonym – i ta złożoność domaga się adekwatnej postawy, którą jest kosmopolityzm nie mniej niż równość różnych płci, klas, ras, wyznań. W konsekwencji opowiada się ona za tworzeniem programu kształcenia dla światowego obywatelstwa poprzez „konstruowanie obowiązkowych i podstawowych kursów o »wielokulturowym« charakterze, wprowadzenie w jego obręb zróżnicowanych perspektyw, wsparcie realizacji bardziej specjalistycznych kursów fakultatywnych w dziedzinach związanych z problemem zróżnicowania grup ludzkich, a także zwrócenie uwagi na nauczanie języków obcych jako tego aspektu wielokulturowości, na który kładzie się dotychczas zbyt mały nacisk" (W, 80). Jednak dodaje: „Wpisanie idei światowego obywatelstwa w program studiów jest znacznie szerszym przedsięwzięciem niż zaprojektowanie jednego czy dwu obowiązkowych kursów" (W, 88).

Konkluzja

Ocena mitów organizujących dotyczącą statusu uniwersytetu narracje dwojga amerykańskich autorów nie jest prosta.

Tym, co pociąga w wykorzystaniu przez Blooma mitu Boga, jest jasna wskazówka dotycząca przyczyny (dziedziczenie przesłania sakralnego) i skutku (dalsze uświęcenie pewnego rodzaju wiedzy) ludzkiego, pozytywnie waloryzo-

wanego jako posiadającego sankcję Boską, działania. W tej perspektywie uniwersytet powinien pełnić rolę świeckiej, reprezentującej państwo, świątyni, wyniesiony tym samym wraz z profesorską i studencką elitą ponad przyziemny i pragmatyczny świat jako enklawa myślenia teoretycznego, przede wszystkim zaś regulatywnego, zmierzającego do zuniwersalizowania społeczeństwa. Problem, jaki powstaje w związku z niedostosowaniem jakichś grup do owej regulatywnej idei, ma być rozwiązany w drodze podporządkowania ich hierarchicznej „wielkości", ale w skrajnym przypadku – na drodze ich wyeliminowania w wydanej im wojnie. Odmienność mitycznej narracji nie może tu być tolerowana. I to budzi poważne wątpliwości.

Przeciwną koncepcję, reprezentowaną przez Nussbaum, a sięgającą do mitu Natury, charakteryzuje daleko idąca pokojowość rozwiązań, zakładająca możliwość dialogu między poszczególnymi ludźmi, grupami społecznymi i państwami (włączonymi w szeroki i złożony układ kosmopolityczny). Autorka wychodzi od pragmatycznej wizji dania przestrzeni życiowej wszystkim. Temu powinien służyć nie tyle uniwersytet, ile zróżnicowane uniwersytety, w których jednak musi się znaleźć miejsce dla treści interdyscyplinarnych i zarazem nastawionych na wytwarzanie interakcji między reprezentantami różnych religii, ras, płci itd. Szlachetny ten zamysł wydaje się jednak nieodporny na działanie sił ocierających się o przemoc, a w każdym razie nie przedstawia narzędzi ich stemperowania lub poskromienia, skoro przyjmuje równość wszystkich konstrukcji czy konwencji kulturowych jako dzieł ludzkich.

Jednak tym, co interesuje nas tu najbardziej, jest trwałość tych narracji – sięgających korzeniami (sokratejskimi) w daleką przeszłość i, jak można sądzić, niezagrożonych w przyszłości. Dlatego zastanawiając się nad uniwersytetem XXI wieku, powinniśmy, być może, wziąć pod uwagę ich istnienie i zastanowić się nad zyskami i kosztami związanymi z każdą z nich.

Bibliografia

Bauman Z., *Socjologiczna teoria postmoderny*, przeł. z ang. Andrzej Szpociński, [w:] *Postmodernizm w perspektywie filozoficzno-kulturoznawczej*, pod red. Anny Zeidler-Janiszewskiej, Warszawa 1991.

Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne Saul Bellow, przekład Tomasz Bieroń, Poznań 1997.

Cassirer E., *O teorii względności Einsteina. Studium z teorii poznania*, przeł. Przemysław Parszutowicz, przekład przejrzał i wstępem opatrzył Michał Tempczyk, Kęty 2006.

Derrida J., *Farmakon*, przeł. Krzysztof Matuszewski [w:] idem, *Pismo filozofii*, wybrał i przedmową opatrzył Bogdan Banasiak, Kraków 1993.
Eliade M., *Mit wiecznego powrotu*, przeł. Krzysztof Kocjan, Warszawa 1998, s. 117.
Lash S., *Dyskurs czy figura? Postmodernizm jako system oznaczania,* przeł. Paweł Wawrzyszko [w:] *Odkrywanie modernizmu*, red. R. Nycz, Kraków 2004.
Lovejoy A., O., *Wielki łańcuch bytu. Studium z dziejów idei*, przeł. Artur Przybysławski, Warszawa 1999, s.
M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. Astrid Męczkowska, wstęp Jerzy Szacki, Wrocław 2008.
Owidiusz, *Metamorfozy*, przeł. Anna Kamieńska (ks. I-IX, w. 175) i Stanisław Stabryła (ks. IX, w. 176 – ks. XV), oprac. Stanisław Stabryła., wyd. II, zmienione, Wrocław 1995.
Ossowska M., *Etos rycerski i jego odmiany,* Warszawa 1986.
Ricoeur P., *Od interpretacji do przekładu* [w:] André LaCoque, Paul Ricouer, *Myśleć biblijnie*, przeł. Ewa Mukoid i Maria Tarnowska, Kraków 2003.
Riesman D., *Samotny tłum*, przekład oraz wstęp do wydania polskiego Jan Strzelecki, Kraków 2011.
Tokarczyk R., *Klasycy praw natury*, Lublin 1988.
Rosenau P. M., *Post-modernism and the Social Science. Insights, Inroads, and Intrusions*, Princeton, New Jersey 1992.
Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. Marcin Gruszczyński, Olga Latek, Adam Lipszyc, Agnieszka Michalak, Agnieszka Rostkowska, Marcin Rychter, Łukasz Sommer, naukowo opracował Tadeusz Gadacz, wstępem poprzedziła Agata Bielik-Robson, Warszawa 2001.
Wiśniewska L., *Między Bogiem a Naturą. Komparatystyka jako filozofia kultury*, Bydgoszcz 2009.
Wiśniewska L., *Metoda mityczno-paradygmatyczna w komparatystyce mitograficznej* [w:] *Projekt komparatystyki mitograficznej. Komparatystyka między Mickiewiczem a dniem dzisiejszym*, pod red L. Wiśniewskiej, Bydgoszcz 2015.
Wiśniewska L., *Dwa mity a dwie formacje kulturowe (w porównaniu)*, „Porównania" 2016.

Lidia Wiśniewska
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz

THE UNIVERSITY AND MYTHS (FROM THE PERSPECTIVE OF A CONTENTION BETWEEN ALLAN BLOOM AND MARTHA NUSSBAUM)

Summary

The article discusses two formulas for the 'university' that contended with each other in the 1980s in the USA: Allan Bloom's modernist one and Martha Nussbaum's

moderately postmodernist one. Both claimed to have been rooted in ancient traditions, trying to prove the universality of their own narration concerning the myths of God and Nature. While pondering upon the best formula for the university of the 21st century, we should perhaps reconsider the proposals of the American scholars, weighing their assets against their drawbacks. The first one, which draws upon the myth of God, views the university as secular temple, which represents the state, and professors and students as a special, privileged group of people, dedicated to theoretical reasoning and regulative propositions that aim at building up a universalized society. Those who refuse to adjust to the great regulative idea and reject hierarchy should be subdued by force or, if necessary, by war. Such an attitude, certainly, raises very serious doubts. The second formula for 'university,' refers to the myth of Nature and is characterized by pragmatic and non-violent solutions, always assuming that the best way of achieving consensus is a dialogue between people, groups, states (which constitute a set of complex cosmopolitan relations). And such should be the aims of the university, or better: various universities, which share the same core of interdisciplinary ideas, and which enable interactions between representatives of different religions, races, sexes, etc. This laudable aim, however, seems helpless when confronted with those antagonists who are likely to assume aggressive stances. Nussbaum's perspective, which treats all cultural conventions as equally valuable, does not offer any practical advice on how to deal with those who betray hegemonic intentions.

Key words: myths of God and Nature, educational narratives, liberalisms, universities.

III. REMEDIA

Uniwersytet w Poznaniu, XXI wiek

Renata Przygodzka
Wydział Ekonomii i Zarządzania
Uniwersytet w Białymstoku

MODELE UNIWERSYTETU A ŹRÓDŁA JEGO FINANSOWANIA

Wstęp

Chociaż uniwersytetowi, rozumianemu w uproszczeniu jako instytucja reprezentująca system wyższej edukacji, przypisuje się ze względu na szczególne cechy niezwykłą trwałość[1], to jednak na przełomie wieków, pod wpływem różnych uwarunkowań, również i on podlegał ewolucji. W jej wyniku ukształtowały się różne modele uniwersytetu, a obecnie dominujący określany jest mianem uniwersytetu przedsiębiorczego[2]. Model ten zakłada większą otwartość uniwersytetu na otoczenie społeczno-gospodarcze, elastyczne dostosowywanie się do potrzeb klientów, interesariuszy i rynku, konkurencyjność rynkową, której podstawą jest marketing oraz zdolność do różnicowania źródeł dochodów[3].

Z punktu widzenia niniejszego opracowania szczególnie istotny jest ostatni z wymienionych aspektów, tzn. zdolność do pozyskiwania innych niż budżetowe źródeł dochodów. Ponieważ dyskusja nad modelem uniwersytetu przedsiębiorczego w Polsce zbiegła się w czasie z relatywnym zmniejszeniem wydatków budżetowych na szkolnictwo wyższe oraz zmianą ich struktury, interesujące wydaje się być poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania: czy to mecha-

---

1 Zob. m.in. J. Szczepański, *Granice reform szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" nr 2, 1993, s. 6.

2 W modelu tym wyróżnia się kilka generacji. Współczesny model nazywa się uniwersytetem przedsiębiorczym III generacji. Zob. F. Nowacki, *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu III generacji*, [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, Poznań 2003, s. 25.

3 Szerzej: M. Wójcicka, *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje*, [w:] K. Leja (red.), *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk 2006, s. 15-24; A. Piotrowska-Piątek, *O trzeciej misji szkół wyższych w Polsce w świetle analizy ich misji i strategii rozwoju*, „Organizacja i Kierowanie, nr 3(168), 2015, s. 152.

nizm finansowania uniwersytetów determinuje jego model, to znaczy czy zmiana źródeł finansowania jest istotnym czynnikiem kształtowania się modelu uniwersytetu? Czy też mechanizm finansowania jest raczej konsekwencją występowania określonego modelu?

Celem artykułu jest zatem próba poszukiwania odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania badawcze. Do realizacji celu wykorzystano krajową i zagraniczną literaturę przedmiotu oraz wtórne źródła danych w formie opracowań i raportów dotyczących finansowania szkolnictwa wyższego w Polsce i OECD. Ponieważ problematyką szkolnictwa wyższego zajmuje się wiele dyscyplin naukowych, zastosowane podejście odnosi się przede wszystkim do nauk ekonomicznych[4]. Jako podstawową metodę badawczą zastosowano analizę przyczynowo skutkową oraz analizę porównawczą.

Artykuł składa się z dwóch części. W pierwszej części zaprezentowane zostały główne założenia toczonej przez ekonomistów dyskusji na temat charakteru edukacji wyższej jako szczególnego rodzaju dobra. Natomiast w drugiej – analiza historycznie ukształtowanych wybranych modeli uniwersytetu w kontekście źródeł ich finansowania.

1. Edukacja wyższa – dobro publiczne czy dobro prywatne?

Na gruncie nauk ekonomicznych uzasadnienie dla interwencji państwa w gospodarkę oraz finansowania produkcji jakiegoś dobra ze środków publicznych odnaleźć można w teorii niesprawności mechanizmu rynkowego. Nie wnikając zanadto w szczegóły teoria ta wskazuje, że osiągnięcie tzw. optimum Pareto, czy też efektywności w sensie Pareto jest możliwe tylko w warunkach spełnienia założeń rynku doskonale konkurencyjnego. Ponieważ jednak rynki rzeczywiste znacznie różnią się od modelowych, stąd też wykazują szereg niesprawności, wśród których należy przede wszystkim wymienić: istnienie rynków niekonkurencyjnych, efektów zewnętrznych, dóbr publicznych, kosztów transakcyjnych oraz asymetrycznej informacji. Niesprawności te dotyczą sytuacji,

[4] Podkreślenie to ma istotne znaczenie, albowiem np. S. Marginson rozpatrując szkolnictwo wyższe w kategoriach publiczne – prywatne, w interesujący sposób wskazuje na odmienne postrzeganie tych kategorii w różnych krajach o różnej kulturze (w tym także politycznej), tradycjach, czy wartościach, a także w różnych naukach (np. politologii). Ważne jest także, że z jego perspektywy kwestie finansowania szkolnictwa wyższego mają drugorzędne znaczenie (aczkolwiek siłą rzeczy nie uniknął nawiązania do tego zagadnienia). Por. S. Marginson, *To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" nr 2(48), 2016, s. 17-40.

w której sygnały rynkowe dla prywatnych producentów (ceny) nie odzwierciedlają poprawnie relacji transformacji (przestawienia) i substytucji w gospodarce, prowadząc do nieefektywnej alokacji[5].

Z punktu widzenia prowadzonych rozważań warto się przyjrzeć jednej z wymienionych niesprawności rynku, a mianowicie dobrom publicznym[6]. Pod ich pojęciem należy rozumieć takie dobra, których konsumowanie przez jedną osobę nie ogranicza ich dostępności dla innych osób. Zatem dobra publiczne można traktować, jako specyficzny rodzaj efektów zewnętrznych (korzyści zewnętrznych), bowiem wytwórca takich dóbr dostarcza korzyści nie tylko sobie, lecz również innym podmiotom, które mogą korzystać z nich za darmo.

Dobra publiczne charakteryzują się dwoma cechami, tzn. niekonkurencyjnością konsumpcji oraz brakiem możliwości wykluczenia innych konsumentów. Niekonkurencyjność konsumpcji, inaczej nazywana łącznością konsumpcji lub brakiem rywalizacji, oznacza, że jeżeli jedna osoba konsumuje dane dobro, to jednocześnie może je konsumować inna osoba, nie wpływając znacząco na satysfakcję tej pierwszej. Drugą cechą charakteryzującą dobra publiczne jest brak możliwości wykluczenia innych konsumentów, nazywany niewykluczalnością. Cecha ta oznacza, że jeżeli jedna osoba korzysta z danego dobra, to inna osoba nie może być wyłączona z jego konsumpcji[7].

Szczególnym przypadkiem krańcowej łączności oraz niewykluczalności jest tzw. czyste dobro publiczne. Jest to hipotetyczne dobro, z którego mogą korzystać wszyscy członkowie społeczeństwa, ponosząc identyczne koszty wywołane uczestnictwem innych w jego konsumpcji, jak te, które wystąpiłyby w przypadku korzystania z tego dobra tylko przez jedną osobę. Ponadto koszty wykluczalności czystego dobra publicznego są bardzo wysokie, co oznacza, że wykluczenie innych z korzystania z tego dobra jest niemożliwe. W rzeczywistości takie dobro nie istnieje[8]. Jeżeli z kolei istnieje możliwość wykluczenia, wówczas mamy do czynienia z tzw. mieszanym dobrem publicznym[9].

---

5 Por. A. Sulejewicz, *Neoklasyczna koncepcja działania państwa w krajach słabo rozwiniętych*, [w:] E. Markowska, M. Szostak (red.), *Państwo wobec zacofania i rozwoju*, Warszawa 1991, s. 58.

6 P. A. Samuelson, *The Pure Theory of Public Expenditure*, „Review of Economics and Statistics" Vol 4(36), 1954, s. 387-389

7 P. A. Samuelson, *Diagrammatic Exposition of a Theory of Public Expenditure*, "Review of Economics and Statistics" Vol. 4(37), 1955, s. 351; R. G. Holcombe, *A Theory of Theory of Public Goods*, "Review of Austrian Economics" vol. 10, no. 1, 1997, s. 1-22.

8 Przez wiele lat jako przykład czystego dobra publicznego służyła latarnia morska. Jednak wykazano, że nie jest to idealny przykład, ponieważ można udowodnić, że nie spełnia warunku niewykluczalności. Obecnie jako przykłady dóbr „quasi-publicznych" podaje się obronę narodową, bezpieczeństwo publiczne, system ochrony zdrowia, edukacji itp.

9 Wśród dóbr mieszanych można wyróżnić dobra prywatne, dobra klubowe, wolne zasoby. Różnice między nimi prezentuje: J. M. Buchanan, *The Demand and Supply of Public Goods*,

Pomiędzy dobrami prywatnymi a publicznymi występują istotne różnice, które sprawiają, że system prywatnej własności nie zapewnia takich samych bodźców dla wytwarzania dóbr publicznych. Innymi słowy – mechanizm rynkowy nie jest w stanie skłonić konsumentów do ujawnienia ich preferencji w stosunku do tego rodzaju dóbr. Wynika to z występowania tzw. problemu gapowicza, który polega na tym, że wiele osób zainteresowanych zaopatrzeniem w określone dobro publiczne nie podejmie żadnych działań w zakresie ich podaży, bowiem całkowita podaż tych dóbr kształtuje się niezależnie od decyzji tych osób. Zatem nie ma szczególnych powodów do tego, by dobra takie wytwarzać i dostarczać je na rynek po cenie ustalonej na poziomie kosztów krańcowych. Oznacza to, że na rynku czysto konkurencyjnym dobra publiczne w ogóle nie będą dostarczane. O ile w przypadku efektów zewnętrznych, a zwłaszcza różnicy, jaka powstaje między kosztami prywatnymi a kosztami społecznymi można podejmować próby przeciwdziałania im poprzez właściwe wyznaczanie podatków i subsydiów wypełniających luki między krańcowym kosztem prywatnym a krańcowym kosztem społecznym, o tyle w przypadku dóbr publicznych problem ustalenia podatków ściąganych z tych, którzy skorzystają na danej zmianie, do kompensacyjnych wypłat na rzecz tych, którzy na tej zmianie stracili, nie wchodzi w grę[10]. Zatem nikt nie zgodzi się na płacenie podatków przeznaczonych na sfinansowanie dóbr publicznych, ponieważ niepodzielne korzyści płynące z takich dóbr, jak: obrona narodowa, ochrona środowiska, edukacja przypadają w udziale każdemu (bez względu na to, kto za to płaci, a kto nie), a każdy ma własne motywy do uchylania się od płacenia.

Z przedstawionych cech dóbr publicznych wynika, iż żadne badania rynku nie mogą określić niezbędnej czy też właściwej ilości dóbr publicznych. Już pod koniec XIX wieku K. J. Wicksell, szwedzki ekonomista, w swej pracy pod tytułem *Finanztheoretische Untersuchungen* stwierdził, że wyłącznie decyzja polityczna za pośrednictwem mechanizmu głosowania jest w stanie wyznaczyć potrzebną wielkość produkcji dóbr publicznych. Interwencja państwa w tym przypadku może polegać na bezpośrednim dostarczaniu takich dóbr, na pobudzaniu ich produkcji przez podmioty prywatne w wyniku finansowania jej za pośrednictwem podatków, bądź też na regulowaniu dostępu do nich.

Jak w tym kontekście należy zakwalifikować edukację wyższą? Z całą pewnością nie spełnia ona kryteriów cechujących czyste dobro publiczne. To znaczy

Rand-McNally, Chicago 1968. W polskiej literaturze szerzej zostały scharakteryzowane w: M. Jakubowski, *Dobra publiczne i dobra wspólne*, [w:] J. Wilkin (red.), *Teoria wyboru publicznego. Wstęp do ekonomicznej analizy polityki i funkcjonowania sfery publicznej*, Warszawa 2005, s. 159-183.

[10] Por. M. Blaug, *Teoria ekonomii, ujęcie retrospektywne*, Warszawa 2000, s. 615.

włączenie kolejnych osób do konsumpcji tego dobra generuje dodatkowe koszty oraz można w prosty sposób wykluczyć kolejne osoby z ich konsumpcji. Zatem posiada cechy typowe dla dóbr prywatnych. Czym wytłumaczyć zatem, że w większości współczesnych państw szkolnictwo wyższe finansowane jest w mniejszym lub większym zakresie ze środków publicznych, podczas gdy za dobro rynkowe nabywca powinien płacić sam?

Fakt, że dane dobro nie spełnia kryteriów dobra publicznego nie musi oznaczać, że jest jednak dobrem ściśle prywatnym. Pomocna w tych okolicznościach może okazać się inna kategoria funkcjonująca w ekonomii, czyli dobra społecznie pożądane lub dobra merytoryczne (ang. *merit goods*)[11]. Koncepcja ta została wprowadzona w 1957 roku przez Richarda Musgrave'a[12]. Dobra te mogą być wytwarzane zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym, na ogół są rywalizacyjne oraz dają możliwość wyłączenia z konsumpcji. Na podstawie określonej polityki przyjętej w danym kraju, rząd może uznać, że konsumpcja danego dobra jest zbyt niska w porównaniu do jego wartości dla społeczeństwa i wówczas podejmuje decyzje o ich finansowaniu.

Wiedza, jako efekt procesu edukacji, w tym także na poziomie edukacji wyższej, traktowana jest jako dobro szczególne. Rozumiana jako zbiór informacji i doświadczeń całej ludzkości, zaliczana jest, obok między innymi stabilności ekonomicznej, czy bezpieczeństwa, do globalnych dóbr publicznych[13]. Będąc źródłem postępu cywilizacyjnego jest dobrem społecznie pożądanym. Zatem społeczne korzyści krańcowe generowane przez edukację wyższą[14], do których zalicza się przede wszystkim wzrost gospodarczy będący pokłosiem wzrostu poziomu wykształcenia, postępu technologicznego, wzrostu wydajności pracy (korzyści ekonomiczne), ale także umocnienie demokracji, praw człowieka, postęp w ochronie zdrowia czy też spadek przestępczości (korzyści społeczne)[15], uzasadniają zaangażowanie państwa w finansowanie szkolnictwa wyższego.

---

11 R. Powell, *AQA Advanced Economics*, Philip Allan Updates, Milton Park 2005.

12 R.A. Musgrave, *A Multiple Theory of Budget Determination*, "Finanz-Archiv" vol. 17, 1957, s. 333-343.

13 J.E. Stiglitz, *Knowledge as a Global Public Good*, [w:] I. Kaul, I. Grunberg, M.A. Stern (red.), *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*, Oxford University Press 1999; I. Kaul, R.U. Mendoza, *Advancing the concept of global public goods*, [w:] *Providing Global Public Goods*, Office of Development Studies, United Nations Development Programme, New York 2004, s. 98-100.

14 W teorii ekonomii korzyści te szerzej objaśnia teoria kapitału ludzkiego. Zob. szerzej B. Grabińska, *Finansowanie szkolnictwa wyższego w świetle wybranych teorii ekonomicznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie", nr 901, 2013, s. 43-55.

15 W.W. McMahon, *Education and Development. Measuring the Social Benefits, Oxford University Press*, Oxford 2002; L. Lochner, E. Moretti, *The Effect of Education on Crime: Evidence from*

Rozpatrując finansowanie to w kategoriach inwestycji, jego efekty mierzy się tzw. społeczną stopą zwrotu. Rozumiana jest ona jako „stopa dyskontowa zrównująca obecną wartość społecznych kosztów kształcenia i przychodów społecznych wynikających z uzyskania wyższego poziomu wykształcenia"[16]. Generalnie badania dotyczące społecznej stopy zwrotu podejmowane są znacznie rzadziej niż w przypadku prywatnej stopy zwrotu[17], ponieważ obok indywidualnych korzyści wynikających osiągnięcia wyższego wykształcenia (na ogół mierzonych wysokością zarobków w stosunku do zarobków osiąganych przez osoby o niższym wykształceniu), istotne znaczenie odgrywają także pozytywne efekty zewnętrzne generowane przez edukację wyższą[18].

Pomimo powszechnie akceptowanych argumentów wykazujących społeczne korzyści z edukacji wyższej, spór ekonomistów dotyczący zasadności i skali jej publicznego finansowania ma charakter permanentny[19], podobnie jak spór o to, jakim dobrem jest edukacja wyższa (rynkowym czy publicznym). Dyskusja w tym zakresie została rozszerzona o kategorię dóbr pozycjonalnych[20], którą rozpoczął w 1976 roku F. Hirsch[21]. Przyjął on założenie, że występują takie dobra, z których indywidualne korzyści (użyteczność krańcowa) wynikające z ich konsumpcji, zależą nie tylko od indywidualnych preferencji (jak w teoriach klasycznych i neoklasycznych), lecz również w jakiej mierze korzyści te są efektem kolektywnych wzorców konsumpcji. Dla nabywcy takiego dobra kluczowe znaczenie ma nie jego wartość sama w sobie, lecz fakt posiadania go w większej ilości lub jakości w porównaniu z innymi, z czego wynika większy poziom zadowolenia z konsumpcji.

Jak podkreśla Ł. Stankiewicz, „wykształcenie jest dobrem pozycjonalnym, ponieważ od tego, ile się go zdobyło, ważniejsze jest to, ile udało się go zdobyć

Prison Inmates, Arrests and Self-Reports, "American Economic Review" vol. 1(94), 2004, s. 155-189.

16 Szerzej na temat metodologii obliczania społecznej i prywatnej stopy zwrotu z wyższego wykształcenia: P. Strawiński, *Efekt zewnętrzny wykształcenia*, „Gospodarka Narodowa" nr 5-6, 2009, s. 41.

17 Prywatna stopa zwrotu utożsamiana jest z tzw. „*wage premium*", czyli dodatkowym przychodem finansowym, jaki można przypisać uzyskaniu wyższych kwalifikacji zawodowych. K. Natalli, *Indywidualne koszty i efekty inwestycji w wyższe wykształcenie*, „Społeczeństwo i Ekonomia" nr 2(4), 2015, s. 89-90.

18 Z badań prowadzonych przez P. Strawińskiego wynika, że społeczna stopa zwrotu z wykształcenia wyższego w Polsce wyniosła w 2005 r. 9,2% i była zbieżna z wynikami badań prowadzonych w innych krajach. Tamże, s. 57-58.

19 Podkreśla to P. Pietrzak. Zob. P. Pietrzak, *Efektywność funkcjonowania publicznych szkół wyższych w Polsce*, Warszawa 2016, s. 44.

20 Zob. m.in. Ł. Stankiewicz, *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" nr 66(2), 2014, s. 109-130.

21 F. Hirsch, *Social Limits to Growth*, Taylor & Francis e-Library, London 2005.

innym osobom, z którymi konkurujemy o stanowiska czy społeczny prestiż związany z posiadaniem kapitału kulturowego"[22]. Jeśli przyjąć zatem, że edukacja wyższa jest dobrem pozycjonalnym, czyli jej zdobycie wiąże się z grą o sumie zerowej (czyjaś korzyść wiąże się z czyjąś stratą i odwrotnie), wynika stąd kilka istotnych konsekwencji. Po pierwsze, zdobycie przewagi pozycjonalnej (uzyskanie elitarnej edukacji), związane jest z ograniczeniem dostępu do instytucji zapewniających taką edukację (np. poprzez ograniczenie liczby uczelni, zmniejszenie limitu miejsc na uczelniach prestiżowych albo podniesienie kryteriów dostępu). Po drugie – ponieważ nie ma możliwości by wszyscy naraz zyskali (wszyscy chętni uzyskali elitarną edukację), przewagę pozycjonalną uzyskiwaliby zazwyczaj reprezentanci klas uprzywilejowanych[23].

Wskazane podejścia teoretyczne do edukacji wyższej jako dobra o specyficznym charakterze nie rozstrzygają kwestii mechanizmu jej finansowania. Warto zatem przyjrzeć się temu zagadnieniu w ujęciu ewolucyjnym.

2. Ewolucja modeli uniwersytetu w kontekście źródeł ich finansowania

Ponieważ początki uniwersytetów sięgają czasów starożytnych (np. Akademia Platońska utworzona w 387 r. p.n.e.), a historia ich rozwoju jest bardzo dobrze opisana w literaturze[24], na potrzeby realizacji celu opracowania skoncentrowano się na kilku najważniejszych modelach uniwersytetu, tzn. średniowiecznym (bolońskim i paryskim), nowożytnym (humboldtowskim, angielskim) oraz współczesnym (opartym na tzw. ideach wielorakich – *multiveristy* i przedsiębiorczym). Należy przyjąć założenie, że operowanie pojęciem „modelu" oznacza zastosowanie pewnych uproszczeń rzeczywistości, co w praktyce oznacza posługiwanie się zestawem kilku kluczowych cech wyróżniających określony sposób zorganizowania uniwersytetu jako (co podkreślono we wstępie) instytucji reprezentującej szkolnictwo wyższe. Jednocześnie należy mieć świadomość, że w zasadzie „czyste" modele prawie nie występują, co jest konsekwencją ich ewolucyjnego charakteru oraz czerpania doświadczeń z istniejących wcześniej rozwiązań.

Chociaż w okresie średniowiecza powstało w Europie wiele uniwersytetów, niejako ich protoplastą był Uniwersytet Boloński, który został założony w 1088

[22] Ł. Stankiewicz, *Spór o*…, dz. cyt., s. 112.

[23] Tamże, s. 126-127.

[24] Tu: S. Rothblatt, B. Wittrock (red.), *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 1993; H. De Ridder-Symoens, W. Rüegg, *Universities in Early Modern Europe, 500-1800*, Cambridge University Press, 1992.

roku. Powstał on jako zrzeszenie studentów (łac. *universitas*), którzy finansując jego funkcjonowanie określali podstawowe zasady organizacyjne, wybierali spośród siebie rektora oraz „zatrudniali" kadrę nauczycieli, dyktując tym samym warunki pobierania nauki oraz jej świadczenia[25]. Nauka miała charakter bardziej świecki, a dominującym przedmiotem było prawo. W odmienny sposób zorganizowano Uniwersytet Paryski. Jego założycielem była korporacja profesorów, którzy wybierali spośród siebie rektora i dziekanów, tworząc fakultety i kolegia, studenci natomiast zrzeszeni byli w tzw. nacje. Oba zrzeszenia tworzyły korporację uniwersytecką. Źródłem jej finansowania były przede wszystkim beneficja kościelne, dotacje królewskie i fundacje możnych[26]. Jednocześnie program nauczania miał zdecydowanie bardziej religijny charakter, co wynikało nie tylko ze specyfiki dominującego źródła finansowania, lecz także bezpośredniego podporządkowania miejscowemu biskupowi. W podobny sposób zorganizowano Uniwersytet w Oxfordzie, aczkolwiek to co istotnie go odróżniało od Uniwersytetu Paryskiego, to fakt, że głównym źródłem finansowania były korona i państwo, co pozwoliło uniwersytetowi rozwijać się pomimo usunięcia z Anglii w XVI wieku wszystkich instytucji katolickich[27].

Średniowieczne uniwersytety kształciły przede wszystkim w zakresie tzw. nauk wyzwolonych, prawa (świeckiego i kanonicznego), medycyny i teologii oraz na trzech poziomach: bakałarza, magistra oraz doktora. Za sprawą przywilejów, o które zabiegały korporacje profesorów oraz studentów, uniwersytety posiadały prawo do nadawania stopni naukowych, nauczania, autonomii oraz własnej jurysdykcji. Ich rozkwit przypadł na XV-XVI wiek. Jednak w kolejnych wiekach podporządkowanie Kościołowi, jako głównemu donatorowi, który nie był w stanie dostosować się do postępujących zmian cywilizacyjnych i postępu nauki, dokonującego się w innych instytucjach (akademiach i towarzystwach naukowych), zahamowało rozwój wielu średniowiecznych uniwersytetów. Tracąc status międzynarodowy, stały się one uniwersytetami wyznaniowymi, narodowymi, a nawet tylko regionalnymi. W tym czasie rozwijały się uniwersytety niezależne od Kościoła (lub te, które przyjęły nowe zasady jak np. uniwersytet w Louvain i we Fryburgu), finansowane z innych źródeł (państwowych lub prywatnych), czego przykładem może być Uniwersytet w Oxfordzie, Cambridge czy uniwersytety w Niderlandach, dając początki uniwersytetu nowożytnego.

[25] S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei „uniwersytetu" i ich różnorodne przejawy*, Otwarty Uniwersytet Izraela, marzec 2006, www.dswe.pl/fileadmin/.../Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

[26] https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

[27] S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei*…, s. 9.

Do podstawowych cech uniwersytetu nowożytnego, którego rozwój przypada na XVIII-XIX wiek, zalicza się: „poddanie zwierzchności państwa, które je finansowało, niezależność od Kościołów i związków wyznaniowych, wprowadzenie jako wykładowego języka narodowego, autonomia wewnętrzna, wolność nauczania i swoboda badań, łączenie pracy naukowej i dydaktycznej profesorów”[28]. W ramach tego modelu ukształtowały się trzy typy uniwersytetu: Humboldtowski, angielski i amerykański.

Uniwersytet Humboldtowski założony w Berlinie w 1810 roku przez Wilhelma von Humboldta. Jego idea w założeniu miała zerwać z rozwiązaniami funkcjonującymi dotychczas i zapewnić równowagę pomiędzy wolnością nauczania i badań oraz ich ochronę zarówno przed interwencją zewnętrzną (polityczną), jak i wewnętrzną (płynącą ze strony kadry naukowej). Najważniejszym celem jednak było zapewnienie studentom wykształcenia opartego na prowadzonych przez kadrę badaniach naukowych (tzw. jedność nauki i dydaktyki). Działalność naukowo-badawcza uniwersytetu koncentrowała się na naukach ścisłych, przyrodniczych i humanistycznych, nauki stosowane i techniczne pozostawiając nieakademickim wyższym szkołom zawodowym. Stanowisko profesora uniwersytetu nadawane było przez władze państwowe wraz z uposażeniem i środkami na prowadzenie badań. Wprowadzono także habilitacje i stanowisko prywatnego docenta (opłacanego przez studentów)[29]. Ten typ rozwiązań zarówno organizacyjnych, jak i w zakresie ścieżki rozwoju kariery naukowej stał się podstawą rozwoju uniwersytetów w wielu państwach i przetrwał do połowy XX wieku.

Uniwersytet angielski zachował strukturę zbliżoną do średniowiecznej, czyli opartą o sfederowane kolegia zachowujące niezależność dydaktyczną oraz finansową. Do połowy XX wieku nie podlegał władzom państwowym ani lokalnym finansując swoją działalność przede wszystkim z własnych środków, z czesnego, fundacji prywatnych, dotacji państwowych i samorządowych. Od 1919 roku brytyjskie uniwersytety współfinansuje państwo za pośrednictwem University Grants Committee, organu związanego z Ministerstwem Edukacji i Nauki[30].

Model uniwersytetu nowożytnego przetrwał do połowy XX wieku. Od lat 60. XX wieku w większości krajów zaczęto wdrażać reformy szkolnictwa wyższego, w wyniku których zaczął się kształtować model współczesnego uniwersytetu. Różni się od poprzednich przede wszystkim[31]:

[28] https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

[29] S. Rothblatt, B. Wittrock (red.), *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 1993, s. 342.

[30] Tamże.

[31] https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html [dostęp: 23 lipca 2018 r.].

- ogólną strukturą organizacyjną,
- zmianą proporcji funkcji naukowej i dydaktycznej,
- wielostopniowym systemem studiów (dyplom, licencjat, magisterium, doktorat),
- punktowym systemem ocen i możliwością indywidualnego programu studiów,
- wprowadzeniem kilku typów studiów (stacjonarne, wieczorowe, zaoczne, podyplomowe i doktoranckie),
- znacznym wzrostem liczby studentów i nauczycieli akademickich,
- modernizacją procesów dydaktycznych i aparatury naukowej (środki audiowizualne, komputeryzacja, elektronizacja i automatyzacja),
- przekształceniem politechnik w uniwersytety techniczne przez wprowadzenie do ich profilu edukacji dyscyplin teoretycznych, humanistycznych i społecznych.

Jak podkreśla K. Leja i z czym należy się zgodzić „obraz współczesnego uniwersytetu jest wyjątkowo złożony”[32], a jego funkcjonowanie jest połączeniem elastyczności i sztywności, a także nowoczesności i tradycji jednocześnie. Jego interesującą odmianą jest *mulitiversity*[33], czyli uniwersytet oparty na ideach wielorakich[34]. Przykładem takiego uniwersytetu jest uniwersytet amerykański. Jak pisze S.Guri-Rosenblit, „jest on przykładem najbardziej pluralistycznego oraz różnorodnego systemu szkolnictwa wyższego na świecie. Odziedziczył on większość z idei uniwersytetu istniejących w Europie i zaadoptował je w sposób najbardziej elastyczny. Historia amerykańskiego szkolnictwa wyższego charakteryzuje się rozrostem instytucji wielozadaniowych, które w sposób ciągły dołączają kolejne funkcje i poszerzają zakres odpowiedzialności, nie lekceważąc starszych zobowiązań. (…) Już w XIX wieku Stany Zjednoczone położyły podstawy pod najbardziej zróżnicowany i wielopoziomowy system, który stwarzał możliwości powszechnego dostępu do wyższej edukacji dla wszystkich obywateli, a było to w czasach, gdy wszystkie systemy edukacji wyższej w Europie były skrajnie wybiórcze i merytokratyczne”[35]. Z jednej strony możliwość pogłębiania „nauk wyzwolonych”, a z drugiej – przygotowywanie do wykonywania określonych zawodów; wielkie uniwersytety badawcze kreujące współczesną naukę i małe college nastawione na dydaktykę, wysoki poziom elastyczności oraz silne relacje i po-

[32] K. Leja, *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2(28), 2006, s. 11.

[33] C. Kerr, *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London England 2001, s. 5.

[34] S. Guri-Rosenblit, *Wiele idei…*, s. 24-28.

[35] Tamże, s. 24-25.

wiązania ze światem biznesu, będące konsekwencją otwartości na potrzeby gospodarki – to kluczowe cechy amerykańskiego uniwersytetu. Zróżnicowaniu temu towarzyszą różne źródła finansowania, przy czym w największych uniwersytetach dominują środki prywatne, gwarantujące im znaczną niezależność.

Pod koniec XX wieku wraz z krytyczną oceną funkcjonowania szkolnictwa wyższego w raportach OECD, Banku Światowego i UNESCO[36] dotyczącą: masowości kształcenia na poziomie wyższym, ograniczonego wyrównania szans edukacyjnych, niedostatecznego zróżnicowania instytucji oraz programów kształcenia, ale przede wszystkim rozwoju edukacji w sytuacji zmniejszania się publicznych finansowych nakładów jednostkowych (na studenta), rozpoczęła się światowa dyskusja nad nowym paradygmatem szkolnictwa wyższego, a tym samym nowym modelem uniwersytetu, czyli uniwersytetem przedsiębiorczym. Do podstawowych cech tego modelu zalicza się[37]:

- zorientowanie na potrzeby klienta i znajomość jego potrzeb,
- elastyczność struktury umożliwiająca reagowanie na zmieniające się potrzeby rynku,
- konkurencyjność rynkową,
- dywersyfikację źródeł finansowania,
- zintegrowaną kulturę organizacyjną.

Z badań prowadzonych przez B.R. Clarka w Wielkiej Brytanii wynika, że wiele uniwersytetów nie przekształca się w organizacje przedsiębiorcze. Autor zadając pytanie o przyczyny tego faktu, podkreśla, że „uniwersytety te nie stanęły wobec konieczności oraz nieuchronności zmian i nadal są enklawami spokoju"[38]. I jednocześnie dodaje, że jedynie „uczelnie elitarne mogą sobie pozwolić na funkcjonowanie według reguł uniwersytetu tradycyjnego"[39] (humboldtowskiego – przyp. aut.). Konkluzja taka wydaje się być zrozumiała w sytuacji ich uniezależnienia od publicznego finansowania zarówno działalności naukowej, jak i dydaktycznej. Z drugiej strony natomiast – biorąc pod uwagę fakt, że uniwersytety te przyciągają swoimi sukcesami naukowo-badawczymi i edukacyjnymi prywatnych sponsorów i nabywców ich usług – czy już nie mają charakteru przedsiębiorczych?

---

[36] J. Jabłecka, *Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", nr 8, 1996, s. 41-54.

[37] B. R. Clark, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon for IAU Press, 1998, s. 5-8 oraz P. Pietrzak, *Efektywność*…, s. 50.

[38] K. Leja, *Uniwersytet*…, s. 15.

[39] B. R. Clark, *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Mc Graw-Hill, Maidenhead, Berkshire 2005, s. 178 [za:] K. Leja, *Uniwersytet*…, s. 15.

Z danych OECD wynika, że przeciętne wydatki na edukację wyższą w 2014 roku wyniosły 1,6% PKB, przy czym 1,1% PKB pochodziło ze środków publicznych, a 0,5% ze środków prywatnych[40]. Najwyższy poziom wydatków w odniesieniu do PKB odnotowały Stany Zjednoczone (2,7%). Natomiast krajem o najwyższym udziale prywatnego finansowania szkolnictwa wyższego (wydatki te obejmują wydatki gospodarstw domowych łącznie ze wsparciem z programów rządowych, granty i dotacje podmiotów gospodarczych, donacje od fundacji i osób prywatnych) była Wielka Brytania. Wskaźnik ten w 2014 r. wyniósł ponad 70%. Nieco poniżej 70% osiągnęły takie kraje, jak: Japonia, Korea, Stany Zjednoczone, Chile, Australia. Jednocześnie to uniwersytety z tych państw znajdują się na listach rankingowych najlepszych uniwersytetów świata.

W tym samym czasie w Polsce prywatne wydatki na edukację wyższą wyniosły 0,1% PKB (1,3% PKB ogółu wydatków na ten cel), co stanowiło mniej niż 20% ogółu wydatków. Co ważne, w porównaniu z 2008 rokiem udział ten znacznie się zmniejszył na skutek zmniejszenia się liczby studentów studiów niestacjonarnych. W ostatnich latach zmieniła się też struktura publicznego finansowania ze środków tzw. gwarantowanych na konkursowe (uzyskiwane w trybie konkurencyjnym). Oznacza to, że polskie szkolnictwo wyższe „stanęło wobec konieczności oraz nieuchronności zmian" modelu uniwersytetu, które właśnie się dokonują, przy czym nie są konsekwencją procesów ewolucyjnych, a raczej rewolucyjnych.

Podsumowanie

W konkluzji próbując udzielić odpowiedzi na postawione we wstępie pytania badawcze: czy to mechanizm finansowania uniwersytetów determinuje jego model, to znaczy czy zmiana źródeł finansowania jest istotnym czynnikiem kształtowania się modelu uniwersytetu? czy też mechanizm finansowania jest raczej konsekwencją występowania określonego modelu? bardziej należy się skłaniać w kierunku pozytywnej odpowiedzi na pierwsze pytanie. Oznacza to, że to zmiana źródeł finansowania wywiera wpływ na kształtowanie się modelu uniwersytetu. Przemawia za tym fakt, że we wszystkich przeanalizowanych modelach wyraźnie widać, że na ogólne założenia organizacyjne uniwersytetu, a zatem jego główne cechy modelowe, wpływ wywiera podmiot, który w największym stopniu go finansuje. W uniwersytecie średniowiecznym, nawet pomimo pewnej autonomii i przywilejów, był to Kościół. W uniwersytecie hum-

[40] Education at a Glance 2017, OECD Indicators, DOI: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en [dostęp: 16 lipca 2018].

boldtowskim takim podmiotem było państwo, a w modelu *multiveristy* otoczenie instytucjonalne, przede wszystkim rynkowe.

Do podobnych wniosków doszedł Marek Kwiek, analizując wpływ procesów prywatyzacji i urynkowienia szkolnictwa wyższego w Europie (zwłaszcza w krajach anglosaskich). Twierdzi on mianowicie, że „zmiany w sposobach finansowania mogą zatem prowadzić do zmian rdzenia wartości wyznawanych przez tradycyjne uniwersytety (…), a tym samym rodzą się potencjalne instytucje o nowym zredefiniowanym podłożu normatywnym”[41], czyli nowe modele uniwersytetu.

Toczona w ciągu ostatnich lat w Polsce dyskusja na temat reform i kształtu szkolnictwa wyższego, której głównym założeniem ma być zatrzymanie procesu dewaluacji dyplomów uzyskiwanych przez absolwentów uczelni wyższych, nawiązuje w pewnym sensie do traktowania edukacji wyższej jako dobra pozycjonalnego. Dyskusji tej towarzyszy zmiana mechanizmu finansowania uczelni i przesunięcie środków budżetowych z finansowania o charakterze podmiotowym (działalności statutowej), na finansowanie o charakterze konkursowym, wymuszającym wzrost aktywności uczelni w pozyskiwaniu dodatkowych pieniędzy. Podejście takie, chociaż pozwala na sformułowanie potencjalnych skutków przechodzenia z modelu egalitarnego szkolnictwa wyższego finansowanego przede wszystkim ze środków publicznych, do modelu elitarnego, w którym środki skoncentrowane są przede wszystkim na uczelniach „flagowych”, rodzi jednak dalsze pytania o zasadność i mechanizmy publicznego finansowania szkolnictwa wyższego oraz docelowy model uniwersytetu.

Bibliografia

Blaug M., *Teoria ekonomii, ujęcie retrospektywne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Buchanan J.M., *The Demand and Supply of Public Goods*, Rand-McNally, Chicago 1968.

Clark B. R., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Pergamon.for IAU Press, 1998.

Clark B. R., *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Mc Graw-Hill, Maidenhead, Berkshire 2005.

De Ridder-Symoens H., Rüegg W., *Universities in Early Modern Europe, 500-1800*, Cambridge University Press, 1992.

[41] M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa 2015, s. 30.

Education at a Glance 2017, *OECD Indicators*, DOI: http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en

Grabińska B., *Finansowanie szkolnictwa wyższego w świetle wybranych teorii ekonomicznych*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie", nr 901, 2013.

Guri-Rosenblit S., *Wiele idei „uniwersytetu" i ich różnorodne przejawy*, Otwarty Uniwersytet Izraela, marzec 2006, www.dswe.pl/fileadmin/.../Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc

Hirsch F., *Social Limits to Growth*, Taylor & Francis e-Library, London 2005.

Holcombe R. G., *A Theory of Theory of Public Goods*, "Review of Austrian Economics" vol. 10, no.1, 1997.

https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uniwersytet;3991404.html

Jabłecka J., *Diagnoza oraz wizja przyszłości szkolnictwa wyższego w świetle dokumentów UNESCO i Banku Światowego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe", nr 8, 1996.

Jakubowski M., *Dobra publiczne i dobra wspólne*, [w:] J. Wilkin (red.), *Teoria wyboru publicznego. Wstęp do ekonomicznej analizy polityki i funkcjonowania sfery publicznej*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.

Kaul I., Mendoza R.U., *Advancing the concept of global public goods*, [w:] *Providing Global Public Goods*, Office of Development Studies, United Nations Development Programme, New York 2004.

Kerr C., *The Uses of the University*, Harvard University Press, Cambridge Massachusetts, London England 2001.

Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

Lechner L., Moretti E., *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports*, "American Economic Review" vol. 1(94), 2004.

Leja K., *Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" nr 2(28), 2006.

Marginson S., *To, co publiczne i prywatne w szkolnictwie wyższym. Synteza podejścia ekonomicznego i politycznego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" nr 2(48), 2016.

McMahon W.W., *Education and Development. Measuring the Social Benefits*, Oxford University Press, Oxford 2002.

Musgrave R. A., *A Multiple Theory of Budget Determination*, "Finanz-Archiv" vol. 17, 1957.

Natalli K., *Indywidualne koszty i efekty inwestycji w wyższe wykształcenie*, „Społeczeństwo i Ekonomia" nr 2(4), 2015.

Nowacki F., *Aktywność przedsiębiorcza uniwersytetu III generacji*, [w:] D. Burawski (red.), *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, Wyd. Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości Sp. z o.o., Poznań 2003.

Pietrzak P., *Efektywność funkcjonowania publicznych szkół wyższych w Polsce*, Wydawnictwo SGGW, Warszawa 2016.

Piotrowska-Piątek A., *O trzeciej misji szkół wyższych w Polsce w świetle analizy ich misji i strategii rozwoju*, „Organizacja i Kierowanie", nr 3(168), 2015.
Powell R., *AQA Advanced Economics*, Philip Allan Updates, Milton Park 2005.
Rothblatt S., Wittrock B. (red.), *The European and American University since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge 1993.
Samuelson P. A., *Diagrammatic Exposition of a Theory of Public Expenditure*, "Review of Economics and Statistics" Vol. 4(37), 1955.
Samuelson P. A., *The Pure Theory of Public Expenditure*, „Review of Economics and Statistics" Vol 4(36), 1954.
Stankiewicz Ł., *Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" nr 66(2), 2014.
Stiglitz J.E., *Knowledge as a Global Public Good*, [w:] I. Kaul, I. Grunberg, M.A. Stern (red.), *Global Public Goods: International Cooperation in the 21st Century*, Oxford University Press 1999.
Strawiński P., *Efekt zewnętrzny wykształcenia*, „Gospodarka Narodowa" nr 5-6, 2009.
Sulejewicz A., *Neoklasyczna koncepcja działania państwa w krajach słabo rozwiniętych*, [w:] E. Markowska, M. Szostak (red.), *Państwo wobec zacofania i rozwoju*, SGH, Warszawa 1991.
Szczepański J., *Granice reform szkolnictwa wyższego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" nr 2, 1993.
Wójcicka M., *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje*, [w:] K. Leja (red.), *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2006.

Renata Przygrodzka
University of Białystok

MODELS OF THE UNIVERSITY AND THE SOURCES OF ITS FUNDING

Summary

The main purpose of the article is to identify the sources of funding higher education in its various models. In particular, the article attempts to answer the following questions: does the mechanism of financing universities determine its model? Or is this mechanism a consequence of the model? The aim of the article is based on the study of the literature, the analysis of studies and reports on higher education as well as the analysis of OECD statistics. The analysis of the models of the medieval, modern and contemporary university carried out in the article shows that the financing mechanism determines its model.

Key words: higher education, models of the university, sources of funding.

Cornell University College, XXI wiek

Stanisław Kistryn
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

BODŹCE I NARZĘDZIA ZWIĘKSZANIA JAKOŚCI NAUKOWEJ

Wstęp

W środowisku naukowym trwa dyskusja nad sposobami pojmowania doskonałości naukowej[1], metodami jej pomiaru, możliwościami i skutecznością jej promowania[2], czy też nad wpływem doskonałości naukowej na rozpoznawalność polskiej nauki na świecie oraz jej umiędzynarodowienie[3]. Dyskusje te towarzyszą również debacie nad kształtem polskiego systemu nauki w kontekście omawianych w środowisku akademickim założeń nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, określanej mianem *Konstytucji dla nauki*.

Można postawić tezę, iż celem funkcjonowania jednostek naukowych, a także ambicją samych naukowców powinno być dążenie do doskonałości naukowej. Czym jest więc doskonałość naukowa, jak ją prawidłowo zdefiniować, jakie czynniki zewnętrzne i jakie uwarunkowania wewnętrzne mają na nią wpływ, jak konstruować bodźce i narzędzia, aby dążenie do doskonałości było jak najbardziej efektywne?

---

1 Zob. Konferencja Programowa Narodowego Kongresu Nauki, *Doskonałość naukowa – jak równać do najlepszych,* Poznań 2017, https://nkn.gov.pl/wp-content/uploads/2017/02/NKN-Poznan-konf.pdf [dostęp: 20.09.2017].

2 Zob. *Rekomendacje zespołu Doskonałość naukowa Rady Narodowego Kongresu Nauki*, 2017, https://nkn.gov.pl/rekomendacje-grupy-doskonalosc-naukowa-nkn-dotyczace-metod-promowania-doskonalosci-w-nauce/ [dostęp: 20.12.2017].

3 Zob. M. Duszczyk, *O doskonałości naukowej i uniwersytetach badawczych w związku z Ustawą 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2(50)/2017, http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/viewFile/9418/9116 [dostęp: 20.12.2017].

Ramy pojęciowe doskonałości naukowej

Analizę zagadnienia należy rozpocząć od próby wyjaśnienia terminu „doskonałość naukowa". Zapewne, każdy z naukowców byłby w stanie wymienić cechy charakteryzujące wybitnego badacza w swojej dyscyplinie, jednak zdefiniowanie doskonałości naukowej uwzględniające jej cechy uniwersalne nie jest już zadaniem prostym.

Rozpocznijmy od konstatacji, iż doskonałość naukową możemy rozumieć w wielu wymiarach, m.in. jako wybitność w wymiarze międzynarodowym, regionalnym lub krajowym, w zakresie systemowym, instytucjonalnym i indywidualnym. Kiedy więc mówimy na przykład o systemowej doskonałości naukowej, koncentrujemy się głównie na rozpoznawalności nauki danego kraju w światowym lub regionalnym systemie nauki, kiedy zaś rozważamy instytucjonalny zakres doskonałości, uwaga skupia się na rozpoznawalności jednostki naukowej w skali kraju, regionu lub świata. Szczególnie interesujące jest rozpatrywanie doskonałości w zakresie indywidualnym, w odniesieniu do pojedynczego naukowca, gdyż w tym przypadku w grę wchodzi nie tylko jego rozpoznawalność, ale także indywidualne predyspozycje intelektualne i osobowościowe, predestynujące go do osiągnięcia wybitnej, uznanej przez odpowiednie fachowe gremia, pozycji w systemie ekspertów nauki.

Rysunek 1. Składniki doskonałości naukowej

Na postrzeganie doskonałości naukowej wpływa także w istotnym stopniu kontekst dziedzinowy, który determinuje nie tylko skalę, ale także rodzaje osią-

gnięć naukowych uznawanych w danej dziedzinie za jej właściwe. Należy przy tym zauważyć, że nieodłącznym atrybutem doskonałości naukowej jest poziom międzynarodowy osiągnięć naukowych, niezależnie od tego, w jakim wymiarze postrzegana jest doskonałość i jaki rodzaj osiągnięcia jest dla niej reprezentatywny w określonej dziedzinie.

Echa różnorodnych podjeść do postrzegania doskonałości naukowej dostrzec można w licznych próbach jej definiowania podejmowanych przez przedstawicieli środowiska akademickiego w Polsce i na świecie. Szereg sposobów pojmowania doskonałości naukowej przedstawiony został przez przedstawicieli środowiska akademickiego w trakcie konferencji programowej Narodowego Kongresu Nauki „Doskonałość naukowa – jak równać do najlepszych", który odbył się w Poznaniu w dniach 23-24 lutego 2017 roku[4].

Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin wskazał, iż doskonałość naukowa ściśle wiąże się z wysoką jakością pracy naukowej, a niedoskonałość z kolei to nic innego jak „słaba międzynarodowa widoczność polskich osiągnięć naukowych" oraz „niska zdolność pozyskiwania grantów ERC". Zdaniem laureatki Starting Grant Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych, dr hab. Natalii Garner (Letki) doskonałość naukowa to najwyższa jakość badań naukowych. Tego samego zdania jest Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dr hab. Andrzej Lesicki, prof. UAM: „doskonałość to wysoki poziom badań naukowych". Profesor dr hab. Jerzy Duszyński, Prezes Polskiej Akademii Nauk wskazał, iż doskonałość naukowa to dojrzałość naukowa i warsztatowa, a niedoskonałość to „dyletanctwo naukowe".

Warto podać również pragmatyczną definicję sformułowaną przez członków odpowiedniej grupy tematycznej NKN. Definiują oni doskonałość naukową jako najwyższy możliwy poziom teoretyczny, metodologiczny i empiryczny prowadzenia badań, osiągalny w chwili obecnej na świecie[5].

W tym miejscu koniecznie należy wypunktować pojęciowe nieporozumienie, wynikające z zastosowania polskiego terminu „doskonałość" jako tłumaczenia angielskiego terminu „excellence". W dyskusjach nad j a k o ś c i ą osiągnięć naukowych mówiąc o doskonałości mamy na myśli nie ultymatywny (i utopijny) stan perfekcji, ale stopień osiągnięcia tego celu.

---

[4] *Konferencja Programowa Narodowego Kongresu Nauki „Doskonałość naukowa – jak równać do najlepszych"*, Poznań 2017, https://nkn.gov.pl/wp-content/uploads/2017/02/NKN-Poznan-konf.pdf [dostęp: 20.09.2017].

[5] *Rekomendacje zespołu Doskonałość naukowa Rady Narodowego Kongresu Nauki*, 2017, https://nkn.gov.pl/rekomendacje-grupy-doskonalosc-naukowa-nkn-dotyczace-metod-promowania-doskonalosci-w-nauce/ [dostęp: 20.12.2017].

Tak właśnie rozumiane pojęcie doskonałości naukowej jest często używane w systemach grantowych, zarówno krajowych, jak i zagranicznych. W tych przypadkach odnosi się ono do doświadczeń i kreatywności naukowca, jak również do stopnia doskonałości badań naukowych prowadzonych przez niego, jest więc przykładem zastosowania tej „miary" w zakresie indywidualnym.

W grantach Europejskiej Rady ds. Badań Naukowych (ERC – European Research Council) jest mowa o „scientific excellence"[6], co jest głównym kryterium oceny wniosku. „Scientific excellence" (czyli doskonałość naukowa) obejmuje dwie składowe:

- „the ground-breaking nature, ambition and feasibility of the research project" (przełomowość, ambitność i wykonalność projektu badawczego),
- „the intellectual capacity, creativity and commitment of the Principal Investigator" (potencjał intelektualny, kreatywność i zaangażowanie kierownika projektu).

Rysunek 2. Składniki tzw. „scientific excellence"

W polskim systemie grantowym, w konkursie Narodowego Centrum Nauki skierowanym do doświadczonych naukowców („MAESTRO"), 50% oceny eksperckiej stanowi dorobek naukowca. Zgodnie z wytycznymi konkursu[7] naukowiec będący „na najwyższym światowym poziomie" spełnia następujące kryteria:

- należy do ścisłej czołówki światowej w swojej dziedzinie, współpracuje z najlepszymi naukowcami z innych ośrodków i jest przez nich cytowany,
- wszystkie wykazywane publikacje prezentowane są w najlepszych wydawnictwach/czasopismach znajdujących się na liście Journal Citation

[6] European Research Council Mission, https://erc.europa.eu/about-erc/mission [dostęp: 20.12.2017].

[7] Zasady oceny wniosków w konkursie MAESTRO (załącznik nr 1/VI do Regulaminu), https://ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/zasady_oceny_maestro9.pdf [dostęp: 20.12.2017].

Reports (JCR) lub, w przypadku HS (Nauki humanistyczne), na porównywalnej (o ile mają zastosowanie); w przypadku publikacji zespołowych kierownik projektu jest ich wiodącym lub jednym z wiodących autorów (nie dotyczy dziedzin, w których normą jest alfabetyczna kolejność współautorów),
- występuje bardzo wysoka cytowalność prac (zgodnie z bazą Web of Science™ Core Collection, a w przypadku HS tam gdzie istnieją odpowiednie bazy danych), jest zapraszany do najlepszych ośrodków naukowych i na najważniejsze kongresy/konferencje w swojej dziedzinie, jest zapraszany jako ekspert do oceny projektów w konkursach międzynarodowych,
- jest czynnym uczestnikiem konkursów ERC (w ostatnich 10 latach złożył wniosek, który uzyskał finansowanie lub dotarł do drugiego etapu oceny ERC).

Interesującym podejściem do skwantyfikowania doskonałości naukowej w wymiarze instytucjonalno-krajowym jest *Zbiorczy Indeks Doskonałości Badawczej*[8]. Indeks ten jest atrakcyjnym przykładem, ze względu na to, że nie tylko zawiera definicję, ale przede wszystkim uwzględnia sposób pomiaru doskonałości naukowej. Służy do oznaczania jakości badawczej w Europie, tj. do oceniania efektów europejskich i krajowych polityk dotyczących modernizacji instytucji badawczych, ale również witalności środowiska badawczego i jakości wyników badań. Indeks ma zastosowanie w konkursach Programu Ramowego Horyzont 2020 typu TEAMING, TWINNING, ERA Chairs. Zbiorczy Indeks Doskonałości Badawczej określany jest na bazie czterech wskaźników:
- Publikacje: liczba cytowanych publikacji naukowych, przy czym przynajmniej jeden z autorów musi pochodzić z danego państwa,
- Prestiż flagowych uczelni: liczba najlepszych uniwersytetów i publicznych organizacji badawczych w kraju, przypadająca na milionów mieszkańców,
- Patenty: liczba wniosków patentowych przypadających na milion mieszkańców,
- Granty ERC: całkowita wartość otrzymanych grantów ERC podzielona przez wydatki na B+R w sektorze szkolnictwa wyższego i w sektorze rządowym.

[8] D. Vertesy, S. Tarantola, *Composite Indicators of Research Excellence*, European Union 2012, https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/composite-indicators-research-excellence [dostęp: 20.09.2017].

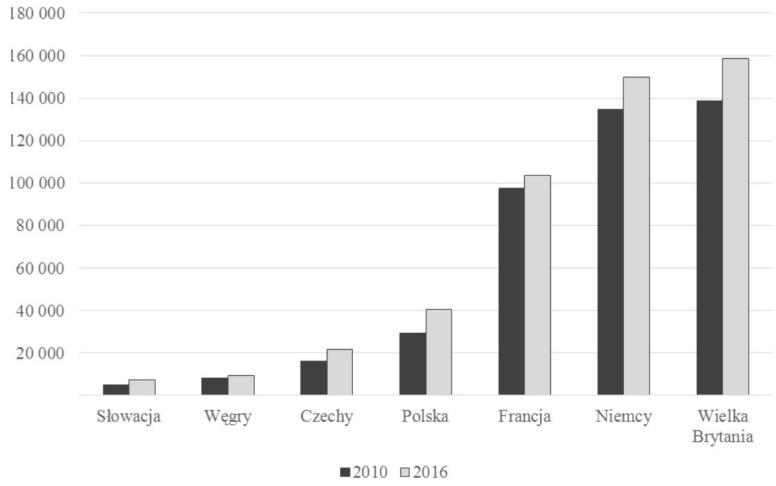
Diagnoza polskiej doskonałości naukowej

W kontekście powyższych rozważań, podejmijmy próbę analizy dwóch kwestii:

- na jakim poziomie znajduje się aktualnie polska nauka?
- czy i w jakim zakresie pod względem naukowym Polska odbiega od światowej czołówki?

Dogłębne zbadanie tych zagadnień wymagałoby złożonych, wieloparametrowych, szczegółowych analiz. W tej krótkiej prezentacji jako podstawę do oceny aktualnej pozycji polskiej nauki w świecie przyjmijmy cztery składowe Zbiorczego Indeksu Doskonałości Naukowej. Dostępne dane za rok 2010 podają, że indeks ten dla Polski wynosił 20,5 podczas gdy średnia dla krajów Unii Europejskiej wynosiła 47,9, a dla najbardziej według tej miary zaawansowanych krajów (Szwajcaria, Izrael) wartość przekracza 70.

Rozpatrując pierwszy wskaźnik, czyli liczbę cytowanych publikacji, przyjęto porównanie liczby tych publikacji w Polsce z analogiczną liczbą publikacji w krajach regionu, przyjmując jako punkt odniesienia kraje Grupy Wyszehradzkiej (V4), oraz z liczbą cytowanych publikacji w krajach, które są tu liderami, a więc Wielką Brytanią, Niemcami i Francją. Aby zilustrować trend, w prezentacji porównano dane za lata 2010 i 2016.



Wykres 1. Liczba cytowanych publikacji (artykuły, recenzje, publikacje z konferencji) w krajach europejskich (liderzy i kraje V4) w latach 2010 i 2016[9]

[9] Scimago Journal & Country Rank, http://www.scimagojr.com/countryrank.php [dostęp: 20.09.2017].

Analizując Wykres 1, należy przede wszystkim zwrócić uwagę na dużą różnicę w liczbie cytowanych publikacji pomiędzy krajami Grupy Wyszehradzkiej a liderami zestawienia. Liczby cytowanych publikacji w krajach V4 są wyraźnie niższe, niż w pozostałych analizowanych krajach i wynoszą w 2016 roku: Słowacja 7414, Węgry 9536, Czechy 21748, Polska 40435. Liczby cytowanych publikacji w krajach, które są liderami zestawienia wynosiły w 2016 roku: Francja 103637, Niemcy 149645, Wielka Brytania 158513. Warto podkreślić, że w 2016 liczby cytowanych publikacji dla lidera zestawienia tj. Wielkiej Brytanii i dla Polski różniły się o czynnik cztery i że ta dysproporcja nie zmalała znacząco od roku 2010.

Drugim istotnym składnikiem Zbiorczego Indeksu Doskonałości Badawczej jest pozycja uczelni w rankingach światowych. Rankingi, niezależnie od ich szczegółowych metodologii, umożliwiają porównanie „doskonałości" poszczególnych uczelni w skali światowej. Prześledźmy cztery najbardziej powszechne rankingi uczelni na świecie (liderzy globalni/regionalni oraz pozycje krajów V4):

- ARWU 2017 (Academic Ranking of World Universities):
  1. Harvard University
  2. Stanford University
  3. University of Cambridge

Czechy: najwyższa pozycja – Uniwersytet Karola w Pradze (201-300),

Polska: najwyższe pozycje – UW (301-400); UJ (401-500),

Węgry: najwyższa pozycja – Uniwersytet im. Loránda Eötvösa w Budapeszcie (501-600),

Słowacja: najwyższa pozycja – Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie (701-800).

- QS 2017 (Eastern Europe and Central Asia):
  1. Lomonosov Moscow State University
  2. Novosibirsk State University
  3. Staint Petersburg State University

Polska: najwyższe pozycje – UW (6); UJ (7),

Czechy: najwyższa pozycja – Uniwersytet Karola w Pradze (7),

Węgry: najwyższa pozycja – Uniwersytet w Segedynie (15),

Słowacja: najwyższa pozycja – Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie (42).

- Webometrics 2017:
  1. Harvard University
  2. Stanford University
  3. MIT

Europa:
1. University of Oxford (7)
2. University of Cambridge (10)
3. University College of London (19)
Europa Środkowa i Wschodnia:
1. Lomonosov Moscow State University (215)
2. Charles University in Prague (247)
3. University of Ljubljana (336)
Polska: najwyższe pozycje – UW (402); UJ (435),
Węgry: najwyższa pozycja – Uniw. im. Loránda Eötvösa w Budapeszcie (472),
Słowacja: najwyższa pozycja – Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie (792).

- THE 2016-2017 (Times Higher Education Word University Rankings):
  1. University of Oxford
  2. California Institute of Technology
  3. Stanford University

Węgry: najwyższa pozycja – Central European University (301-350),
Czechy: najwyższa pozycja – Uniwersytet Karola w Pradze (401-500),
Polska: najwyższe pozycje – UW (501-600); UJ (601-800),
Słowacja: najwyższa pozycja – Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie (601-800).

Analizując zestawienie wyników powyższych czterech rankingów, należy zwrócić uwagę na fakt, że w najbardziej popularnym rankingu uczelni ARWU[10], czyli tzw. Liście Szanghajskiej, czołowe miejsca zajmują wyłącznie uczelnie amerykańskie i brytyjskie. Z uczelni krajów Grupy Wyszehradzkiej najwyższą pozycję zajmuje czeski Uniwersytet Karola w Pradze (201-300), z polskich uczelni najwyższą pozycję zajmuje Uniwersytet Warszawski (301-400). Natomiast Uniwersytet Jagielloński zajmuje miejsce w pierwszej połowie piątej setki zestawienia. W rankingu ARWU najistotniejszym czynnikiem, który brany jest pod uwagę są międzynarodowe sukcesy naukowe, jak również liczba absolwentów czy pracowników, którzy otrzymali Nagrodę Nobla lub Medal Fieldsa, liczba najczęściej cytowanych naukowców, liczba publikacji w czasopismach „Nature" czy „Science" oraz liczba publikacji wymienionych w wybranych indeksach cytowań. Należy również zaznaczyć, że w zestawieniu uwzględnia się wielkość osiągnięć w stosunku do wielkości uczelni.

[10] *Shanghai Ranking*, http://www.shanghairanking.com/index.html [dostęp: 20.09.2017].

Drugim przestawionym w zestawieniu rankingiem jest ranking QS, którym objęte są uczelnie z 24 krajów Europy Wschodniej i Azji Środkowej[11]. Według tego rankingu trzy najlepsze uczelnie Europy Wschodniej i Azji Środkowej to uniwersytety rosyjskie. Najlepsze uczelnie krajów Grupy Wyszehradzkiej to: Uniwersytet Warszawski (miejsce 6) i Uniwersytet Jagielloński, ex aequo z Uniwersytetem Karola w Pradze (miejsce 7). Do opracowania rankingu QS posłużono się metodologią, która uwzględnia 9 wskaźników: reputację akademicką; reputację jako pracodawcy; liczbę studentów przypadających na jednego wykładowcę; liczbę publikacji; średnią liczbę cytowań przypadających na publikację; stosunek liczby wykładowców krajowych do zagranicznych; liczbę pracowników ze stopniem doktora; stosunek liczby studentów krajowych do zagranicznych; oddziaływanie w Internecie[12].

Trzecim zaprezentowanym rankingiem światowym jest Webometrics[13], w którym bierze się pod uwagę zarówno ilość treści internetowych tj. liczbę stron internetowych i plików umieszczanych w Internecie oraz widoczność i wpływy tych publikacji internetowych według liczby linków zewnętrznych. Celem rankingu jest między innymi promowanie otwartego dostępu do publikacji wyników badań naukowych. W tym rankingu, analogicznie do ARWU, pierwsze miejsca zajmują wyłącznie uczelnie amerykańskie i brytyjskie.

Czwartym omówionym rankingiem jest THE (Times Higher Education) World University Ranking. Należy podkreślić, że jest to jeden z trzech najbardziej cenionych i najszerzej komentowanych międzynarodowych rankingów szkół wyższych. Twórcy rankingu oceniają szkoły wyższe za pomocą pięciu podstawowych kryteriów: nauczanie, umiędzynarodowienie, badania naukowe, cytowalność i współpraca z biznesem. W rankingu brane pod uwagę są wyłącznie uczelnie, które w ciągu pięciu ostatnich lat opublikowały przynajmniej tysiąc artykułów w czasopismach indeksowanych w międzynarodowej bazie Scopus. Tutaj już w pierwszej dziesiątce znalazła się Politechnika Federalna ETH w Zurychu, która jest także najwyżej notowaną nie-anglojęzyczną uczelnią w ARWU i Webometrics. Z polskich uczelni, oprócz UW i UJ notowane są także Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie oraz Politechnika Warszawska (pozycje 601-800)[14].

[11] *QS University Rankings: Eastern Europe & Central Asia 2016,* https://www.topuniversities.com/university-rankings/eeca-rankings/2016 [dostęp: 20.09.2017].

[12] *QS World University Rankings 2018: ranking najlepszych uczelni Europy Wschodniej i Azji Środkowej,* http://centrumprasowe.pap.pl/cp/pl/news/info/107662,38,qs-world-university-rankings-2018-ranking-najlepszych-uczelni-europy-wschodniej-i-azji-srodkowej- [dostęp: 5.12.2017].

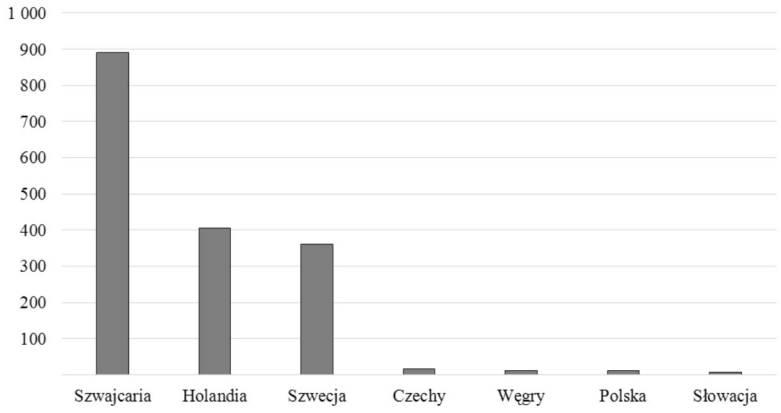
[13] *Ranking Web of Universities,* http://www.webometrics.info/en/Europe/poland [dostęp: 20.09.2017].

[14] *12 polskich uczelni w Times Higher Education World University Ranking,* http://naukawpolsce.

Warto zauważyć, że we wszystkich tych rankingach najwyżej notowane polskie uczelnie to Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński, które są także liderami rankingów krajowych, co pokazuje lista Rankingu Szkół Wyższych Perspektyw z 2017 roku:

1. Uniwersytet Warszawski,
1. Uniwersytet Jagielloński,
3. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu[15].

Trzecim wskaźnikiem Zbiorczego Indeksu Doskonałości Badawczej jest liczba wniosków patentowych na milion mieszkańców. Wykres 2 przedstawia liczby wniosków patentowych w 2016 roku w krajach Grupy Wyszehradzkiej oraz w krajach, które są liderami zestawienia tj. Szwajcarii, Holandii i Szwecji:



Wykres 2. Wnioski patentowe na milion mieszkańców w 2016 roku – liderzy i kraje V4[16]

Niekwestionowanym liderem zestawienia jest Szwajcaria, w której w 2016 roku zgłoszono 816,6 wniosków patentowych na milion mieszkańców. Na drugim miejscu pod względem liczby wniosków patentowych znajduje się Holandia (404,8), a na trzecim Szwecja (359,8). W tabeli widać wyraźną różnicę w liczbie zgłaszanych wniosków patentowych pomiędzy krajami Grupy Wyszehradzkiej, a liderami zestawienia. Wśród krajów V4 w 2016 roku liderem były Czechy

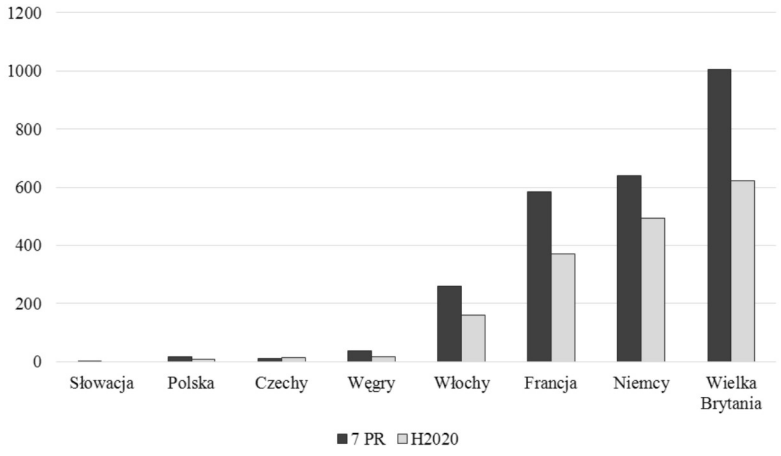
pap.pl/aktualnosci/news%2C459569%2C12-polskich-uczelni-w-times-higher-education-world-university-ranking.html [dostęp: 5.12.2017].

15 *Ranking Uczelni Akademickich 2017,* hhttp://www.perspektywy.pl/RSW2017/ranking-uczelni-akademickich [dostęp: 20.09.2017].

16 *European Patent Office Annual Report 2016 – European patent applications,* https://www.epo.org/about-us/annual-reports-statistics/annual-report/2016/statistics/patent-applications.html#tab6 [dostęp: 20.09.2017].

z liczbą 17,4 wniosków patentowych na milion mieszkańców. Polska, z liczbą 10,6 wniosków patentowych na milion mieszkańców, znajduje się w tym zestawieniu na przedostatnim miejscu, ustępując liderowi o czynnik ponad 80.

Czwarty wskaźnik Zbiorczego Indeksu Doskonałości Badawczej związany jest z liczbą grantów ERC (Europejskiej Rady Nauki) realizowanych w poszczególnych krajach. Na Wykresie 3 przedstawiono liczby grantów ERC w krajach Grupy Wyszehradzkiej w zestawieniu z liderami tj. Wielką Brytanią, Niemcami, Francją oraz Włochami. W wykazie uwzględniono granty przyznane przez Europejską Radę Nauki w ramach 7 Programu Ramowego, realizowanego w latach 2007–2013, nazywane w tym okresie grantami IDEAS, oraz w ramach obecnego programu Horyzont 2020, który realizowany jest w latach 2014–2020.



Wykres 3. Granty ERC realizowane w poszczególnych krajach – liderzy oraz kraje V4[17]

Tutaj zdecydowanym liderem zestawienia jest Wielka Brytania, w której do 2017 roku realizowano 1627 grantów ERC. Kolejne państwa w tabeli to Niemcy (1134 granty ERC), Francja (956) oraz Włochy (420). W zestawieniu wyraźna i znacząca jest różnica w liczbie realizowanych grantów ERC w poszczególnych krajach. W Polsce aktualnie realizowanych jest 25 grantów ERC. W porównaniu z Wielką Brytanią jest to liczba mniejsza o czynnik 65, który niestety nie uległ (na razie) znaczącej poprawie od etapu FP7 do H2020. Mniejszą liczbę grantów ERC niż w Polsce realizuje się tylko na Słowacji.

[17] *European Research Council Statistics,* https://erc.europa.eu/projects-figures/statistics [dostęp: 20.09.2017].

Analiza wskaźników, będących podstawą określenia wartości Zbiorczego Indeksu Doskonałości Badawczej prowadzi do wniosku, że Polska nauka pozostaje w tyle za światową czołówką z uwagi na:

- słabą międzynarodową widoczność polskich osiągnięć naukowych, wyrażającą się w niskiej liczbie publikacji oraz ich cytowań,
- niską liczbę patentów w porównaniu z innymi krajami,
- daleką pozycję polskich uczelni w rankingach międzynarodowych,
- niską aktywność i bardzo słabe wyniki w pozyskiwaniu grantów ERC przez polskich naukowców.

Wśród przyczyn takiego stanu rzeczy wyróżnić można między innymi:

- unikanie nowatorstwa w podejmowaniu przełomowych problemów badawczych,
- słabą interdyscyplinarność badań,
- przewagę ilości nad jakością, wynikającą z polskiego systemu punktowania publikacji, niedostosowanego do realiów konkurowania o europejskie granty,
- bierne kontynuowanie przez młodych naukowców badań zapoczątkowanych przez przełożonych,
- częste blokowanie przez doświadczonych naukowców samodzielności młodych pracowników,
- niski poziom mobilności naukowców,
- uwzględnianie w dorobku naukowym słabych i niskopunktowanych publikacji.

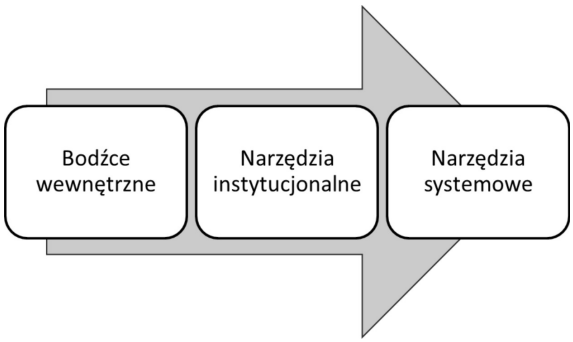
Bodźce i narzędzia zwiększania jakości naukowej

Dążenie do doskonałości naukowej w Polsce wymaga zatem stworzenia warunków instytucjonalnych i systemowych sprzyjających realizacji tego celu. Wśród niezbędnych bodźców i narzędzi zwiększania jakości badań naukowych można zaproponować następujące grupy:

- bodźce wewnętrzne,
- narzędzia instytucjonalne,
- narzędzia systemowe.

Najistotniejszą motywacją do osiągania doskonałości naukowej jest ambicja indywidualnych badaczy. Każdy prawdziwy naukowiec, mający poczucie misji i motywowany ciekawością („dążeniem do prawdy"), na miarę swych możliwości będzie angażował swoją kreatywność w poprawianie jakości swej pracy i jej wy-

ników, dążąc aby były one (a więc i on sam) dostrzegane w środowisku lokalnym i międzynarodowym. Suma takich indywidualnych i organizowanych w grupy badawcze dążeń, toruje drogę do doskonałości instytucjonalnej i dalej narodowej. Rolą administracji wszelkich szczebli (instytucjonalnej i rządowej) jest pobudzanie i ułatwianie realizacji indywidualnych ambicji ambitnych i rzetelnych naukowców.



Rysunek 3 Bodźce i narzędzia zwiększania jakości naukowej

Wśród **bodźców wewnętrznych** należy przede wszystkim wyróżnić czynniki definiujące indywidualną motywację naukowca:

- chęć rozwoju,
- dążenie do osiągnięcia samodzielności naukowej,
- poczucie satysfakcji z pracy,
- uznanie, prestiż w środowisku lokalnym i międzynarodowym,
- pozycja w hierarchii służbowej,
- dążenie do stabilizacji warunków prowadzenia badań, co daje możliwość długoterminowego planowania zarówno własnej ścieżki kariery, jak i rozwoju środowiska badawczego.

Wśród wspomagających **narzędzi instytucjonalnych** można zaproponować następujące:

- programy wsparcia i premiowania naukowców,
- pomoc jednostek administracyjnych uczelni w przygotowaniu i realizacji grantów, n.p. Centrum Administracyjnego Wsparcia Projektów (UJ), Biuro Obsługi Badań (UW), Centrum Współpracy Międzynarodowej (Politechnika Warszawska), Biuro ds. Badań Naukowych (SWPS), Biuro Obsługi Działalności Naukowej (Akademia im. Leona Koźmińskiego),
- ograniczenie obciążenia zajęciami dydaktycznymi,

- wewnętrzną preselekcję grantów (np. University of Cambridge, Imperial College London),
- wymianę bilateralną (mobilność w ramach porozumień o współpracy naukowej z zagranicznymi instytucjami),
- ocenę pracowników mającą na celu identyfikowanie słabości i ich eliminowanie oraz identyfikowanie i wzmacnianie mocnych stron (okresowa ocena nauczycieli akademickich jako element systemu motywacyjnego).

Jako przykład wprowadzania narzędzi instytucjonalnych wskazać można działania podjęte na Uniwersytecie Jagiellońskim, w którym wprowadzono m.in. programy wsparcia[18]:

- dla naukowców starających się o granty ERC (m.in. prawo do pełnopłatnego urlopu od zajęć dydaktycznych w jednym semestrze, prawo do obniżenia pensum dydaktycznego, dofinansowanie pobytu w zagranicznym ośrodku badawczym, możliwość rezygnacji z udziału w programie wsparcia na dowolnym etapie, bez rozliczania wykorzystanych prerogatyw);
- dla naukowców aplikujących o projekty międzynarodowe, ze szczególnym uwzględnieniem Programu Horyzont 2020 (m.in. prawo do obniżenia pensum dydaktycznego, dofinansowanie opracowania lub konsultacji wniosku projektowego przez podmioty zewnętrzne, dofinansowanie organizacji spotkań roboczych w ramach konsorcjum, badań wstępnych koniecznych do uzasadnienia merytorycznego wniosku, uczestnictwa w konferencjach, spotkaniach brokerskich lub networkingowych związanych z przygotowaniem wniosku projektowego).

Rozważane jest także wprowadzenie „ścieżki kariery dla młodych naukowców do 8 lat po doktoracie" (wsparcie może obejmować dofinansowanie uczestnictwa w szkoleniach i warsztatach o tematyce dostosowanej do indywidualnych potrzeb związanych z rozwojem naukowym, dofinansowanie czynnego uczestnictwa w naukowych konferencjach, seminariach i sympozjach, dofinansowanie wizyt studyjnych w krajowych i zagranicznych instytucjach naukowych lub przedsiębiorstwach, dofinansowanie wizyt konsultantów i ekspertów z danej dziedziny badań w tym dofinansowanie konsultacji i ekspertyz). Jeszcze innym przykładem proponowanego wparcia instytucjonalnego dla naukowców UJ jest

[18] *Komunikat Prorektora Uniwersytetu Jagiellońskiego ds. badań naukowych i funduszy strukturalnych z 11 lipca 2016 roku w sprawie: wprowadzenia Programu wsparcia dla naukowców Uniwersytetu Jagiellońskiego aplikujących o granty European Research Council (ERC),* Kraków 2016, http://www.cawp.uj.edu.pl/documents/102715934/125392673/20160713_komunikat-Program-ERC.pdf/c342c7f6-0717-4483-b082-ab51971315ab [dostęp: 20.09.2017].

premia finansowa za wydanie publikacji naukowej w wysoko punktowanych czasopismach.

Kolejnym przykładem instytucjonalnego wsparcia naukowców UJ jest powołanie w 2015 roku Centrum Administracyjnego Wsparcia Projektów (CAWP)[19]. Celem działalności CAWP jest:

- doradztwo w zakresie możliwości i zasad pozyskiwania środków zewnętrznych oraz realizacji projektów – indywidualna analiza pomysłu w celu identyfikacji zewnętrznego źródła finansowania,
- dyżury pracowników CAWP (agendy) w poszczególnych jednostkach organizacyjnych UJ, umożliwiające stały dostęp do informacji na temat aktualnych konkursów ogłaszanych przez instytucje finansujące granty,
- pomoc administracyjno-finansowa w przygotowaniu wniosków o dofinansowanie projektów,
- wsparcie kierowników projektów oraz zespołów projektowych w bieżącej realizacji projektów,
- monitorowanie bieżącej realizacji projektów w ścisłej współpracy z kierownikami projektów,
- udział w przeprowadzanych kontrolach projektów, w tym przygotowywanie odwołań, protestów, wyjaśnień oraz nadzór nad wdrażaniem zaleceń pokontrolnych,
- konsultowanie i interpretowanie wewnętrznych i zewnętrznych aktów prawnych dotyczących projektów,
- konsultowanie zasad zatrudniania i wynagradzania osób uczestniczących w realizacji projektów,
- przygotowanie i realizacja strategicznych projektów UJ, w tym w obszarze zarządzania uczelnią, zwiększania jakości i efektywności kształcenia oraz poprawy jakości badań.

W celu zwiększenia liczby grantów międzynarodowych powołano na UJ stanowisko *proposal advisor*. Zadaniem doradcy jest kompleksowe wsparcie naukowców w pisaniu wniosków, w szczególności w formalno-administracyjnej części aplikacji.

Podobne narzędzia instytucjonalne wprowadzono w innych polskich uczelniach m.in. na Uniwersytecie Warszawskim Biuro Obsługi Badań (BOB)[20], do którego zadań należy obsługa wniosków o dofinansowanie w ramach projektów krajowych i międzynarodowych, informowanie o prowadzonych naborach, obo-

[19] Centrum Administracyjnego Wsparcia Projektów Uniwersytetu Jagiellońskiego, http://www.cawp.uj.edu.pl/ [dostęp: 20.09.2017].

[20] Uniwersytet Warszawski, Biuro Obsługi Badań, http://bob.uw.edu.pl/ [dostęp: 20.09.217].

wiązujących przepisach i aktualnych wzorach dokumentów. W UW wprowadzono także programy wsparcia, jak na przykład:

- dotacje na podniesienie zdolności do uzyskiwania prestiżowych grantów międzynarodowych,
- dotacje na działalność badawczą prowadzoną przez jednostki UW,
- mikrogranty.

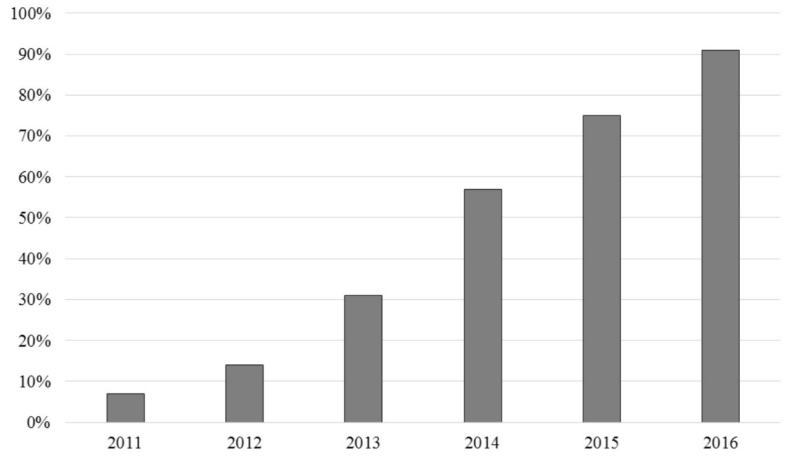
Na Politechnice Warszawskiej działa Centrum Współpracy Międzynarodowej (CWM)[21], którego zadaniem jest m.in. organizowanie i wspomaganie współpracy międzynarodowej w sferze badań i kształcenia, upowszechnianie informacji o współpracy międzynarodowej, prowadzenie bazy danych dotyczących uczestnictwa w międzynarodowych programach badawczych i edukacyjnych. Również w mniejszych i niepublicznych uczelniach naukowcy mogą liczyć na wsparcie instytucjonalne. Przykładem może być SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, w którym działa Biuro ds. Badań Naukowych[22]. Zadaniem biura jest: informowanie o programach i konkursach, zarządzanie i administrowanie projektami, przygotowanie wniosków.

Bardzo istotnym krokiem w dążeniu do doskonałości naukowej w Polsce jest wprowadzenie **narzędzi systemowych** na szczeblu ogólnokrajowym, wśród których wyróżnić można mechanizmy grantowe. Nakierowane one są na równanie do najlepszych, a więc wykorzystanie zasad zagranicznych systemów grantowych n.p. tych obowiązujących w konkursach ogłaszanych przez Komisję Europejską. Należy zaznaczyć, że krajowa agencja NCN wprowadziła część tych zasad w Polsce, tj.:

- peer review – ocena aplikacji przez ekspertów, oparta na anonimowości i niezależności recenzentów,
- zwiększanie liczby zagranicznych ekspertów – wykres 4 przedstawia rosnący trend w udziale recenzji zagranicznych w ogóle recenzji zewnętrznych w konkursach NCN,
- dwuetapowa ocena wniosków (rozmowa kwalifikacyjna),
- opracowanie części wniosku w języku angielskim,
- oferta grantów dla osób na każdym etapie kariery naukowej,
- uczenie się od najlepszych (UWERTURA, SONATINA, Mobilność Plus, zagraniczne staże),
- umiędzynarodowienie uczelni (przyciągnięcie na uczelnię dobrych zagranicznych naukowców): Polonez, MSCA, DIOSCURI, ERAChairs.

[21] Centrum Współpracy Międzynarodowej Politechnika Warszawska, https://www.cwm.pw.edu.pl/ [dostęp: 20.09.2017].

[22] Biuro ds. Badań Naukowych, https://www.swps.pl/nauka-i-badania/biuro-ds-badan-naukowych [dostęp: 20.09.2017].



Wykres 4. Procentowy udział recenzji zagranicznych w sumie recenzji zewnętrznych w konkursach NCN[23]

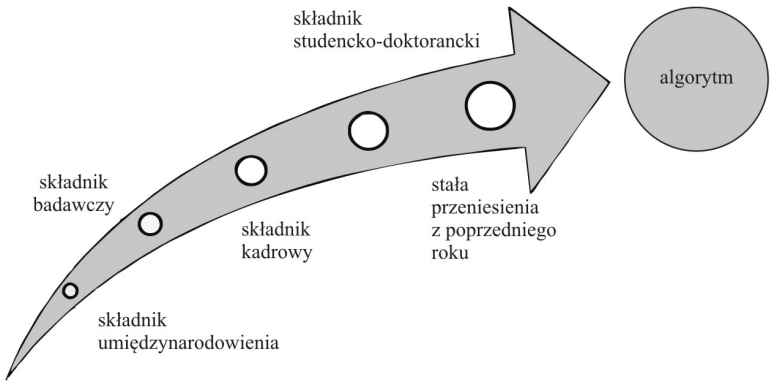
Należy jednak podkreślić, że w polskim systemie grantowym wyróżnić można także słabe elementy, a wśród nich choćby:

- stała grupa osób aplikujących o granty – zawężenie oddziaływania mechanizmów,
- konkurencja wewnętrzna, narodowa – unikanie konkurencji międzynarodowej,
- niedostatki oceny eksperckiej – pojawiają się wątpliwości związane z jakością recenzji, dotyczące np. pozamerytorycznych zarzutów lub zbyt powierzchownych ocen dokonanych przez ekspertów. Warto zaznaczyć, iż nie sama ocena ekspercka jest mankamentem, lecz nieprawidłowości, które się w tej ocenie pojawiają i brak rozwiązań systemowych, które mogłaby tym nieprawidłowościom zapobiegać,
- pula środków do rozdania w danym konkursie niezależnie od jakości projektów – środki nie „przechodzą" z danej edycji konkursu na kolejną, nawet jeśli nie będzie wniosków w danej edycji na odpowiednio wysokim poziomie.

Na poziomie systemowym niezwykle istotną rolę odgrywają zasady finansowania działalności naukowej przez resort nauki. Polskie instytucje naukowe otrzymują na ten cel dedykowaną dotację, zwaną powszechnie „Dotacją Statutową", która jest podstawowym źródłem utrzymania instytutów Polskiej Akademii Nauk oraz stanowi około kilkunastoprocentowy wkład w przychodach

[23] *Statystyki konkursów NCN 2016,* Kraków 2017, https://ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/NCN_statystyki_2016.pdf [dostęp: 20.09.2017].

uczelni. Czynnikiem projakościowym w algorytmie naliczania tej dotacji jest współczynnik związany z kategorią naukową jednostki, skalujący wysokość przyznawanych środków. W odniesieniu do jednostki posiadającej kategorię A, dotacja powiększana jest w stosunku 1,5 dla jednostek A+ oraz pomniejszana o czynnik 0,7 dla jednostek kategorii B i 0,4 dla jednostek kategorii C, przy czym pamiętać należy, że jednostkami uczelni są w tym przypadku (na ogół) poszczególne wydziały. System ten obowiązuje od ponad 5 lat. W roku 2017 po raz pierwszy wpływ kategorii naukowych uwzględniony został przy naliczaniu dla uczelni ich podstawowej dotacji (tzw. „Dotacji Dydaktycznej"). W algorytmie, którego podmiotami są uczelnie jako całość, przyjęto uśredniany współczynnik kategorii jako skalujący jeden z podstawowych składników algorytmu, tzw. kadrowy. Mimo, że rozwiązanie to budziło (i nadal budzi) kontrowersje, jego projakościowa rola nie jest kwestionowana i należy je oceniać jako właściwy ruch władz ministerialnych w promowaniu doskonałości.



Rysunek 4. Schemat algorytmu podziału dotacji budżetowej dla uczelni publicznych

Warto tutaj wspomnieć o roli władz uczelni we wzmacnianiu wpływu rozwiązań przy adaptacji ich ze szczebla rządowego na poziomie uczelni. W Uniwersytecie Jagiellońskim wewnętrzny podział dotacji podstawowej na wydziały odbywał się poprzez algorytm w pełni analogiczny do ministerialnego. Przy zmianie algorytmu na rok 2017 władze UJ zaproponowały zwiększenie roli miar doskonałości naukowej przy podziale środków na wydziały, dokonując dwóch modyfikacji: po pierwsze rozszerzony został zakres skalowania dotacji współczynnikiem kategorii naukowej – zamiast czynników 1,5, 1,0, 0,7 przyjęto odpowiednio 1,8, 1,1 oraz 0,7. Dodatkowo, wprowadzono jeszcze jeden czynnik skalujący dotację wydziałową (a ściśle – ten sam składnik kadrowy, który skalo-

wany jest współczynnikiem kategorii naukowej), wyliczany na podstawie pozycji w Rankingu Perspektyw kierunków prowadzonych na wydziałach. Silnie premiowana jest pozycja lidera rankingu w danej dyscyplinie. Należy podkreślić, że pomimo iż nowy algorytm w oczywisty sposób nie jest korzystny dla niektórych wydziałów, to propozycja projakościowa została przyjęta przez ogół dziekanów praktycznie jednomyślnie, co dowodzi odpowiedzialności organów zarządczych w realizowaniu polityki wspierania doskonałości.

Niewątpliwie kluczowym bodźcem systemowym jest poziom finansowania systemu nauki i szkolnictwa wyższego. W Polsce wciąż ten poziom jest dalece niezadowalający, pozostając poniżej 1% PKB. Uwzględnienie tego aspektu n.p. w powyższej analizie wskaźników Zbiorczego Indeksu Doskonałości Badawczej dałoby nieco mniej pesymistyczny obraz stanu polskiej nauki. Niezwykle istotnym postulatem środowiska akademickiego, od lat podnoszonym przez wszystkie organy reprezentujące instytucje nauki i uczelnie w kontaktach z decydentami jest szybkie zwiększanie nakładów na sektor nauki. Obecne zapowiedzi są obiecujące, ale doświadczenia wielu ubiegłych lat nie uzasadniają zbyt wielkiego optymizmu. Ważne byłoby nie tylko określenie docelowego poziomu (obecnie wskazywanego jako 1,7% PKB w roku 2020, co dalej pozostaje poniżej średniej europejskiej; abstrahując od samej wysokości PKB krajów, z którymi chcielibyśmy konkurować), ale corocznych zmian i ich cykliczna weryfikacja.

Podsumowanie

Wykorzystanie wybranych miar jakości działalności naukowej do diagnozy doskonałości naukowej w Polsce na tle wybranych krajów europejskich prowadzi do konkluzji, że polski sektor badawczy ma jeszcze wiele do nadrobienia, jeśli ma stanowić realną konkurencję dla wiodących systemów w świecie. Niezbyt liczne grupy badawcze są już w stanie konkurować z najlepszymi w swych dziedzinach, ale na poziomie instytucji i kraju wiele jest jeszcze do zrobienia. Dlatego bardzo istotne jest aplikowanie w systemie licznych bodźców stymulujących doskonałość naukowa, przede wszystkim wewnętrznych, skierowanych na pobudzanie ambicji indywidualnych badaczy. Rolą administracji wszystkich szczebli musi być zapewnienie wsparcia instytucjonalnego i systemowego dla rozwoju całego środowiska nauki, ze szczególnym naciskiem na silne premiowanie doskonałości. Wymiana dobrych praktyk pomiędzy uczelniami i instytutami naukowymi powinna te działania przyspieszać, a ich efektywność powinna być wspierana przez narzędzia resortu nauki i szkolnictwa wyższego. Obok poruszo-

nych w artykule problemów o charakterze bardziej operacyjnym, warto także wskazać na konieczność podejścia strategicznego w kształtowaniu systemu nauki w Polsce, co powinno zaowocować opracowaniem strategii rozwoju nauki oraz opracowaniem polityki naukowej, w tym wyznaczeniem priorytetów badań naukowych, w powiązaniu z dążeniem do doskonałości naukowej w wybranych obszarach badań.

Strategia dochodzenia do skutecznego konkurowania na polu dokonań naukowych z krajami wysoko pod tym względem rozwiniętymi musi być realizowana komplementarnie do założeń polityki rozwoju gospodarczego, gdzie kluczowym czynnikiem jest zastosowanie praktyczne wyników badań w rozwiązywaniu problemów gospodarczych, ekonomicznych, społecznych, a nawet politycznych.

Podziękowanie

Autor wyraża serdeczne podziękowania zespołowi Centrum Administracyjnego Wsparcia Projektów UJ, a w szczególności jego Dyrektor, p. Dorocie Buchwald-Cieślak za współudział w przygotowaniu materiałów do prezentacji oraz przedstawionych w niniejszym artykule. Organizatorom konferencji „Miejsce i rola uniwersytetu w XXI wieku: nauka – kultura – wymiar lokalny" na Uniwersytecie w Białymstoku należą się podziękowania za zaproszenie do współuczestnictwa i możliwość przedstawienia referatu, będącego podstawą niniejszego artykułu.

Bibliografia

Duszczyk M., *O doskonałości naukowej i uniwersytetach badawczych w związku z Ustawą 2.0*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2(50)/2017, http://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/viewFile/9418/9116 [dostęp: 20.12.2017].

Konferencja Programowa Narodowego Kongresu Nauki, *Doskonałość naukowa – jak równać do najlepszych,* Poznań 2017, https://nkn.gov.pl/wp-content/uploads/2017/02/NKN-Poznan-konf.pdf [dostęp: 20.09.2017].

Vertesy D., Tarantola S., *Composite Indicators of Research Excellence*, European Union 2012, https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/composite-indicators-research-excellence [dostęp: 20.09.2017].

Shanghai Ranking, http://www.shanghairanking.com/index.html [dostęp: 20.09.2017].

QS University Rankings: Eastern Europe & Central Asia 2016, https://www.topuniversities.com/university-rankings/eeca-rankings/2016 [dostęp: 20.09.2017].

Stanisław Kistryn
Jagiellonian University in Cracow

INCENTIVES AND TOOLS FOR INCREASING SCIENTIFIC QUALITY

Summary

The paper starts with considering a possible framework for the notion of scientific excellence, in its national and global dimensions and individual, institutional and systemic scopes. On that basis, using a selected set of indicators to measure the scientific excellence, a diagnosis of the level of scientific excellence in Poland in reference to some chosen European countries is performed. A discussion follows, addressing main incentives and instruments, to be applied on the level of an institution or within the whole national system, to stimulate efforts to increase the scientific excellence. A number of good practices of implementation of instruments promoting individual development of university researchers and of system mechanisms motivating the universities to build on the scientific excellence is presented.

Keywords: scientific excellence; scientific policy instruments; mechanisms of researcher and institution support.

University of Oslo, XXI wiek

Jan L. Cieśliński
Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Fizyki

ALGORYTM FINANSOWANIA POLSKICH UCZELNI: JAKI BYŁ, JAKI JEST, JAKI BYĆ POWINIEN

1. O algorytmie pozytywnie

Dla wielu przedstawicieli wspólnoty akademickiej, a zwłaszcza dla humanistów, samo pojęcie algorytmu brzmi bezdusznie i antyakademicko. Zresztą także niniejszy artykuł będzie zawierał wiele krytycznych uwag o algorytmie[1], zarówno tym obecnym, jak i o poprzednich jego wersjach. Dlatego też zacznę od wskazania pozytywnych stron tej formy finansowania sfery publicznej. Przede wszystkim warto się zastanowić jakie mogą być inne sposoby dystrybucji środków publicznych na naukę i szkolnictwo wyższe. Najwygodniejszą metodą dla samych zainteresowanych (i dla uczelni, i dla naukowców) byłoby finansowanie według potrzeb, ale wtedy od razu napotykamy na barierę ograniczonych środków. Zresztą bardzo ciekawą analizę przeprowadził niegdyś Howard Bowen, nie znajdując żadnej korelacji pomiędzy kosztem edukacji w danej uczelni, a jakimiś innymi parametrami, w szczególności z jakością tejże edukacji (a zbadał on wielką liczbę uczelni amerykańskich)[2]. Okazało się, że koszt edukacji wynosi dokładnie tyle, ile się na edukację przeznaczy pieniędzy. Brzmi to tautologicznie, ale istotą jest odwrotny związek przyczynowy (czyli, według Bowena, to nie koszty wymagają pokrycia, ale dane przychody generują koszty odpowiadające tym przychodom). Podobny ton pobrzmiewał już u Karla Jaspersa, który też nie

[1] Mowa tu o algorytmie podziału dotacji podstawowej, będącej głównym źródłem przychodu polskich uczelni. Ograniczam się wyłącznie do algorytmu dla grupy uczelni akademickich, w skład której wchodzi obecnie 69 uczelni. Nieco inne algorytmy stosowane są do podziału dotacji dla wyższych szkół zawodowych, a także dla uczelni podlegających innym ministerstwom (na przykład dla uczelni medycznych).

[2] H. R. Bowen, *The Costs of Higher Education: How Much Do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend?*, Jossey-Bass Inc., San Francisco, 1980.

widzi potrzeby nadmiernego finansowania uniwersytetu (choć ostrzega przed spadnięciem poniżej niezbędnego minimum)[3].

Innym prostym sposobem finansowania byłoby przekazywanie uczelniom tej samej porcji dotacji co roku, bez względu na jakiekolwiek wskaźniki, niezależnie od zmian w liczbie studentów czy pracowników. Jednak, wbrew pozorom, wcale nie musi to być receptą na zachowanie *status quo*. Może pojawić się pokusa łatwej poprawy kondycji finansowej uczelni poprzez redukcje kadrowe, nie ma też żadnej motywacji do przyjmowania większej liczby studentów, ani do dopasowywania oferty uczelni do ich oczekiwań[4].

Zakładamy więc, że mamy jakaś kwotę w budżecie przeznaczoną na szkolnictwo wyższe i trzeba to podzielić na poszczególne uczelnie. Jeśli nie ma algorytmu, który automatycznie przydziela dotację uczelniom, to alternatywą jest mniej lub bardziej arbitralna decyzja urzędnika. Co najwyżej może ona nastąpić w jakimś trybie negocjacyjnym czy kontraktowym (na wzór tego, co mamy w służbie zdrowia). Ale trzeba pamiętać, że negocjacyjny sukces jednego (wzrost dotacji) jest automatycznie porażką innych (bo przy ustalonym budżecie bilans musi wyjść na zero). Metoda ta mi się nie podoba, ale ma ona wielu zwolenników[5], zwłaszcza wśród władz uczelni (może dlatego, iż zapewnia złudzenie stabilniejszego finansowania, gdyż kontrakt dotyczyłby okresów 4-5 letnich lub wręcz całych roczników, od momentu przyjęcia na studia do ich zakończenia), była też proponowana przez co najmniej jeden z zespołów wybranych do przygotowania projektu Ustawy 2.0. W projekcie Ustawy, ogłoszonym w roku 2017, powrócono jednak do algorytmu (nie precyzując jego szczegółów)[6].

W większości krajów wysokorozwiniętych (takich jak USA, Wielka Brytania, Francja, Japonia, Australia, Szwecja czy Holandia) funkcjonuje jakiś rodzaj algorytmu[7]. Zwolennicy algorytmu twierdzą, że jest on przejrzystym i sprawie-

[3] K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, tłum. W. Kunicki, NCK, Warszawa 2017, s. 185-189.

[4] Można sobie jednak wyobrazić też i pozytywne konsekwencje takiego rozwiązania. Efektem długofalowym może być wtedy elitarność (mniej studentów, ale lepiej kształconych, mniej kadry, ale lepiej wynagradzanej). Kluczowym warunkiem ku temu jest jednak istnienie odpowiedniej tradycji i kultury akademickiej, najlepiej sięgającej dziesiątek czy nawet setek lat wstecz. Niestety po wielu latach komunizmu i 25 latach traktowania uczelni jako maszynki do zarabiania pieniędzy na dydaktyce, trudno mówić u nas o tradycji akademickiej.

[5] Z. Marciniak, *O sposobach finansowania działalności naukowo-dydaktycznej szkół wyższych w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2014, nr 1-2 (43-44), s. 8.

[6] Mówiąc o Ustawie mam na myśli, w zależności od kontekstu, aktualną ustawę Prawo o Szkolnictwie Wyższym lub procedowany obecnie (początek roku 2018) projekt nowej ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym i Nauce.

[7] B. Jongbloed, H. Vossensteyn, *Keeping up Performances: An international survey of performance-based funding in higher education*, "Journal of Higher Education Policy and Management" 2001, tom 23, nr 2, s. 127-145.

dliwym sposobem finansowania, redukuje naciski polityczne i potrzebę lobbyingu, pozwala na długofalowe planowanie przychodów i wydatków, i bardzo sprzyja autonomii uczelni[8]. Wszystkie te zalety dotyczą stabilnego algorytmu[9]. Z punktu widzenia płatnika algorytm jest z kolei instrumentem bardzo prostym, a zarazem bardzo efektywnym (o dużych możliwościach tkwiących w tego typu algorytmach świadczy choćby uruchomienie niezwykle skutecznej „pogoni za studentem", o której będzie mowa w kolejnym rozdziale). Zatem algorytm jako instrument prowadzenia polityki finansowej jest instrumentem nieomal idealnym, co nie oznacza, iż nie można go użyć w zły sposób, wręcz przekształcając w wadę każdą z jego zalet.

Łatwo sobie wyobrazić algorytm niesprawiedliwy, często ulegający zmianie, będący wynikiem intensywnego lobbyingu, a nawet wręcz ustalany *post factum*[10], co już zupełnie wypacza ideę algorytmu. Antidotum na tego typu wady[11] jest przede wszystkim stabilność algorytmu, pozwolenie mu na działanie przez co najmniej kilka lat bez większych zmian. Ideałem byłoby uprzednie ustalenie i ogłoszenie celów, które powinny realizować uczelnie oraz taki wybór algorytmu, aby premiował ekonomicznie dobrą realizację tych celów. Wówczas ewentualne korekty algorytmu, zmierzające do lepszej realizacji tych celów byłyby wręcz pożądane, a strategie uczelni mające na celu wykorzystanie jakichś luk w algorytmie byłyby ryzykowne.

Reguły finansowania, ustalane rozporządzeniami Ministra, mają może większe znaczenie dla systemu szkolnictwa wyższego niż Ustawa. Najlepszym argumentem na rzecz tej tezy jest szybkie przekształcenie elitarnego systemu akademickiego w system nastawiony na edukację masową w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Udało się to bez spektakularnych zmian organizacyjno-prawnych, bez zmian kadrowych, a nawet bez pompowania dodatkowych

---

[8] D.W. Lang, *Formulaic Approaches to the Funding of Colleges and Universities*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, pod red. N. Bascia i in., Springer 2005, s. 372--373.

[9] W sytuacji zmiany algorytmu, a zwłaszcza zmiany permanentnej, algorytm upodabnia się do negocjacyjnych sposobów finansowania, będąc przy tym mniej przewidywalnym. Wbrew obiegowym opiniom, w Polsce jednak algorytm był bardzo stabilnym elementem systemu. Właściwie dopiero w roku 2017 mamy do czynienia z nowym algorytmem istotnie różnym od tego, co było w poprzednich 25 latach.

[10] „Dobrym" przykładem jest tu ocena parametryczna (przydzielanie kategorii naukowych), która w Polsce zwykle jest przeprowadzana według reguł ustalanych dopiero pod koniec 4-letniego okresu oceny. Zmiana algorytmu w roku 2017 niestety też miała tę cechę. Uczelniom przyznano pieniądze według wskaźników diametralnie różnych od tych używanych poprzednio, nie dając czasu na reakcję i dostosowanie się do nowych reguł.

[11] Nie są to jakieś specyficzne wady algorytmu. Takie same wady, nawet w jeszcze większym natężeniu, mogą mieć też inne metody finansowania. W przypadku algorytmu łatwiej tych wad uniknąć.

środków budżetowych. Nie chwalę tu osiągniętego celu (moim zdaniem kierunek mógł być bardziej sensowny), ale chodzi mi o efektywność realizacji. Obecnie znów stoimy na rozdrożu i mówi się o bardzo głębokich zmianach ustroju uczelni. O wiele skuteczniejsze byłoby jednak wskazanie celów reformy oraz takie ustawienie parametrów algorytmu, aby realizacja tych celów była opłacalna finansowo. Nowy algorytm już działa. Szkoda jednak, że nie poprzedzono jego wprowadzenia dyskusją na temat celów. Na pewno udałoby się wtedy uniknąć wielu błędów, które obecnie w tym algorytmie tkwią.

2. Algorytm: jaki był?

W Polsce stosowanie algorytmu zapoczątkowano w roku 1992, uzależniając dotację od liczby studentów. Algorytm miał być „obiektywnym narzędziem służącym do dzielenia niedostatecznie wysokich kwot przeznaczanych w ustawie budżetowej na szkolnictwo wyższe”[12]. Narzędzie to jednak okazało się bardzo skuteczne w skłonieniu uczelni do przyjmowania coraz to większej liczby studentów, a to niewątpliwie było ważnym celem politycznym. Poszerzenie dostępu do edukacji wyższej wpisywało się w globalne trendy, a poza tym pozwalało zmniejszyć bezrobocie, co w ówczesnej sytuacji gospodarczej i społecznej było bardzo istotne (w latach 1995–2005 wiek studencki osiągnęły roczniki wyżu demograficznego). W roku 1993 testowano dość ciekawy wariant algorytmu, mający jednak własność nieliniowości, która bardzo utrudnia sprawiedliwy podział dotacji pomiędzy wydziały uczelni[13], w szczególności trudno było jednoznacznie wydzielić z budżetu Uniwersytetu Warszawskiego dotację dla Filii w Białymstoku. Rozwiązanie tego problemu przez Andrzeja Szymachę wpłynęło na uproszczenie algorytmu w latach kolejnych[14].

Od roku 1994 dotacja składała się z trzech części: składnika „historycznego” (dzielonego proporcjonalnie do podziału z roku poprzedniego)[15], składnika studenckiego (proporcjonalnego do liczby studentów przeliczeniowych) oraz składnika kadrowego (proporcjonalnego do liczby doktorów przeliczeniowych)[16]. Warto pamiętać, że składnik historyczny nie jest jakąś ustaloną kwotą,

[12] M. Rocki, *Jak dzielić dotację?*, „Forum Akademickie” 1998, nr 7-8.

[13] Warto zauważyć, że algorytm roku 2017 znów jest silnie nieliniowy.

[14] A. Szymacha, *Rola matematyki w znajdowaniu dobrych algorytmów*, [w:] *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym Polska-Holandia*, pod red. M. Dąbrowy-Szefler i M. Pastwy, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, Warszawa 1996, s. 137-146.

[15] Udział składnika historycznego w dotacji nazywany jest stałą przeniesienia.

[16] Studentów mnożono przez wagi (od 1,0 do 3,0) związane z kosztochłonnością studiów, ka-

gwarantowaną dla danej uczelni. On też *de facto* zależał od liczby studentów i liczby kadry akademickiej[17]. Przy małej stałej przeniesienia (co było regułą do roku 2007) bardzo szybko, w ciągu 2-3 lat, okazywało się, że praktycznie cała dotacja zależy od liczby studentów i liczby pracowników, z tym, że nie tylko według stanu na rok ubiegły, lecz biorąc też pod uwagę parę lat wstecz. Przy dużej stałej przeniesienia jest podobnie, tylko efekt ten widoczny jest po nieco dłuższym czasie. Szczegóły algorytmów stosowanych w kolejnych latach nie są łatwe do znalezienia (dopiero od roku 2007 wszystkie rozporządzenia dotyczące algorytmu są publikowane w Dzienniku Ustaw), ale wydaje się, że przez kilkanaście lat algorytm nie ulegał większym zmianom, poza niewielkimi zmianami stałej przeniesienia (od roku 1994 była ona jednak chyba zawsze niższa niż obecne 0,5, a w roku 2006 wynosiła zaledwie 0,2) i niektórych innych współczynników (na przykład z mniejszą wagą liczono studentów pierwszego roku). Znamienne jest to, że w tamtych czasach w algorytmie brano też pod uwagę (choć z mniejszą wagą) studentów zaocznych, natomiast nie brano pod uwagę osób zatrudnionych na drugim etacie.

Trzeba pamiętać jednak, że dotacja podstawowa pokrywa koszt kształcenia jedynie części studentów. Na uczelniach publicznych wielu studentów płaci za studia. W latach 1995–2004 było ich ponad 40%, a nawet obecnie odsetek ten wciąż przekracza 20%. Wpływy z opłat za studia są bardzo istotnym uzupełnieniem budżetów uczelni publicznych. Zatem słabo finansowane uczelnie publiczne były motywowane na dwa sposoby do dynamicznego zwiększania liczby studentów. Zabiegano zarówno o studentów płacących za studia, jak i o studentów stacjonarnych, bo kto miał więcej studentów, ten mógł wyrwać dla siebie większą porcję dotacji (choć pamiętać trzeba, że wzrost liczby studentów na poziomie kraju mógł spowodować spadek dotacji przypadającej na jednego studenta). Trzeba podkreślić, iż w latach dziewięćdziesiątych „uczelnie wyższe natychmiast podjęły grę zaproponowaną przez MEN i szybko dostosowały swe zachowania do reguł algorytmu"[18].

Ówczesny algorytm, dobrze pasujący do sytuacji wyżu demograficznego, dowodził swej skuteczności i efektywności. Z wielką dynamiką rosła liczba studentów[19], a niebawem rozpoczęła się też konkurencja o „wykwalifikowaną ka-

drze przypisywano wagi związane ze stopniem czy tytułem naukowym (doktorat 1,0, habilitacja 1,5, tytuł profesora 2,0).

[17] J. L. Cieśliński, *Algorytm podziału dotacji podstawowej dla polskich uczelni akademickich*, „Nauka" 1/2016, s. 168.

[18] M. Rocki, dz. cyt.

[19] W roku 2005 studiowało w Polsce blisko 2 mln osób, czyli ponad 5 razy więcej niż w roku

drę". Mniejsze uczelnie zabiegały o profesorów, a nawet doktorów, zaś na większych uczelniach rozpędu nabierała „produkcja" stopni i tytułów naukowych. Już w roku 1998 widać było jednak liczne negatywne skutki ówczesnego algorytmu: obniżenie wymagań podczas rekrutacji, spadek jakości dydaktyki oraz spadek jakości absolwentów[20]. W kolejnych latach można też było obserwować „inflacyjny" spadek poziomu doktoratów, habilitacji, czy profesur. Studia straciły swą rolę selekcyjną, wpadłszy w „pułapkę umasowienia"[21]. Brak ukończonych studiów stał się dużym minusem na rynku pracy, ale z drugiej strony posiadanie dyplomu nie dawało żadnej przewagi, skoro w zasadzie „każdy" taki dyplom posiadał. Zatem ta łatwość zdobycia dyplomu jest w gruncie rzeczy niekorzystna dla absolwentów, zwłaszcza tych zdolniejszych.

Tymczasem niż demograficzny zbliżał się szybkimi krokami do uczelni i potrzeba korekty algorytmu była coraz bardziej widoczna. Zmiana algorytmu, wprowadzona dopiero w roku 2007, sprawiała wrażenie dużej zmiany projakościowej. Dodano cztery nowe składniki: składnik badawczy (związany z liczbą grantów realizowanych na uczelni), składnik uprawnień (liczba uprawnień doktorskich i habilitacyjnych), składnik wymiany (liczba studentów uczestniczących w wymianie międzynarodowej) oraz dość tajemniczy składnik proporcjonalnego rozwoju (szczegółowy opis algorytmu z lat 2007–2016 można znaleźć w innym artykule[22]). Zmiana ta nie okazała się jednak zbytnim przełomem. Odnoszę wręcz wrażenie, że uczelnie (w większości) tym razem nie podjęły „gry w algorytm". Jedną z przyczyn była zapewne bardzo wysoka stała przeniesienia (najpierw 0,7, później 0,65), mocno opóźniająca działanie algorytmu[23]. Ale na pewno nie była to przyczyna jedyna, bo wysoka stała przeniesienia bardzo osłabiła także działanie składnika studenckiego, a „pogoń za studentem" zamiast ustać, wręcz się nasiliła. Wydaje mi się, że główną przyczyną była zbytnia komplikacja algorytmu, w wyniku której przeoczono lub błędnie zinterpretowano wiele szczegółów (na przykład tylko nieliczne uczelnie zauważyły i wykorzystały niezwykle dużą opłacalność przyjmowania profesorów wizytujących). Nie zdawano sobie też w pełni sprawy z wielkości kwot generowanych w algorytmie przez granty, uprawnienia i studentów uczestniczących w wymianie międzynarodowej.

1990. Prawie 60% z nich płaciło za studia, dokładając się w ten sposób do skąpego budżetu na szkolnictwo wyższe i naukę.

20 M. Rocki, dz. cyt.

21 Ł. Stankiewicz, *Pułapka umasowienia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2015, nr 1 (45), s. 191-213.

22 J. L. Cieśliński, dz. cyt., s. 161-162.

23 H. Miłosz, *Słabo reagujący algorytm*, „Forum Akademickie" 2009, nr 3, s. 39-45.

Podstawowym błędem algorytmu była faktyczna dezaktywacja składnika kadrowego, obciętego na rzecz innych składników, do którego włączono całą kadrę akademicką, nawet na drugim czy kolejnym etacie (dotacja generowana przez dany etat stała się więc wyraźnie mniejsza od kosztu etatu, nawet w przypadku minimalnych stawek), chociaż ta nieopłacalność zatrudniania kadry akademickiej chyba została przeoczona przez władze uczelni. W praktyce wciąż trzymano się nieaktualnych już bodźców poprzedniego algorytmu[24]. Mit o opłacalności etatu profesorskiego trwał jeszcze długo po zmianie algorytmu, z kolei obecności magistrów w algorytmie niektórzy nie zauważyli po dziś dzień (a przecież tanie etaty dla najmłodszej kadry były, paradoksalnie, w zasadzie jedynymi etatami w całości pokrywanymi przez dotację ze składnika kadrowego). Powodem tego zamieszania był (i jest) brak prawidłowej informacji ze strony Ministerstwa. Dokładne wyliczenie kwot generowanych przez poszczególne elementy algorytmu pojawiło się po raz pierwszy dopiero w roku 2016[25].

Kwestia opłacalności pogoni za studentem jest bardziej złożona. Tadeusz Pomianek postawił tezę, że pogoń ta nie jest opłacalna[26], co w pewnym stopniu było prawdą, bo przyrost dotacji nie rekompensował wtedy bieżącego kosztu studiów. Niestety, obniżając koszt studiów (na przykład zwiększając liczebność grup) można było zawsze wyjść na plus. To była duża wada tamtego algorytmu: brak zależności składnika studenckiego od jakichkolwiek parametrów jakościowych (takich jak liczebność grup, czy jakieś ograniczenie liczby prac dyplomowych przypadających na jednego promotora)[27]. W sytuacji niżu demograficznego prowadziło to znamiennego paradoksu. Otóż mimo stałego wzrostu dotacji podstawowej przy jednoczesnym spadku liczby studentów wiele polskich uczelni dotkliwie odczuwa pogarszającą się sytuację finansową, co w ostatnich latach skutkowało systematyczną redukcją kadry akademickiej oraz pogarszaniem się warunków nauczania (poprzez wzrost liczebności grup). Wyjaśnienie tego zjawiska jest proste. Otóż pogoń za studentem stacjonarnym doprowadziła do

[24] Miało to zresztą swoje dobre strony. Gdyby uczelniami zarządzali wtedy menedżerowie, dobrze odczytujący bodźce tamtego algorytmu, to dążyliby do maksymalnej redukcji kadry akademickiej (zostawiając jedynie minima kadrowe, niechby nawet habilitacyjne, na najbardziej obleganych kierunkach studiów oraz nielicznych liderów potrafiących ściągać do uczelni liczne granty). Dydaktykę prowadzono by na zasadzie umów zleconych, a ewentualną pracę naukową w ramach niestabilnych kontraktów, płatnych z grantów.

[25] J. L. Cieśliński, dz. cyt., s. 165 (Tabela 2).

[26] T. Pomianek, *Dywersyfikacja źródeł przychodów, a nie pogoń za studentem*, [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, pod red. P. Sztompki i K. Matuszka, Kraków 2014, s. 253-266.

[27] W roku 2013 wprowadzono wprawdzie bardzo skomplikowany „składnik dostępności kadry", który jednak (jak się okazało) premiował właśnie niedostępność kadry i pogoń za studentem (chociaż mało kto w ogóle to zauważył). Wycofano się z tego po dwóch latach.

znacznego spadku zapotrzebowania na studia płatne. Bardzo ważne źródło przychodów uczelni zaczęło wysychać. Uczelnie zdawały sobie sprawę, że dobrze by było przyhamować pogoń za studentem (co łatwo zrobić podnosząc poziom wymagań rekrutacyjnych), ale trudno było się z tego wyścigu wycofać lub wspólnie ustalić jego zaprzestanie), bo każda uczelnia kontynuująca tę pogoń zyskiwałaby jeszcze więcej kosztem tych, którzy się „zatrzymali"[28]. Ale gdyby wziąć pod uwagę to, iż pogoń za studentem stacjonarnym siłą rzeczy prowadziła do znacznego zmniejszenia się liczby studentów płacących za studia, to bilans finansowy takiej pogoni mógł być rzeczywiście ujemny nawet dla pojedynczej uczelni i wycofanie się z tego wyścigu mogło mieć sens (wrócę do tej kwestii w ostatnim rozdziale).

W analogiczny sposób rozkręcono „pogoń za doktorantem" (w algorytmie doktoranci mieli bardzo wysoki współczynnik 5,0, mnożący współczynnik kosztochłonności, zatem na przykład doktorant nauk technicznych czy przyrodniczych miał wagę 12,5). Premiowano sam udział w studiach doktoranckich, zatem nie miało to przełożenia na wzrost liczby doktoratów (skuteczność studiów doktoranckich była i jest niska), co może ma i plusy, gdyż uwzględnienie w dotacji liczby wypromowanych doktorów obniżyłoby jeszcze bardziej poziom doktoratów. Dopiero od roku 2013 obniżono wagę dla doktorantów nie pobierających stypendium, co znacznie zmniejszyło opłacalność bezrefleksyjnej „pogoni za doktorantem" i zaczęło być motywacją do wypłacania doktorantom stypendiów. Przyznanie stypendiów doktorantom na kierunkach o dużej kosztochłonności (takich jak nauki przyrodnicze czy techniczne) stało się wręcz korzystne finansowo dla uczelni[29]. Jeśli chodzi o doktorantów nauk społecznych i humanistycznych, to znacznie bardziej opłacalne (dla uczelni) były i są etaty asystenckie, choć wydaje się, że mało kto zdaje sobie z tego sprawę.

3. Algorytm: jaki jest?

W grudniu 2016 roku zostało ogłoszone rozporządzenie o nowym algorytmie[30], który zaczął obowiązywać już od 1.01.2017. Uczelnie nie miały żadnych szans na przystosowanie się do nowego algorytmu. Zatem efekt działania algorytmu w roku 2017 był niezbyt „pedagogiczny". Wiele uczelni zostało po-

[28] Z. Marciniak, dz. cyt., s. 9.

[29] J. L. Cieśliński, dz. cyt., s. 171.

[30] *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 grudnia.2016 zmieniające rozporządzenie w sprawie podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych,* Dziennik Ustaw RP, poz. 2016, Warszawa 14.12.2016.

ważnie ukaranych finansowo za to, iż w poprzednich latach udało im się wzorowo dostosować do obowiązującego wówczas modelu finansowania.

Główną nowością obecnego algorytmu jest wprowadzenie bardzo silnego bodźca zniechęcającego uczelnie do posiadania zbyt wielu studentów. Jego miarą jest stosunek liczby wszystkich studentów (stacjonarnych i niestacjonarnych, a także doktorantów) do liczby nauczycieli akademickich, czyli tak zwany SSR (*student-staff ratio*). Ustalono, iż w sytuacji, gdy SSR<13, liczba studentów pełni w algorytmie tę samą rolę jak dotychczas. Natomiast gdy SSR>13, to liczba studentów przeliczeniowych mnożona jest przez „współczynnik dostępności dydaktycznej" dany wzorem $(13/SSR)^2$. Łatwo sprawdzić, że dla SSR=15 współczynnik ten wynosi zaledwie 0,75, a wydawałoby się, że 15 niewiele się różni od 13. Uczelnia mająca „za dużo" studentów dostanie na nich mniej pieniędzy ze składnika studenckiego (tylko 75% w przypadku SSR=15), niż gdyby miała ich „odpowiednią" liczbę (czyli SSR=13). A przecież większa liczba studentów oznacza większe koszty uczelni i większe obciążenie pracowników dydaktyką. Bodziec ekonomiczny do „pozbycia się" nadmiarowych studentów jest więc niezwykle silny. Ale SSR można obniżyć także zwiększając zatrudnienie kadry akademickiej. Co się bardziej opłaca? Okazuje się, że „strategia rozwoju" (czyli wzrost zatrudnienia, zwłaszcza młodej kadry) jest znacznie lepszą metodą na poprawę SSR niż spadek liczby studentów (omawiam to bardziej konkretnie w ostatnim rozdziale). Ale szybka redukcja liczby studentów (nazywam to „strategią przetrwania") jest z kolei znacznie korzystniejsza od „strategii pasywnej", czyli od zbyt opieszałej reakcji na ten bodziec algorytmu, nie mówiąc już o braku reakcji. Natomiast koncepcja budowy elitarnych uczelni badawczych jest, wbrew pozorom, sprzeczna z tym algorytmem[31].

Drugą innowacją jest współczynnik potencjału naukowego, czyli średnia kategoria naukowa uczelni, liczona jako średnia arytmetyczna kategorii naukowych posiadanych przez jednostki uczelni[32]. Współczynnik ten mnoży składnik kadrowy. Na pozór wydaje się, że jest to motywacja do uzyskiwania jak najwyższych kategorii naukowych, ale nie do końca tak jest. Znacznie łatwiejszym sposobem podwyższenia kategorii naukowej uczelni jest bowiem… odpowiednia restrukturyzacja uczelni. Na przykład jeśli połączymy wydziały najniższej kategorii w jeden wydział, to kategoria uczelni ulegnie znacznemu podwyższeniu. Co gorsza, składnik ten *de facto* preferuje rozrośnięte jednostki kategorii niskiej

[31] J. L. Cieśliński: *Nowy algorytm. Zanosi się na wielkie zmiany*, „PAUza Akademicka" 2016, nr 353, s. 3.

[32] Kategoriom A+, A, B, C przypisuje się, odpowiednio, znane skądinąd liczby: 1.5; 1,0; 0,7; 0,4.

i małe jednostki kategorii wysokiej, a przecież pożądanym celem powinien być rozwój kadrowy jednostek najlepszych.

Trzecim nowym elementem w tym algorytmie jest uwzględnienie studentów zagranicznych odbywających pełen tok kształcenia. Motywacja jest bardzo silna. Na studenta zagranicznego przypadło bowiem aż 6,2 tys. zł (wypłaconych już w roku 2017) plus ponad 8 tys. do wypłaty w latach kolejnych (poprzez mechanizm stałej przeniesienia). Zmniejszyła się natomiast wielka opłacalność wymiany zagranicznej studentów.

Składnik badawczy pozostał prawie bez zmian, natomiast zlikwidowano składnik uprawnień oraz składnik proporcjonalnego rozwoju. Opłacalność prowadzenia studiów doktoranckich, nawet ze stypendiami, zwiększyła się jeszcze bardziej[33], gdyż powiększony został (z 35% do 40%) składnik studencki oraz wagi dla doktorantów (ale ta „pogoń za doktorantem" zapewne skończy się po wejściu w życie nowej ustawy[34]). Stałą przeniesienia zmniejszono do 0,5 (wyjątkowo 0,57 w roku 2017, co było jedynym przejawem okresu przejściowego) oraz wprowadzono mechanizm stabilizujący w postaci korytarza 5% (wzrost czy spadek dotacji nie może przekroczyć 5% w porównaniu z rokiem poprzednim)[35]. Dopuszczalny spadek 5% oceniam jako bardzo duży, gdyż w praktyce dotyczy on funduszu płac, czyli liczby etatów.

Wstępną ocenę nowego algorytmu i jego porównanie z poprzednim algorytmem można znaleźć w moim artykule napisanym tuż po pojawieniu się projektu nowego algorytmu[36], zaś w kolejnym artykule przedstawiamy pełną analizę skutków nowego algorytmu dla wszystkich uczelni akademickich (kto zyskał, a kto stracił na poszczególnych zmianach)[37].

Na chwilę obecną dominującym efektem algorytmu jest zastopowanie pogoni za studentem i pod tym względem algorytm ten powinien być skuteczny. Innym ważnym bodźcem może okazać się premia za konsolidację[38]. Tym razem

[33] Bliskie opłacalności jest już nawet przyznanie stypendium doktorantom kierunków o przeliczniku 1,5 (w tym nauki humanistyczne i ekonomiczne).

[34] Według projektu ustawy stypendia (i to ponad dwa razy wyższe) mają otrzymać wszyscy doktoranci i wobec tego staną się oni dużym kosztem dla uczelni (chyba, że w algorytmie wprowadzi się odpowiednie korekty).

[35] Podobny mechanizm funkcjonował do roku 2006.

[36] J. Cieśliński, *O konsekwencjach systemu finansowania polskiego szkolnictwa wyższego*, „Kronos" 2016, nr 38 (3), s. 76-88. Ostateczna wersja algorytmu niewiele się różni od projektu omówionego w artykule. Największą zmianą (korzystną) jest uproszczenie wzoru na współczynnik dostępności dydaktycznej (czyli parametr *d*).

[37] J. L. Cieśliński, E. F. Różycki, *Wpływ głównych elementów nowego algorytmu na dotację podstawową dla polskich uczelni akademickich*, „Nauka" 2017, nr 4, s. 109-128.

[38] Premia ta istnieje od dawna (teraz połączone uczelnie mają gwarancję, że ich dotacja przez

bowiem wiele uczelni zanotowało maksymalne (czyli 5%) spadki dotacji, wielu uczelniom grożą kolejne spadki w latach następnych. Konsolidacja może być wtedy ostatnią deską ratunku. Konsekwencją nowego algorytmu może też być wzmocnienie, czy nawet odrodzenie, sektora prywatnego. Uczelnie publiczne ograniczą nabór na studia, zatem wielu odrzuconych kandydatów może szukać innych możliwości kontynuowania swej edukacji. Są w nowym algorytmie bodźce do zatrudniania kadry, zwłaszcza instruktorów i asystentów, wprawdzie mocno hamowane przez mechanizmy stabilizacyjne (wysoka stała przeniesienia i korytarz 5%)[39]. W tym momencie daje to uczelniom wielką szansę rozwojową, ale opłacalność wzrostu kadrowego poprzez tworzenie tanich etatów może mieć nieciekawe skutki w dłuższej perspektywie (pogłębiając proces pauperyzacji nauczycieli akademickich). Mogą się ujawnić też inne negatywne tendencje długofalowe. Na przykład wielkie uczelnie mogą ulec pokusie rozwoju poprzez umasowienie wydziałów naukowych, zupełnie oddalając się od elitarności. Niewątpliwie nastąpią też spore zmiany w ocenie „rentowności" poszczególnych wydziałów i znacznie zmniejszy się dochodowość studiów masowych. Uczelnie będą musiały też stopniowo zmienić swe podejście do problemu pensum dydaktycznego, bo jego maksymalizacja przestała już być tak korzystna ekonomicznie, jak dotąd.

Kształt algorytmu, a zwłaszcza brak okresu przejściowego, bardzo sprzyjał i wciąż sprzyja uczelniom największym, mającym wyższe kategorie naukowe oraz więcej kadry akademickiej. Nastąpił zatem systematyczny przepływ środków od uczelni mniejszych i średnich do uczelni „flagowych"[40]. Jeśli jednak mniejszym uczelniom uda się jakoś przeżyć okres pierwszych paru lat funkcjonowania nowego algorytmu[41], to dalsze skutki nowego algorytmu powinny być dla tych uczelni pozytywne. Niestety, nowy algorytm, będąc bardzo motywacyjny dla uczelni mniejszych i średnich, jest mało motywacyjny dla uczelni najlepszych[42].

5 lat będzie co najmniej równa 103% dotacji sprzed połączenia), ale dotąd była mało istotnym bodźcem.

39 Łatwiejszą drogą wydaje się wprawdzie redukcja liczby studentów, jednak beneficjentami obecnej reformy staną się te uczelnie, które zdecydują się na „strategię rozwoju", zwiększając stan etatowy bez zbytniej redukcji liczby studentów.

40 W starym algorytmie także był tego typu przepływ (za pośrednictwem składnika badawczego), ale był on znacznie mniej intensywny niż to, co nastąpiło w roku 2017.

41 Bardzo dużo zależy od sprawnego zarządzania i wykorzystania możliwości tkwiących w algorytmie. Piszę o tym w ostatnim rozdziale.

42 J. L. Cieśliński, *Czy nowy algorytm sprzyja budowaniu doskonałości naukowej i jakości dydaktycznej? Ocena głównych parametrów algorytmu*, „Niezbędnik Akademicki PWN" 2017, nr 2, s. 19-21.

4. Algorytm: jaki być powinien?

Wytknięcie błędów konkretnemu algorytmowi jest stosunkowo łatwe (choć i to zadanie nie jest zbyt często podejmowane), natomiast znacznie trudniej jest wskazać cechy algorytmu idealnego. Problem ten nie ma jednoznacznego rozwiązania i w zależności od przyjętych założeń można skonstruować wiele różnych dobrych algorytmów, których nawet pobieżny opis znacznie przekracza ramy tego artykułu. Warto jednak trzymać się paru ogólnych zasad.

- Cele algorytmu (a zwłaszcza pożądane zachowania uczelni) powinny być z góry określone, dość szczegółowo. Wydaje mi się, ze jest to bardzo trudny punkt, ale tym bardziej należy go podjąć i poddać szerokiej debacie[43]. Warto też wskazać patologie, których uczelnie powinny się wystrzegać.
- Algorytm powinien nagradzać zachowania zgodne ze sformułowanymi celami, zaś zachowania „patologiczne" powinny skutkować odczuwalnym zmniejszeniem dotacji. Dobry algorytm nie powinien stawiać władz uczelni przed alternatywą: albo działania sensowne merytorycznie, albo wzrost dotacji w wyniku działań szkodliwych z merytorycznego punktu widzenia.
- Algorytm powinien być bardzo stabilny. Dopuszczałbym jednak natychmiastowe korekty w przypadku błędów metodologicznych, to znaczy, gdy okaże się, że algorytm jednak premiuje jakieś zachowania patologiczne, niezgodne ze sformułowanymi celami. Natomiast w przypadku zmiany celów strategicznych należy dać szansę uczelniom na dostosowanie się poprzez odpowiedni okres przejściowy.

Wtedy uczelnie nie muszą „kombinować" i domyślać się co z algorytmu wynika. Wystarczy, że realizują choćby część wskazanych celów oraz unikają zachowań napiętnowanych jako patologiczne. Na razie problemem jest choćby druga z powyższych zasad, bo funkcjonujący algorytm jest często sprzeczny z deklarowanymi celami Ministerstwa. Zatem warto ustawowo określić pożądane cele i misje uczelni oraz zadekretować, że algorytm ma sprzyjać ich realizacji. Wtedy wskazanie błędu w algorytmie powinno skutkować niezwłoczną jego korektą.

W Polsce, niestety, algorytmu raczej się nie wykorzystywało jako narzędzia do sensownego sterowania rozwojem nauki i szkolnictwa wyższego, traktując go

[43] Niestety zazwyczaj dyskusja dotyczy spraw organizacyjnych, np. sposobu zarządzania uczelniami, czy ścieżek kariery naukowe, a o wiele istotniejsze jest to, czego oczekujemy od uczelni, czy od naukowców.

raczej jako pasywny środek rozprowadzenia pieniędzy pomiędzy uczelnie. Był to błąd, gdyż niezależnie od intencji twórców algorytmu, każdy algorytm (a nawet jego brak)[44] *de facto* determinuje jakąś politykę naukową. Natomiast prawidłowa hierarchia powinna być dokładnie odwrotna: to cele powinny być efektem decyzji politycznej, zaś algorytm powinien być narzędziem dopasowanym do tych celów. W roku 2017 nowy algorytm skutecznie zrealizował jeden cel „negatywny", mianowicie zastopował pogoń za studentem. Ale wciąż nie widać tu namysłu strategicznego nad celem pozytywnym.

Szczegółowa dyskusja zmian, jakie warto wprowadzić w algorytmie, przekracza ramy tego artykułu. Zresztą na ogół nie straciły na aktualności propozycje sformułowane dla poprzedniego algorytmu[45]. W tym miejscu skupię się więc nad omówieniem ewentualnych korekt do rozwiązań specyficznych dla nowego algorytmu.

Po pierwsze, warto zmienić definicję średniej kategorii naukowej uczelni, bo obecna jest bardzo podatna na manipulacje i zbyt mocno zależy od struktury uczelni. Najlepiej, aby kategoria jednostki uczelnianej (względnie dyscypliny, jeśli wejdą w życie rozwiązania proponowane w projekcie Ustawy), była ważona liczbą pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych (branych pod uwagę w ocenie parametrycznej). Dodatkową zaletą takiego rozwiązania jest większa liniowość algorytmu, czyli dotacja generowana przez uczelnię byłaby sumą dotacji generowanych przez jednostki uczelniane[46]. Warto też zmienić reguły parametryzacji, aby bardziej zależała ona od aktywności naukowej wszystkich pracowników naukowych danej jednostki[47]. Obecnie wysoką kategorię naukową może wypracować niewielki procent kadry. Sytuację tę poprawiłoby ocenianie niewielkiej liczby najlepszych prac (2-3 prace na 4 lata), ale od każdego pracownika. Może wtedy jakość zacznie się liczyć bardziej niż ilość. W ostatniej parametryzacji bardzo premiowano też wielkość jednostki oraz… jej zdolność do pozyskiwania pieniędzy z budżetu (granty). Znacznie sensowniejsze byłoby specjalne docenianie bardzo dobrych efektów uzyskanych przy niskich nakładach. Osobnym problemem są wagi dla pracowników dydaktycznych. Myślę, że nie powinny one zależeć od kategorii naukowej. Natomiast stosunek liczby pracow-

[44] Na przykład, gdy każda uczelnia dostaje tę samą porcję dotacji, co w latach ubiegłych.

[45] J. L. Cieśliński, *Algorytm podziału dotacji...*, dz. cyt., s. 173-176.

[46] Wbrew pozorom to nie jest regułą. Nieliniowy był algorytm w roku 1993, algorytm latach 2007–2016 zawierał 10-15% składników nieliniowych, algorytm z roku 2017 jest w 85% nieliniowy (nieliniowe są dwa główne składniki, studencki i kadrowy). Algorytmów nieliniowych nie należy przenosić na podziały dotacji wewnątrz uczelni (bo zniekształci się w ten sposób rzeczywisty udział wydziałów w generowaniu dotacji dla swej uczelni).

[47] J. L. Cieśliński, *Nowa parametryzacja a nowy algorytm*, „Forum Akademickie" 2017, nr 11, s. 23.

ników uczestniczących w badaniach do liczby pracowników dydaktycznych można powiązać z misją uczelni (badawcza, naukowo-dydaktyczna, czy dydaktyczna).

Po drugie, liczba *M*, określająca optymalny poziom SSR, nie powinna być identyczna (*M*=13) dla wszystkich uczelni nadzorowanych przez MNiSW, jak to ma miejsce obecnie[48]. Uczelnie z przewagą kierunków kosztochłonnych (gdzie znaczny procent zajęć odbywa się, lub powinien się odbywać, w małych grupach) powinny mieć mniejszą wartość *M*. Wtedy nie będzie tendencji do umasowienia kierunków kosztochłonnych, przy jednoczesnej nadmiernej redukcji liczby studentów na kierunkach o najniższej kosztochłonności (taką tendencję, niezbyt korzystną i dla jednych, i dla drugich, premiuje ekonomicznie obecny algorytm)[49]. Mniejszą wartość parametru *M* powinny mieć też uczelnie o najwyższych kategoriach naukowych, aby masowa dydaktyka nie kolidowała z zaangażowaniem w pracę naukową, a dążenie w kierunku elitarnej uczelni badawczej stało się jedną ze strategii racjonalnych ekonomicznie. Warto byłoby też przypisać liczbę *M* (oraz związany z nią współczynnik dostępności dydaktycznej) bezpośrednio dyscyplinom, czy kierunkom studiów, dzięki czemu algorytm będzie bardziej liniowy, a jego oddziaływanie bardziej precyzyjne.

Na koniec zmiana najprostsza, ale chyba najważniejsza i możliwa do zastosowania przy dowolnym algorytmie. Chodzi mianowicie o podzielenie uczelni na większą liczbę grup, pomiędzy którymi nie ma konkurencji o dotację. Krok taki jest w zasadzie konieczny, gdy każda z grup ma inne cele i inną misję. Wtedy i algorytmy powinny być dopasowane do tych celów i misji. Jeden wspólny dobry algorytm (choć zapewne możliwy) jest niepomiernie trudniejszy do sformułowania. W konkretnej sytuacji, jaką mamy obecnie, najważniejszym wyzwaniem jest wydzielenie grupy uczelni badawczych[50]. O uczelniach badawczych dużo się ostatnio mówi, zajmują nawet sporo miejsca w projekcie nowej Ustawy, ale niestety dominującym wątkiem są dodatkowe pieniądze dla arbitralnie wybranych uczelni, a nie wymagania im stawiane. Ważnym celem byłoby uruchomienie konkurencji między uczelniami badawczymi oraz skłonienie ich do udziału w konkurencji międzynarodowej. Niestety, wciąż akcent pada na konku-

[48] Zwłaszcza, iż uczelnie podległe innym resortom mają niższe *M* (uczelnie medyczne: *M*=8, artystyczne: M=5,5).

[49] Ograniczenie składowej humanistycznej na uczelniach technicznych czy przyrodniczych może być wprawdzie postrzegane jako krok merytorycznie korzystny, ale czy sensowna jest presja ekonomiczna na przekształcanie uniwersytetu w kierunku politechnicznym i umasowienie wydziałów ścisłych i przyrodniczych?

[50] J. L. Cieśliński, P. Stec, *Jak wyodrębnić uczelnie badawcze, nie degradując reszty*, „PAUza Akademicka" 2017, nr 385, s. 2.

rencję o ograniczone środki krajowe. Zatem zaliczenie uczelni do „uczelni badawczych" traktowane jest tylko jako uzyskanie dostępu do dodatkowych pieniędzy, a nie jako podjęcie trudnego wyzwania konkurencji z najlepszymi (w kraju i za granicą). Wydzielenie w algorytmie osobnej (mało licznej) grupy uczelni badawczych od razu uruchamia element konkurencji, do tego stopnia, iż nieco słabszym uczelniom może się wręcz nie opłacać akces do tej grupy (bo trudno jest skutecznie konkurować z takimi uczelniami jak UW czy UJ).

5. Algorytm: perspektywa lokalna

Niezależnie od tego, czy funkcjonujący w danym momencie algorytm podoba się nam, czy nie, nie można algorytmu ignorować. Czasem nie ma sensu ulegać bodźcom algorytmu, gdy są one jawnie sprzeczne z misją uczelni, albo nawet ze zdrowym rozsądkiem. Powinna to być jednak decyzja świadoma. Zresztą algorytm ma zazwyczaj szeroką paletę bodźców do wyboru. Nawet algorytm funkcjonujący do roku 2016 dopuszczał szerszy zestaw strategii niż się powszechnie uważało, a nowy algorytm jest pod tym względem naprawdę bardzo interesujący, dając wiele różnorodnych możliwości pozyskiwania dotacji do realizacji sensownych celów.

Oczywiście do roku 2016 największą popularnością cieszyły się strategie stereotypowe, czyli przyjmowanie tak wielu studentów jak się tylko da oraz redukcje kadry akademickiej w celu zrównoważenia budżetu. Na ogół budżet uczelni wymagał równoważenia nie z powodu malejącej dotacji budżetowej, lecz z powodu gwałtownego spadku przychodów z opłat za studia[51]. W takiej sytuacji (przy ówczesnym algorytmie) redukcja kadry akademickiej była w zasadzie nieunikniona, natomiast wysoce dyskusyjny był sens nasilania „pogoni za studentem stacjonarnym" w trakcie zaawansowanego już niżu demograficznego[52].

[51] Według sprawozdań Rektora, na Uniwersytecie w Białymstoku w roku 2010 opłaty za studia niestacjonarne przyniosły 24,8 mln zł, zaś dotacja podstawowa 68,0 mln zł, natomiast w roku 2016 dotacja podstawowa wynosiła 95,9 mln zł, zaś przychód z opłat za studia spadł do 10,7 mln zł. Zatrudnienie kadry akademickiej spadło z 862 osób na pełnym etacie w roku 2010 do 707 osób na pełnym etacie w roku 2017. Spadek dotyczył głównie asystentów, a także adiunktów i wykładowców. Liczba pracowników samodzielnych w tym czasie… wzrosła o 53 osoby. Nota bene, ekonomiczne bodźce algorytmu sugerowały raczej redukcje wśród kadry profesorskiej (zwłaszcza, iż niemała jej część pracuje na umowach czasowych), co zresztą znacznie zmniejszyłoby liczbę zwolnionych osób.

[52] Rekrutacja na studia stacjonarne na Wydziale Prawa w latach 2012–2016… rosła (od 432 do 596 osób), podobnie na Wydziale Ekonomii i Zarządzania (od 645 do 812 osób). W tym czasie rekrutacja na studia zaoczne spadła (z 982 osób do 505 osób na Prawie, oraz z 455 osób do 180 osób na Ekonomii i Zarządzaniu).

Zwiększając nabór o 100 osób na studia prawnicze, czy nawet ekonomiczne, zwiększamy przyszłoroczną dotację raptem o niespełna 100 tys. złotych. Wystarczyłoby jednak, aby o 20-30 osób zwiększył się nabór na studia zaoczne, aby uzyskać podobny efekt (przy mniejszym wzroście wydatków na godziny ponadwymiarowe)[53]. W schyłkowej fazie poprzedniego algorytmu naprawdę można było „pójść pod prąd" i zmniejszać nabór w celu poprawy poziomu studiów i warunków studiowania[54], zwłaszcza, iż mówimy tu o niewielkich kwotach, prawie nie wpływających na budżet uczelni. Taka strategia miałaby dodatkową zaletę wyprzedzającego dostosowania się do nowego algorytmu, który miał być znacznie mniej zależny od liczby studentów.

Gdyby Uniwersytet w Białymstoku wykorzystał jedną z szans tkwiących w algorytmie od 2007 roku, na przykład przyjmując 20 profesorów wizytujących z zagranicy rocznie (wystarczyłoby, aby przeprowadzili po 60 godzin zajęć dydaktycznych bez zatrudnienia na etacie), płacąc im za miesięczny pobyt nawet po 10 tys. dolarów, to mielibyśmy do dyspozycji, po potrąceniu tych wynagrodzeń, dodatkowy zysk rzędu 2 mln zł rocznie. Kwota ta już poważnie liczyłaby się w budżecie uczelni. Za te pieniądze można by na przykład zatrudnić 50 asystentów lub kilkunastu profesorów, albo zrealizować inne ważne cele. Istnieją nieliczne uczelnie (w tym nawet niewielkie akademie), które właśnie tak postępują, chyba nawet nie płacąc profesorom wizytującym zbyt dużych stawek (profesor nie musi być z bogatego Zachodu), co daje uczelni jeszcze większy zysk. Co ważniejsze, obecność tych profesorów na uczelni ma sporo plusów i chyba nie ma żadnych minusów.

Prawie wszystkie innowacje wprowadzone w nowym algorytmie okazały się niekorzystne dla Uniwersytetu w Białymstoku. Można obliczyć różnicę pomiędzy dotacją otrzymaną w roku 2017 według nowego algorytmu, a hipotetyczną dotacją obliczoną według poprzedniego algorytmu[55]. Straciliśmy: na wprowadzeniu SSR 4,0 mln zł, na uwzględnianiu kategorii naukowej 0,8 mln zł[56], na likwidacji składnika uprawnień 0,1 mln zł oraz na likwidacji składnika proporcjonalnego rozwoju[57] 1,3 mln zł. Natomiast bardzo dużo zyskaliśmy na

[53] J. L. Cieśliński, *Zarys programu wyborczego 2016* (część 1), s. 2-3.

[54] Oczywiście dotyczy to wydziałów, które w skrócie nazywam „masowymi", mających dużą liczbę studentów, w tym niestacjonarnych, bardzo duże obciążenie kadry dydaktyką i dużą liczbę godzin ponadwymiarowych.

[55] J. L. Cieśliński, E. F. Różycki, *Wpływ głównych elementów nowego algorytmu na dotację podstawową dla polskich uczelni akademickich*, „Nauka" 2017, nr 4, s. 109-128.

[56] Nowa ocena parametryczna w wyniku której UwB ma tylko dwie jednostki kategorii A (poprzednio były 4) przyczyniłaby się do powiększenia straty w roku 2018 (szacuję tę dodatkową stratę na 1,2 mln zł).

[57] Składnik ten był korzystny dla uniwersytetów i uczelni humanistyczno-społecznych, bo liczo-

uwzględnianiu studentów zagranicznych: 3,1 mln zł. Zatem studenci zagraniczni (zwłaszcza wydział w Wilnie, dotąd raczej deficytowy) okazali się tym razem ratunkiem dla uczelni. Gdy się to wszystko podsumuje, to wychodzi strata 3,1 mln zł, podczas gdy uczelnia otrzymała dotację tylko o 1,4 mln mniejszą niż w roku 2016. Wyjaśnienie tej różnicy jest proste. Po pierwsze, dotacja do podziału nieco wzrosła, a po drugie porównywaliśmy nie kolejne lata, lecz dotację na rok 2017 obliczaną według starego i nowego algorytmu (czyli gdyby nie zmieniono algorytmu, to Uniwersytet w Białymstoku otrzymałby dotację większą o ok. 1,7 mln niż w roku 2016).

Istnieje jednak dobre wyjście z tej sytuacji. Wprawdzie nowy algorytm „za darmo" dołożył sporo pieniędzy uczelniom wielkim, ale większość uczelni tracących na nowym algorytmie mogła (i w pewnym stopniu jeszcze wciąż może) dołączyć do beneficjentów algorytmu pod warunkiem podjęcia się realizacji odpowiednich strategii. Skuteczność tych strategii może zależeć od aktualnej sytuacji danej uczelni, na przykład od liczby kadry akademickiej i studentów, czy od posiadanych kategorii naukowych. W dalszej części tego rozdziału odnoszę się do konkretnego przypadku Uniwersytetu w Białymstoku.

Receptą na przekształcenie strat wynikłych z wprowadzenia SSR w zyski jest strategia (umiarkowanego) rozwoju. Mam na myśli zatrudnienie ok. 70 osób[58] (w praktyce: aktualnych doktorantów) na umowach na czas określony (jeden rok)[59], z minimalnym wynagrodzeniem, czyli koszt takiego etatu wynosiłby niespełna 40 tys. zł rocznie. Najlepiej, aby były to etaty dydaktyczne (bo wtedy nie wpływają negatywnie na kategorię naukową), ale z wielu względów dobrze by też było, gdyby miały one wyjątkowo małe pensum dydaktyczne, np. 120 godzin rocznie. Zgodnie z dotychczasową Ustawą (nowa Ustawa będzie chyba bardziej elastyczna) pensum 120 godzin jest możliwe tylko w przypadku etatu naukowo-dydaktycznego, zatem w latach 2017–2018 byłyby to raczej etaty asystenckie. Jak takie posunięcie wpłynie na dotację w roku kolejnym? Otóż

no w nim studentów bez uwzględniania kosztochłonności. Na jego likwidacji zyskały uczelnie techniczne i rolnicze.

[58] Zwiększeniu kadry Uniwersytetu w Białymstoku o ok. 70 osób pozwoli osiągnąć na koniec 2018 roku SSR=13, przy założeniu, że (zgodnie z planami budżetowymi na rok 2018) liczba studentów i doktorantów spadnie do 10660. Bez tego wzrostu zatrudnienia Uniwersytet w Białymstoku miałby na koniec roku 2018 wciąż wysokie SSR=14,6. Nawiasem mówiąc, miarą deficytu kadrowego (odpowiadającego niemal 200 etatom) jest też duża liczba godzin realizowanych poza pensum w roku 2017.

[59] Zatrudnianie tylko na czas określony zabezpiecza przed konsekwencjami nagłej zmiany algorytmu (która jest mało prawdopodobna, ale nie można jej wykluczyć), w kolejnych latach można zresztą zatrudniać coraz to inny zestaw 70 doktorantów (można to traktować jako alternatywę dla stypendium doktoranckiego).

przyrost kadry o około 10%, zmniejszając SSR, zwiększa o ponad 20% składnik studencki (w roku 2017 odpowiadający za 11 mln zł dotacji). Biorąc pod uwagę, że stała przeniesienia zmniejszy się z 57% do 50%, otrzymujemy wzrost składnika studenckiego o ok. 2,6 mln zł (w roku 2018), a długofalowo wręcz o ponad 5 mln zł rocznie. Ponadto, magister na UwB (nawet po uwzględnieniu niezbyt wysokiej kategorii naukowej) generuje prawie 40 tys. zł w składniku kadrowym algorytmu (czyli 20 tys. zł po uwzględnieniu stałej przeniesienia).

Gdyby taka strategia została podjęta niezwłocznie po ogłoszeniu nowego algorytmu (czyli od 1.01.2017), to w roku 2017 oznaczałaby ona wydatek ok. 2,8 mln zł (70x40 tys. zł) na wynagrodzenia oraz niewielki przychód, powiedzmy ok. 0,3 mln zł, z tytułu spadku liczby godzin ponadwymiarowych[60], zatem kosztowałaby ok. 2,5 mln zł. W roku 2018 wydatek ten zostałby z nawiązką zrekompensowany przez wzrost dotacji o 4 mln zł (składnik studencki przysporzyłby 2,6 mln, a składnik kadrowy 70x20 tys. zł, czyli 1,4 mln zł). Warto byłoby jednak kontynuować tę strategię (chyba, że nastąpiłaby jakaś radykalna zmiana algorytmu) i znów zainwestować 2,5 mln zł. Wtedy w roku 2019 otrzymalibyśmy dodatkowo aż 6 mln zł dotacji (obok wspomnianych wcześniej 4 mln zł dochodzi jeszcze 2 mln zł ze stałej przeniesienia). Bilans byłby bardzo korzystny: wydatek na wynagrodzenia 7,5 mln zł (w latach 2017-2019), zaś przyrost dotacji (w tych samych latach) aż 10 mln zł. W kolejnych latach zyski byłyby już tak duże (ponad 7 mln zł rocznie minus 2,5 mln rocznie na wynagrodzenia[61]), że dołączylibyśmy do beneficjentów nowego algorytmu. Niestety, strategia ta nie została podjęta w roku 2017[62]. Wciąż jednak można to zrobić, choć dużą rolę odgrywa czynnik czasu. Z każdym miesiącem maleją potencjalne zyski i rośnie ryzyko związane z możliwością zmiany algorytmu. Natomiast nowa ustawa wydaje się tej strategii sprzyjać (nie wiem, czy w pełni świadomie), choć trochę podwyższy jej koszt, zmniejszając zysk uczelni (zatem tym bardziej warto się spieszyć)[63].

[60] Gdyby jednak część tych nowych etatów była etatami dydaktycznymi, z pensum 240 godzin (minimum dopuszczone przez Ustawę), to liczba godzin ponadwymiarowych spadłaby jeszcze bardziej, ale na tych etatach wypadałoby dać wynagrodzenie wyższe niż minimalne, przynajmniej o koszt tych dodatkowych godzin. Wtedy wzrost kosztu wynagrodzeń z grubsza będzie podobny do przychodu z tytułu spadku godzin ponadwymiarowych i dalsze obliczenia nie ulegną zmianie.

[61] Ten dodatkowy przychód zapewne pozwoliłby na przekształcenie tych etatów w etaty stabilne, już z wyższymi stawkami wynagrodzeń. Pamiętać jednak trzeba, że w punkcie wyjścia uczelnia jest na minusie (nowy algorytm przyczynił się do zmniejszenia dotacji), zatem część zysków musi pójść na wyrównanie tej straty początkowej.

[62] Co gorsza, plan na rok 2018 zakłada wzrost zatrudnienia kadry akademickiej zaledwie o kilka etatów.

[63] Na przykład, zgodnie z projektem Ustawy, doktorant nie będzie już mógł być zatrudniany

Niższa kategoria naukowa przynosi wprawdzie straty znacznie mniejsze niż zbyt duży SSR[64], ale i tę stratę można łatwo zniwelować. W tym przypadku skutecznym sposobem są odpowiednie zmiany strukturalne (czyli wykorzystanie niefortunnej definicji kategorii naukowej uczelni, która to definicja ma niewiele wspólnego z jakością badań prowadzonych na uczelni). Otóż w celu automatycznego podwyższenia kategorii naukowej Uniwersytetu w Białymstoku (w porównaniu nawet z kategorią z roku 2016, nie mówiąc już o kategorii obecnej) wystarczy połączyć wszystkie wydziały kategorii B w jeden wydział (lub, aby podział miał większy sens merytoryczny, w dwa wydziały: matematyczno-przyrodniczy i społeczno-humanistyczny), co zresztą wcale nie musi zbytnio zmieniać istniejącego *status quo* (instytuty w ramach tych wielkich wydziałów mogą mieć maksymalną autonomię), a wszystkie wydziały kategorii A (na razie są dwa, ale być może liczba ta wzrośnie w wyniku odwołań) należy pozostawić bez zmian. Wtedy dotacja ze składnika kadrowego nie spadnie, lecz wyraźnie wzrośnie[65] (nowa ustawa zupełnie zmienia reguły kategoryzacji, zatem opisany tu mechanizm jest, na szczęście, tylko ciekawostką teoretyczną).

Można realizować też inne przedsięwzięcia zwiększające dotację. Na przykład wciąż bardzo opłacalne jest przyjmowanie przynajmniej kilkunastu profesorów wizytujących rocznie. Warto też dbać o wydział w Wilnie, który może stać się „lokomotywą finansową" uczelni. Obecny algorytm, mimo swych wad, umożliwia więc podjęcie wielu strategii sensownych merytorycznie i bardzo opłacalnych ekonomicznie. Trzeba z tego korzystać, póki czas. Jednak realizując kilka strategii jednocześnie należy dobrze oszacować ich skutki, gdyż łatwo jest wtedy przekroczyć próg (5%) dopuszczalnego wzrostu dotacji. W praktyce oznacza to realizację niektórych strategii z odpowiednim spowolnieniem (na przykład rozłożenie wzrostu etatowego na dwie raty). Tak czy inaczej, aktywna postawa wobec nowego algorytmu jest konieczna w przypadku uczelni takiej jak

jako nauczyciel akademicki, a wszyscy doktoranci będą musieli otrzymywać stypendia, znacznie wyższe niż obecnie. Jeśli algorytm nie ulegnie zmianie, oznaczać to będzie jeszcze większą motywację do redukcji liczby doktorantów (zwłaszcza na kierunkach o współczynniku kosztochłonności 1,0) na rzecz etatów asystenckich lub dydaktycznych. Minimalne wynagrodzenie nauczyciela akademickiego ma także wyraźnie wzrosnąć, co większy koszt strategii rozwoju (dodatkowo 0,7 mln zł lub nieco mniej, gdyby utrzymać pensum ponad 200 godzin).

[64] Cieśliński J.L., *Nowa parametryzacja a nowy algorytm*, „Forum Akademickie" 2017, nr 11, s. 22-23.

[65] Niekorzystna kategoryzacja w roku 2017 spowoduje obniżenie się dotacji dla UwB o 1,2 mln zł (lub mniej, gdyby jakieś kategorie poprawiły się w wyniku odwołań). Gdyby zaś niezwłocznie przeprowadzić sugerowane tu połączenie wydziałów, to dotacja wzrosłaby o 1,3 mln (zatem operacja ta generuje przychód ok. 2,5 mln zł).

Uniwersytet w Białymstoku. Tylko największe i najlepsze uczelnie mogą sobie pozwolić na pasywność w tym zakresie.

Postscriptum

Artykuł powyższy złożony został prawie rok temu, na początku roku 2018. Obecnie można już ocenić dokładnie wpływ nowego algorytmu na uczelnie akademickie. Dane statystyczne jednoznacznie wskazują na to, że w roku 2017 żadna uczelnia akademicka nie podjęła „strategii rozwoju". Wszystkie uczelnie mające nadmiar studentów realizowały, całkiem skutecznie, „strategię przetrwania", redukując liczbę studentów. Dotyczy to także Uniwersytetu w Białymstoku, gdzie stan kadry akademickiej pozostał bez większych zmian (a liczba magistrów nawet spadła o 10%). Na szczęście oznacza to tylko rezygnację ze wzrostu i zysków, gdyż duże straty wielu uczelni w roku 2017 okazały się zjawiskiem jednorazowym. W roku 2018 algorytmiczny podział dotacji został skorygowany tak, aby maksymalne spadki dotacji były rzędu 1%, zmieniony algorytm na kolejne lata ogranicza te spadki do co najwyżej 2%. Zmiany algorytmu idą generalnie w dobrym kierunku (np. uczelnie badawcze tworzą już odrębną grupę i zrezygnowano z krytykowanego tu pojęcia średniej kategorii naukowej uczelni). Dużo zależy jednak od prawidłowego zdefiniowania i sposobu użycia kategorii naukowych (tu nastąpiła poprawa) oraz współczynników kosztochłonności dyscyplin naukowych. Rozwiązaniem, które ukróciłoby jałowe spory o kosztochłonność, byłoby (wspomniane w niniejszym tekście) powiązanie współczynników kosztochłonności dydaktycznej z maksymalnym SSR (tym samym uzależniając ten parametr od dyscypliny). Natomiast zamiast zwiększać rozpiętość współczynników kosztochłonności badawczej, lepiej byłoby uwzględniać w algorytmie pozapłacowe nakłady na działalność naukową finansowane z subwencji. Przy okazji motywowałoby to rektorów do przeznaczania odpowiednich środków (rzędu zlikwidowanego przez nową ustawę BST) na badania naukowe. Funkcjonująca już nowa ustawa nie tylko w tym miejscu skomplikowała sytuację, wprowadzając wiele rewolucyjnych rozwiązań o trudnych do przewidzenia konsekwencjach. Algorytm zaczyna stawać się głównym czynnikiem pozytywnie stabilizującym cały system. Niestety kluczowy element algorytmu, jakim są kategorie naukowe, jest wciąż niedookreślony. Mimo iż mija właśnie połowa okresu oceny, wciąż nie są znane reguły oceny parametrycznej. Wprawdzie uczelnie borykają się od wielu lat z problemem zmian reguł gry *post factum*, ale teraz sytuacja jest znacznie poważniejsza, gdyż kategorie naukowe stały się fundamen-

tem całego systemu szkolnictwa wyższego. Od nich zależy nie tylko finansowanie uczelni, ale też uprawnienia do prowadzenia studiów i nadawania stopni naukowych. Wymagania niezbędne do uzyskania danej kategorii naukowej powinny być więc jasno sformułowane i znane uczelniom zawczasu.

Bibliografia

Bowen H.R., *The Costs of Higher Education: How Much Do Colleges and Universities Spend per Student and How Much Should They Spend?* Jossey-Bass Inc., San Francisco, 1980.

Cieśliński J.L., *Algorytm podziału dotacji podstawowej dla polskich uczelni akademickich*, „Nauka" 2016, nr 1, s. 159-180.

Cieśliński J.L., *Nowy algorytm. Zanosi się na wielkie zmiany*, „PAUza Akademicka" 2016, nr 353, s. 3.

Cieśliński J.L., *Zarys programu wyborczego 2016*, http://bip.uwb.edu.pl/uwb/uczelniana-komisja-wybo/wybory-2016-2020/programy-wyborcze-kandy

Cieśliński J., *O konsekwencjach systemu finansowania polskiego szkolnictwa wyższego*, „Kronos" 2016, nr 38 (3), s. 76-88.

Cieśliński J.L., *Czy nowy algorytm sprzyja budowaniu doskonałości naukowej i jakości dydaktycznej? Ocena głównych parametrów algorytmu*, „Niezbędnik Akademicki PWN" 2017, nr 2, s. 19-21. Pierwotnie opublikowane na stronach Narodowego Kongresu Nauki.

Cieśliński J.L., *Nowa parametryzacja a nowy algorytm*, „Forum Akademickie" 2017, nr 11, s. 22-23.

Cieśliński J.L., Różycki E.F., *Wpływ głównych elementów nowego algorytmu na dotację podstawową dla polskich uczelni akademickich*, „Nauka" 2017, nr 4, s. 109-128.

Cieśliński J. L., Stec P., *Jak wyodrębnić uczelnie badawcze, nie degradując reszty*, „PAUza Akademicka" 2017, nr 385, s. 2.

Jaspers K., *Idea uniwersytetu*, tłum. W. Kunicki, NCK, Warszawa 2017.

Jongbloed B., Vossensteyn H., *Keeping up Performances: An international survey of performance-based funding in higher education*, "Journal of Higher Education Policy and Management" 2001, tom 23, nr 2, s. 127-145.

Lang D.W., *Formulaic Approaches to the Funding of Colleges and Universities*, [w:] *International Handbook of Educational Policy*, pod redakcją N. Bascia i in., Springer 2005, s. 371-391.

Miłosz H., *Słabo reagujący algorytm*, „Forum Akademickie" 2009, nr 3, s. 39-45.

Marciniak Z., *O sposobach finansowania działalności naukowo-dydaktycznej szkół wyższych w Polsce*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2014, nr 1-2 (43-44), s. 7-18.

Pomianek T., *Dywersyfikacja źródeł przychodów, a nie pogoń za studentem*, [w:] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, pod redakcją P. Sztompki i K. Matuszka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 253-266.

Rocki M., *Jak dzielić dotację?*, „Forum Akademickie" 1998, nr 7-8.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 grudnia.2016 zmieniające rozporządzenie w sprawie podziału dotacji z budżetu państwa dla uczelni publicznych i niepublicznych, Dziennik Ustaw RP, poz. 2016, Warszawa 14.12.2016.

Sprawozdanie [Rektora Uniwersytetu w Białymstoku] z działalności w roku 2016–2017, oraz analogiczne sprawozdania z lat poprzednich, http://bip.uwb.edu.pl/uwb/sprawozdania

Stankiewicz Ł., *Pułapka umasowienia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2015, nr 1 (45), s. 191-213.

Szymacha A., *Rola matematyki w znajdowaniu dobrych algorytmów*, [w:] *Finansowanie i zarządzanie szkolnictwem wyższym Polska-Holandia*, pod redakcją M. Dąbrowy-Szefler i M. Pastwy, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW, Warszawa 1996, s. 137-146.

Jan L. Cieśliński
Faculty of Physics
University of Białystok

THE FUNDING FORMULA FOR POLISH UNIVERSITIES: AS IT WAS, AS IT IS, AS IT SHOULD BE

Summary

The main source of revenue for public universities in Poland is the core grant for teaching. For over 25 years it has been distributed by the use of a funding formula. In the first section of the article, I present arguments in favor of this method of distributing public funds. The second section discusses the evolution of the funding formula in previous years and its consequences for the higher education system in Poland, including the most important ones, such as the 'chase' after students, the greater access to higher education, and the decrease in the quality of teaching. The third section presents the current form of the funding formula, in force since 2017. The new funding formula is better than the previous algorithm because it rewards quality effects. The lack of a smooth transition period, however, has caused an unprecedented flow of funds from smaller and regional universities to the largest universities. The next section of my article discusses some changes that are worth introducing without breaking the structure of the current funding formula (because one of the overarching principles is the stability of the algorithm). In the next section, I propose some changes that can be added to the current algorithm without compromising its structure (because one of the overarching principles is the stability of the funding formula). Finally, in the last section, I describe strategies, implied by the new funding formula, which are economically most rewarding for the University of Białystok.

Keywords: financing of higher education in Poland, funding formula for the core grant allocation, strategic management.

Magdalena Rutkowska-Sowa
Katedra Prawa Własności Inteletualnej, Wydział Prawa
Uniwersytet w Białymstoku

OZNACZENIA INDYWIDUALIZUJĄCE UCZELNIĘ – ZASADY OCHRONY I KORZYSTANIA*

Jednym z wydarzeń towarzyszących obchodom XX rocznicy powstania Uniwersytetu w Białymstoku był ogólnopolski konkurs na logo. Jego celem było wykreowanie oznaczenia, które miało podkreślać nowoczesność i renomę uczelni, a jednocześnie zaznaczać ścisłe związki nauki z naturą (rozumianą szeroko, jako przyroda, środowisko naturalne, ale też natura ludzka), ich wzajemne przenikanie się i łączność. Uczelni zależało na stworzeniu nowego znaku graficznego, który będzie używany w celach promocyjnych i wizerunkowych[1]. Z założenia nie miał on zastąpić godła, które wciąż ma występować na oficjalnych dokumentach, powinien natomiast umożliwić nowoczesną komunikację i pomóc dotrzeć do młodych ludzi[2].

W lipcu 2017 roku komisja konkursowa spośród 35 prac wybrała koncepcję Katarzyny Worpus-Wrońskiej ze Studia projektowego Grafixpol w Łodzi. Logo składa się z dwóch liter występujących w nazwie uczelni, „w" oraz „b", ułożonych w matematycznie wyrysowaną formę literniczą. Zaokrąglenia liter i dominujący kolor zielony zdaniem autorki odwołują się do natury[3]. Zgodnie ze stanowiskiem przedstawionym w uzasadnieniu jury oznaczenie jest czytelne, posiada jasny przekaz i kojarzy się z uniwersytetem. Logo miało wejść do użytku od października 2017 roku, jednak ze względu m.in. na konieczność uwzględnienia

1 § 1 *Regulaminu Konkursu Rektora Uniwersytetu w Białymstoku na logo Uniwersytetu w Białymstoku*, www.uwb.edu.pl/uploads/documents/konkurs-logo.rtf.

2 PAP – Nauka w Polsce, *Uniwersytet w Białymstoku ogłasza konkurs na logo*, http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C413828%2Cuniwersytet-w-bialymstoku-oglasza-konkurs-na-logo.html.

3 Izabel, *Jasne i czytelne. Uniwersytet w Białymstoku ma nowe logo*, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/7,35241,22050880,jasne-i-czytelne-uniwersytet-w-bialymstoku-ma-nowe-logo.html?disableRedirects=true.

* Stan faktyczny i prawny spraw prezentowanych w artykule dotyczy stycznia 2018 r.

uwag dotyczących projektu, potrzebę opracowania księgi znaku, tak się nie stało[4].

Rys. Logo Uniwersytetu w Białymstoku – wersja podstawowa oraz jego przykładowe użycie, http://www.uwb.edu.pl/nowosci/aktualnosci/uniwersytet-w-bialymstoku-ma-swoje-logo-konkurs-wygrala-katarzyna-worpus-wronska-z-lodzi/0032e412

Zlecenie opracowania logo uniwersytetu wpisuje się w światową tendencję. Uczelnie, zwłaszcza te prestiżowe, mają świadomość, jaki potencjał reklamowy czy zarobkowy tkwi w ich oznaczeniach, w tym herbie, logo, znakach związanych z promocją poszczególnych inicjatyw. W wielu szkołach wyższych obecnie prowadzony jest tzw. *rebranding*, zmiana sposobu wizualizacji, najczęściej mająca na celu odświeżenie obecności w przestrzeni publicznej oraz pokazanie ich unowocześnionego oblicza. Nierzadko próby te spotykają się z krytyką, w tym z zarzutami o zrywanie z ciągłością, wieloletnią historią oznaczeń uczelni. Tak było w przypadku na przykład Śląskiego Uniwersytetu Medycznego[5], Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu[6], Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie[7], Politechniki Opolskiej[8], z podobnymi ocenami zmierzyć musiało się również nowe logo Uniwersytetu w Białymstoku[9].

[4] J. Fiedoruk, *UwB ma nowe logo*, http://www.bialystokonline.pl/uwb-ma-nowe-logo,artykul,100068,6,1.html.

[5] K. Karaś, *Śląski Uniwersytet Medyczny zmienia logo i herb. Na gorsze*, https://brandingmonitor.pl/slaski-uniwersytet-medyczny-zmienia-logo-herb-gorsze/.

[6] *„Ratujmy logo UMK". Internauci nie chcą zmiany znaku graficznego uniwersytetu*, http://torun.naszemiasto.pl/artykul/ratujmy-logo-umk-internauci-nie-chca-zmiany-znaku,3333181,art,t,id,tm.html.

[7] M. Koronowski, *UWM pokazał nowe logo i wywołał szok*, http://olsztyn.wyborcza.pl/olsztyn/7,48726,22636274,uwm-pokazal-nowe-logo-i-wywolal-szok.html.

[8] K. Karaś, *Nowe logo Politechniki Opolskiej*, https://brandingmonitor.pl/nowe-logo-politechniki-opolskiej/.

[9] Dyskusja po ogłoszeniu wyników konkursu na logo UwB, pod postem z dnia 4 lipca 2017 r., https://web.facebook.com/uniwersytetwbialymstoku/; K. Karaś, *Problemy uniwersyteckiego logo w Białymstoku*, https://brandingmonitor.pl/problemy-uniwersyteckiego-logo-bialymstoku/.

Zgodnie z zasadą *de gustibus non est disputandum* celem niniejszego artykułu nie jest jednak dyskutowanie o walorach artystycznych, ale określenie prawnych zasad korzystania z oznaczeń szkół wyższych. Uczelnie bowiem coraz częściej w stosunku do swoich symboli oprócz działań czysto marketingowych, podejmują działania formalno-prawne – dokonują ich rejestracji jako znaków towarowych, opracowują strategię komercyjnego wykorzystania.

Podstawowy akt prawny, jakim w obszarze funkcjonowania uczelni jest ustawa z dnia 25 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym[10], nie zawiera regulacji odnoszących się wprost do godła, logo, czy znaków towarowych uczelni. Zgodnie jednak z art. 17 pr.sz.w. sprawy nieuregulowane w ustawie określa statut uczelni. § 5 Statutu Uniwersytetu w Białymstoku precyzuje np. wygląd i zasady korzystania z godła uczelni[11]. Stanowi, że jest nim wizerunek Orła Białego Zygmuntowskiego na czerwonym tle, wpisanego w koło, z głową zwróconą w prawo i nakrytą koroną w kolorze złotym, z rozwiniętymi skrzydłami, ze złotym dziobem i szponami. Nad wizerunkiem orła widnieje sześć białych gwiazd symbolizujących liczbę wydziałów w roku utworzenia Uniwersytetu. Pod nim umieszczone są białe litery U w B. W wewnętrznym otoku znajduje się łacińska nazwa Universitas Bialostocensis, pomiędzy tymi wyrazami widnieją dwie białe gwiazdy oraz zapisany cyframi arabskimi rok 1997, rok utworzenia Uniwersytetu. W zewnętrznym wąskim otoku znajdują się czarne kropki. Godło Uniwersytetu jest znakiem prawnie zastrzeżonym. Może być umieszczone w pomieszczeniach Uniwersytetu, na Medalu Uniwersytetu, drukach i wydawnictwach Uniwersytetu oraz na odznakach przysługujących członkom społeczności akademickiej, jak również, za zgodą Rektora, na innych przedmiotach. Warunki i tryb udzielania takiej zgody określa Rektor.

Rys. Godło Uniwersytetu w Białymstoku,
http://www.uwb.edu.pl/pliki/logo/CMYK/w_uwb_kolor.jpg

[10] T.j. Dz. U. 2017 poz. 2183, dalej jako: pr.sz.w.

[11] *Statut Uniwersytetu w Białymstoku Uchwalony na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu w Białymstoku w dniu 4 kwietnia 2012 r.*, http://uwb.edu.pl/statut-uwb.

Jest to w istocie jedyne postanowienie w systemie aktów prawa wewnętrznego dotyczące oznaczeń uczelni. Uniwersytet w Białymstoku nie rejestrował dotychczas znaków towarowych, nie przyjmował w związku z tym także odrębnych regulaminów udostępniania ich podmiotom zewnętrznym. Być może strategia taka zostanie przyjęta w niedalekiej przyszłości.

Stwierdzenie w statucie, że godło „jest znakiem prawnie zastrzeżonym" znajduje swoje uzasadnienie w systemie ochrony dóbr osobistych osób prawnych. Sąd Najwyższy w wyroku z 7 marca 2003 roku rozstrzygając o możliwości stosowania nazwy i godła Uniwersytetu Warszawskiego potwierdził, że symbol osoby prawnej jest nośnikiem jej tożsamości w zewnętrznym odbiorze i podobnie jak nazwa czy firma stanowi dobro osobiste, które podlega ochronie na podstawie art. 24 w zw. z art. 43 ustawy z dnia 23 kwietnia 1964 roku – Kodeks cywilny[12]. W tym sensie stanowi wizerunek osoby prawnej. Wyraża jej tożsamość i znaczenie, powinien być wykorzystywany w celach zgodnych z ideami, jakie reprezentuje i w każdym razie bez zgody uniwersytetu nie może być eksploatowany[13].

Współcześnie wiele uczelni na stronach internetowych opisuje przyjęty system identyfikacji wizualnej. Określa możliwe sposoby udostępniania herbu, logo, precyzuje sposób ich umieszczania na materiałach promocyjnych, dokumentach, wskazuje podmiot, z którym należy ustalić zasady korzystania z oznaczeń[14]. Opracowywanie odrębnych regulaminów znaków towarowych jest zauważalną, chociaż wciąż rzadką praktyką w polskich szkołach wyższych[15]. W przeciwieństwie na przykład do regulaminów zarządzania własnością intelektualną, czy infrastrukturą badawczą ustawa z dnia 25 lipca 2017 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym nie określa obowiązku posiadania ich w systemie aktów prawa wewnętrznego każdej uczelni. W nielicznych szkołach wyższych zasady

[12] T.J. Dz.U. 2017, poz. 459.

[13] I CKN 100/01, Lex nr 83833.

[14] Por. Uniwersytet w Białymstoku, http://uwb.edu.pl/identyfikacja-wizualna-uwb; Akademia Górniczo-Hutnicza, http://www.agh.edu.pl/uczelnia/system-identyfikacji-wizualnej/; Uniwersytet Warszawski, http://promocja.uw.edu.pl/siw-uw/logo-uw/; Uniwersytet Śląski, http://www.us.edu.pl/system-identyfikacji-wizualnej; Uniwersytet Medyczny w Łodzi, http://umed.pl/dla-mediow/informacje-prasowe/logotyp-uczelni/.

[15] Por. Uniwersytet Przyrodniczy w Poznaniu, *Regulamin udostępniania podmiotom zewnętrznym znaków towarowych Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Załącznik do Zarządzenia nr 98/2017 Rektora UPP z dnia 20 września 2017 roku*, http://www.ciitt.up.poznan.pl/media/znaki-towarowe-UPP/Zarzadzenie/Za_cznik_do_zarz_dzenia_Rektora_nr_98_2017_w_sprawie_wprowadzenia_Regulaminu_udost_pniania_podmiotom_zewn_trznym_znakow_towarowych_UPP.pdf; Uniwersytet Medyczny w Łodzi, *Uchwała 237/2014 Senatu UM w Łodzi, określająca zasady używania znaku firmowego (logo) Uniwersytetu Medycznego w Łodz*i, http://a.umed.pl/pl/index1.php?dir=inf&mn=akty_uchwaly#2014.

korzystania z oznaczeń je indywidualizujących określane są w regulaminach zarządzania własnością intelektualną[16]. Istniejące odrębne regulaminy najczęściej uchwalane są jako zarządzenia Rektora na podstawie art. 66 ust. 2 pr.sz.w. oraz art. 163 ustawy z dnia 30 czerwca 2000 r. – Prawo własności przemysłowej[17]. Zgodnie z pierwszą regulacją Rektor uczelni publicznej podejmuje decyzje we wszystkich sprawach dotyczących uczelni, z wyjątkiem spraw zastrzeżonych przez ustawę lub statut do kompetencji innych organów uczelni lub kanclerza, w szczególności podejmuje decyzje dotyczące mienia i gospodarki uczelni, w tym w zakresie zbycia lub obciążenia mienia. Drugi przepis stanowi podstawę udzielania licencji (zgody na korzystanie) ze znaku towarowego.

W tym miejscu warto wyjaśnić, że znak towarowy jest szczególnym oznaczeniem chronionym prawem. Zgodnie z art. 120 p.w.p. jest nim każde oznaczenie, które można przedstawić w sposób graficzny, jeżeli oznaczenie takie nadaje się do odróżnienia towarów jednego przedsiębiorstwa od towarów innego przedsiębiorstwa. Znakiem towarowym może być w szczególności wyraz, rysunek, ornament, kompozycja kolorystyczna, forma przestrzenna, a także melodia lub inny sygnał dźwiękowy. W obrocie gospodarczym znak towarowy pełni trzy podstawowe funkcje. Po pierwsze, funkcję wyróżniającą, wskazuje komercyjne źródło pochodzenia towaru, pozwala odróżnić go od innych – tego samego rodzaju – znajdujących się w obrocie[18]. Potencjalny nabywca, może oczekiwać, że wszystkie tak samo oznaczone towary zostały wytworzone przez tego samego producenta bądź przez inne podmioty, ale pod jego kontrolą[19]. Po drugie, znak towarowy spełnia funkcję gwarancyjną. Uosabia ugruntowany stałym poziomem towarów lub ich korzystnymi cechami wizerunek podmiotu, od którego towar pochodzi. Przekonania te kształtowane są wśród konsumentów zarówno na podstawie ich własnego doświadczenia, jak i opinii innych osób[20]. Po trzecie, znak realizuje funkcję reklamową, przyciąga uwagę potencjalnych nabywców towarów oferowanych pod tym znakiem, zachęca do ich zakupu[21].

---

16 Politechnika Białostocka, *Regulamin Zarządzania Własnością Intelektualną na Politechnice Białostockiej" załącznik do Uchwały nr 82/V/XV/2017 Senatu Politechniki Białostockiej z dnia 16 marca 2017 r.*; Politechnika Wrocławska, *Regulamin zarządzania własnością intelektualną, Załącznik do ZW 39/2017.*

17 T.J. Dz.U 2017, poz. 886, dalej jako: p.w.p.

18 U. Promińska, [w:] E. Nowińska, U. Promińska, K. Szczepanowska-Kozłowska, *Własność przemysłowa i jej ochrona*, Warszawa 2014, s. 392-393.

19 R. Skubisz, [w:] *System Prawa Prywatnego*, t. 14a, *Prawo własności przemysłowej*, red. R. Skubisz, Warszawa 2017, s. 133.

20 U. Promińska, [w:] dz. cyt., s. 395.

21 R. Skubisz, [w:] dz. cyt., s. 133.

Ochronę znaku towarowego uzyskuje się w drodze rejestracji. Po przeprowadzeniu przez urząd patentowy formalnej procedury, uwieńczonej wydaniem decyzji administracyjnej udzielane jest prawo wyłączne, które przyznaje monopol na komercyjne korzystanie z oznaczenia w określonym przedmiotowo zakresie (ograniczonym tzw. klasyfikacją nicejską). Ochrona udzielana jest na 10 lat, a na wniosek uprawnionego może być przedłużana na kolejne dekady. Prawo udzielane przez Urząd Patentowy Rzeczypospolitej Polskiej skuteczne jest na terytorium naszego kraju, w drodze procedury unijnej, bądź międzynarodowej możliwe jest jednak rozszerzenie ochrony. Właściciel prawa ochronnego na znak towarowy może umożliwić korzystanie z niego w sposób zarobkowy lub zawodowy także innym podmiotom, zgoda taka wyrażana jest poprzez zawarcie umowy licencyjnej.

Licencjonowanie znaków towarowych instytucji publicznych jest praktyką akceptowalną, a nawet rekomendowaną przez Światową Organizację Własności Intelektualnej (WIPO). Wskazuje ona, że umowy licencyjne mogą zarówno generować przychody dla uczelni, jak i pozwalają na budowanie jej pozytywnego wizerunku w otoczeniu społeczno-gospodarczym. Negocjowanie takich kontraktów stanowi potwierdzenie, że uczelnia w świadomy sposób zarządza posiadanymi dobrami własności intelektualnej, dba o jakość produktów wprowadzanych na rynek pod jej nazwą, czy herbem, weryfikuje podmioty, które chcą korzystać z jej oznaczeń. Współcześnie powszechne stało się np. udostępnianie nazwy lub godła uczelni na materiałach papierniczych, odzieży, naczyniach, nie uznaje się zaś za właściwe umieszczanie ich na produktach tytoniowych, alkoholach, czy innych używkach. Zauważa się, że licencjonowanie jest także korzystne dla drugiej strony umowy. Można np. zakładać, że producent odzieży, który jako jeden z określonego (najczęściej nielicznego) grona uzyskał zgodę uprawnionego zarobi więcej sprzedając koszulki z logo znanej uczelni, niż oferując gładkie bawełniane T-shirt-y[22]. W dobie dyskusji o transformacji uniwersytetu, w tym w czasie propagowania modelu tzw. uczelni przedsiębiorczej, przyjmuje się zatem, że aktywna polityka w dziedzinie własności intelektualnej może wytwarzać dodatkowe dochody dla publicznych organizacji badawczych, nie powinno być to jednakże postrzegane jako ich cel podstawowy[23].

Co raz więcej polskich uczelni decyduje się na rejestrację oznaczeń, które służą ich indywidualizacji. Obecnie w Urzędzie Patentowym Rzeczypospolitej

[22] WIPO, *University Trademark Licensing: Creating Value Through a "Win-Win" Agreement*, http://www.wipo.int/sme/en/documents/uni_trademark_licensing_fulltext.html#1.

[23] Komisja Europejska, *Kodeks postępowania dla uczelni wyższych i innych publicznych instytucji badawczych dotyczący zarządzania własnością intelektualną w ramach działań związanych z transferem wiedzy* (Pkt 9), Dz.U. UE z dnia 5.6.2008, L 146/21.

Polskiej zgłoszonych lub zarejestrownych znaków, do których uprawionym były lub są uczelnie jest 550 znaków, odpowiednio:

– uniwersytety – 223 znaki;
– politechniki – 337 znaków.

Pierwsze wnioski o ochronę składano już w latach 70 XX. wieku. Jedno z ostatnich zgłoszeń w 2017 r. dokonane zostało przez Politechnikę Częstochowską. Dotyczyło znaku „URD Uczelniana Rada Doktorantów Politechniki Częstochowskiej" dla usług z zakresu „nauczania i kształcenia, organizowania i prowadzenia konferencji, seminariów, sympozjów, warsztatów (szkoleń), konkursów (edukacja lub rozrywka), wystaw w celach kulturalnych lub edukacyjnych, publikowania on-line elektronicznych książek i czasopism, publikowania książek, publikowania tekstów innych niż teksty reklamowe (klasa 41) oraz dla analiz, badań, ekspertyz, opiniowania, pomiarów, testowania, projektowania oraz prac naukowych, badawczych i wdrożeniowych (klasa 42)[24].

Pierwszą polską szkołą wyższą, która zdecydowała się na formalne określenie zasad korzystania z przyjętych oznaczeń był Uniwersytet Jagielloński. W związku z przygotowaniami do obchodów jubileuszu 650-lecia założenia uczelni przyjęto zarządzenie w sprawie wprowadzenia regulaminu udostępniania podmiotom zewnętrznym znaków towarowych[25]. Do 2013 roku producenci np. odzieży, kubków, długopisów mogli korzystać z symboli uczelni bez żadnych umów i wynagrodzenia. Z możliwości tej korzystano oczywiście na szeroką skalę. Nawet jeśli jakość towarów sygnowanymi oficjalnymi oznaczeniami uczelni – na przykład herbem, czy nazwą uczelni – pozostawiała wiele do życzenia, były kupowane przez wszystkich tych, którzy chcieli mieć pamiątkę z Krakowa, czy też podkreślić swój związek z Uniwersytetem Jagiellońskim[26]. Uchwalony regulamin wprowadził wymóg uzyskania zgody na komercyjne skorzystanie z oznaczeń oraz poniesienia z tego tytułu opłaty. Jak wyjaśniała kanclerz UJ Ewa Pędracka-Kwaskowska, „marka Uniwersytetu Jagiellońskiego jest doskonale znana w Polsce i na świecie. Pracowały na nią pokolenia: studenci, absolwenci, pracownicy nauki. Ochrona znaków towarowych wynika z szacunku dla uniwersytetu, jego wieku, osiągnięć i znaczenia dla Polaków. Nie chcemy szkodzić fir-

[24] Dane z bazy RegisterPlus, http://regservtd.uprp.pl.

[25] Uniwersytet Jagielloński, *Zarządzenie nr 92 Rektora UJ z dnia 2 września 2013 roku w sprawie wprowadzenia Regulaminu udostępniania podmiotom zewnętrznym znaków towarowych Uniwersytetu Jagiellońskiego*, http://www.bip.uj.edu.pl/dokumenty/zarzadzenia-rektora/-/journal_content/56_INSTANCE_Ca5y/1384597/26361849.

[26] I. Hajnosz, *Koniec z gadżetami? UJ zamierza chronić swoją nazwę i herb*, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,156046,14468028,Koniec_z_gadzetami__UJ_zamierza_chronic_swoja_nazwe.html.

mom, chodzi o to, by symbole Uniwersytetu Jagiellońskiego pojawiały się na produktach wartych zawieszenia oka, dobrych jakościowo i kojarzących się z uczelnią. Kwestie finansowe były brane pod uwagę, ale to nie one przesądziły o wprowadzeniu nowych regulacji"[27]. W związku z rocznicą 650-lecia Uniwersytet Jagielloński przygotował oficjalny zestaw pamiątek, zaprojektowany przez podmioty wskazane przez uczelnię.

Samo wprowadzenie w życie postanowień regulaminu było rozłożone w czasie. Najpierw pojawiły się komunikaty prasowe, że legalne korzystanie ze znaków towarowych Uniwersytetu Jagiellońskiego jest możliwe tylko po uzyskaniu zgody, a następnie informacje o sankcjach karnych wiążących się z nieuprawnionym stosowaniem oznaczeń uczelni. Dotychczasowym producentom pamiątek wyznaczono termin na wyzbycie się zapasów. Jak podkreślano w licznych wypowiedziach prasowych, ze względu na fakt, że herb i nazwa Uniwersytetu Jagiellońskiego to jedna z najlepiej rozpoznawanych polskich marek w świecie, podstawowym celem uczelni było uporządkowanie zasad rynku, doprowadzenie do sytuacji, w której na oznaczeniach zarabia ich właściciel, a nie – tak jak do tej pory – wszyscy dookoła[28].

Obecnie zasady korzystania ze znaków towarowych uczelni określa zarządzenie Rektora UJ z 2 czerwca 2016 r. w sprawie wprowadzenia Regulaminu udostępniania podmiotom zewnętrznym znaków towarowych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz zgłaszania nowych znaków towarowych UJ przez jednostkę organizacyjną UJ [29]. Regulacja ta – co wykazało porównanie innych obowiązujących w polskich uczelniach regulaminów – traktowana jest jako wzór dokumentu określającego podstawowe założenia polityki licencjonowania znaków towarowych.

Regulamin UJ określa kto jest podmiotem uprawnionym do korzystania ze znaków towarowych uczelni, wskazując w § 1 pkt 2, że jest nim osoba fizyczna, osoba prawna, jednostka nieposiadająca osobowości prawnej, której ustawa przyznaje zdolność prawną.

Zgodnie z Regulaminem UJ używanie znaku towarowego polega w szczególności na:

---

[27] PAP – Nauka w Polsce, *UJ chroni swoje znaki towarowe, w tym herb i nazwę*, http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C397181%2Cuj-chroni-swoje-znaki-towarowe-w-tym-herb-i-nazwe.html.

[28] I. Hajnosz, *op.cit.*

[29] Uniwersytet Jagielloński, *Zarządzenie nr 37 Rektora UJ z 2 czerwca 2016 roku w sprawie wprowadzenia Regulaminu udostępniania podmiotom zewnętrznym znaków towarowych Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz zgłaszania nowych znaków towarowych UJ przez jednostkę organizacyjną UJ*, http://www.bip.uj.edu.pl/dokumenty/zarzadzenia-rektora/-/journal_content/56_INSTANCE_Ca5y/1384597/126527022, dalej jako: Regulamin UJ.

1) umieszczaniu znaku towarowego na towarach objętych prawem ochronnym lub ich opakowaniach, oferowaniu i wprowadzaniu tych towarów do obrotu, ich imporcie lub eksporcie oraz składowaniu w celu oferowania i wprowadzania do obrotu, a także oferowaniu lub świadczeniu usług pod tym znakiem;
2) umieszczaniu znaku towarowego na dokumentach związanych z wprowadzeniem towarów do obrotu lub związanych ze świadczeniem usług;
3) posługiwaniu się znakiem towarowym w celu reklamy i promocji;
4) posługiwaniu się znakiem towarowym w Internecie, w celach wymienionych w pkt 1-3.[30]

Zastrzega się przy tym, że podmiot zewnętrzny może używać znaku towarowego wyłącznie w sposób:

1) zgodny z zakresem określonym w umowie licencyjnej;
2) zgodny z prawem, porządkiem publicznym, dobrymi obyczajami, zasadami współżycia społecznego oraz niegodzący w dobre imię i wizerunek UJ;
3) niewprowadzający w błąd co do charakteru, przeznaczenia, pochodzenia, jakości i właściwości towarów oraz usług oznaczonych znakiem towarowym;
4) nienaruszający praw osobistych i majątkowych osób trzecich[31].

Podmiot zewnętrzny zainteresowany uzyskaniem zgody Uniwersytetu Jagiellońskiego na użycie znaku towarowego w pierwszej kolejności zobowiązany jest złożyć wniosek o udzielenie upoważnienia do używania znaku. Wzór podania stanowi załącznik do Regulaminu UJ. We wniosku należy wskazać sposób i cel używania znaku towarowego, w tym określić czy użycie znaku towarowego ma:

1) w szczególności na celu oznaczanie nim towarów, umieszczanie na dokumentach związanych z wprowadzaniem towarów do obrotu lub związanych ze świadczeniem usług oraz posługiwanie się znakiem towarowym w celu reklamy i promocji lub posługiwaniem się tym znakiem w Internecie,
2) nastąpić w związku z organizacją przez podmiot zewnętrzny wspólnie z Uniwersytetem Jagiellońskim przedsięwzięcia będącego wydarzeniem o charakterze artystycznym, sportowym, społecznym, naukowym, informacyjnym itp.

[30] § 2 ust. 1 Regulaminu UJ.
[31] § 2 ust. 2 Regulaminu UJ.

Należy również określić znak towarowy poprzez wskazanie numeru prawa ochronnego lub numeru zgłoszenia oraz typ znaku towarowego. Zadanie to ułatwia tabela z załącznika, w której wskazane są znaki towarowe zarejestrowane na rzecz Uniwersytetu Jagiellońskiego. Do wniosku należy także dołączyć wizualizację graficzną w postaci elektronicznej (w formie plików poglądowych PDF lub JPG) lub papierowej, z przedstawieniem planowanego sposobu umieszczenia znaku towarowego na towarze, usłudze, stronie internetowej, plakacie, zaproszeniu, czy książce.

W dalszej kolejności konieczne jest uzyskanie zgody na użycie znaku towarowego. Osobą upoważnioną do podejmowania decyzji w sprawach dotyczących udostępniania znaków towarowych Uniwersytetu Jagiellońskiego, w tym o opłacie licencyjnej z tego tytułu oraz do podpisywania umów licencyjnych jest Kanclerz. W odniesieniu do znaków towarowych chronionych dla celów własnych jednostek organizacyjnych Uniwersytetu Jagiellońskiego konieczne jest przeprowadzenie konsultacji z tymi jednostkami. Rozpoznanie wniosku następuje w terminie 30 dni od daty wpływu do Działu Organizacji w Uniwersytecie Jagiellońskim[32]. O decyzji w sprawie rozpoznania wniosku Uniwersytet informuje wnioskodawcę w takiej formie, w jakiej wnioskodawca złożył wniosek.

Odmowa uzyskania zgody na korzystanie ze znaku może nastąpić w szczególności w przypadku, gdy:

1) zachodzi uzasadniona obawa użycia znaku w sposób sprzeczny z Regulaminem UJ;
2) podmiot zewnętrzny używał uprzednio znaku towarowego w sposób sprzeczny z Regulaminem UJ albo nie uiścił opłaty licencyjnej lub zalega z dokonaniem płatności;
3) podmiot zewnętrzny używał jakiegokolwiek znaku towarowego Uniwersytetu Jagiellońskiego bez zawarcia umowy licencyjnej[33].

Wreszcie, możliwość korzystania ze znaku towarowego łączy się z koniecznością ponoszenia opłat licencyjnych. Ich wysokość zależy od typu używanego znaku towarowego, zakresu jego wykorzystania i czasu obowiązywania umowy. W przypadku używania znaku towarowego przez podmiot zewnętrzny w okresie nieprzekraczającym 12 miesięcy wnosi on opłatę jednorazową – w wysokości od dwukrotności do dziesięciokrotności bazowej opłaty licencyjnej +VAT. W przypadku użycia znaku towarowego w okresie przekraczającym 12 miesięcy – opłatę roczną – w wysokości od trzykrotności do dziesięciokrotności bazowej opłaty licencyjnej + VAT. Wysokość opłat dla danego znaku towarowego określa za-

[32] § 3 Regulaminu UJ.
[33] § 3 ust. 6 Regulaminu UJ.

łącznik nr 4 do Regulaminu. W praktyce opłaty licencyjne mogą wynieść od 4000 złotych do kilkudziesięciu tysięcy złotych.

Uczelnia gwarantuje sobie prawo kontroli w zakresie prawidłowego korzystania ze znaku towarowego, jak również spełniania przez korzystających kryteriów określonych Regulaminem UJ. Zaznacza się wprost, że w przypadku korzystania przez podmiot zewnętrzny z któregokolwiek znaku towarowego bez zawarcia umowy licencyjnej, Uniwersytet Jagielloński ma prawo wystąpić przeciwko niemu z roszczeniami wynikającymi z obowiązujących przepisów prawa, w tym w szczególności przepisów dotyczących ochrony własności przemysłowej[34].

Podkreślenia wymaga także szeroki zakres wyłączeń od zasad wyrażonych w Regulaminie UJ. Jego postanowienia nie dotyczą:

1) używania znaków towarowych:
   a. przez jednostki organizacyjne Uniwersytetu Jagiellońskiego, w tym w związku z organizacją wydarzenia o charakterze naukowym, na przykład konferencji, zjazdów, czy sympozjów;
   b. przez pracowników uczelni w związku z wykonywaniem przez nich obowiązków służbowych;
   c. przez współpracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego wyłącznie w związku z wykonywaniem przez niego obowiązków wynikających z umowy dotyczącej współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, jeżeli te obowiązki uzasadniają użycie znaku towarowego;
2) umów dotyczących komercjalizacji dóbr intelektualnych:
   a. należących do Uniwersytetu, w których przyznano drugiej stronie prawo do posługiwania się znakami towarowymi w ramach działalności związanej z wykorzystywaniem tych dóbr intelektualnych, a znaki towarowe używane są jedynie w celu informowania o związku dobra intelektualnego z Uniwersytetem;
   b. w ramach których Uniwersytet przyznał drugiej stronie prawo do posługiwania się znakami towarowi oraz utworzonym przez Uniwersytet spółkom spin-off
3) użycia znaków towarowych Uniwersytetu w związku z uczestnictwem Uniwersytetu Jagiellońskiego we wspólnych projektach – badawczych, badawczo-rozwojowych, wdrożeniowych, edukacyjnych, inwestycyjnych, projektach realizowanych w celu upowszechnienia lub promocji nauki i przedsiębiorczości akademickiej lub innych projektach realizowanych przez Uniwersytet samodzielnie lub w ramach konsorcjum (gdzie UJ pełni rolę lidera lub partnera)

[34] § 5 Regulaminu UJ.

z innymi podmiotami, podejmowanych dla osiągnięcia założonego rezultatu, posiadających jasno określone cele, wymagania jakościowe, ramy czasowe i budżet oraz finansowanych ze źródeł zewnętrznych (pozyskanych w ramach umów o finansowanie zawartych z instytucją finansującą), a także w związku z podpisywaniem przez Uniwersytet ogólnouczelnianych porozumień o współpracy naukowej, podejmowanych dla realizacji celów statutowych Uniwersytetu, jeżeli użycie znaków towarowych uzasadnione jest działaniami związanymi z realizacją tych projektów i umów lub wynika z wymogów uczestnictwa w projektach lub umowach i pozostaje w bezpośrednim związku z tymi projektami lub umowami oraz celem realizacji tych projektów lub umów;

4) użycia znaków towarowych przez inne uczelnie wyższe, jeśli użycie znaków towarowych wynika z podjęcia wspólnego kształcenia;

5) Patronatu Honorowego Rektora UJ oraz udziału Rektora UJ w Komitecie Honorowym[35].

Z Regulaminu UJ wynika także procedura rejestracji nowych znaków towarowych. Zgłoszenie oznaczenia Uniwersytetu Jagiellońskiego w Urzędzie Patentowym Rzeczypospolitej Polskiej lub w innym odpowiednim urzędzie właściwym dla ochrony znaków towarowych poza Polską przez jednostkę organizacyjną UJ wymaga uzyskania uprzedniej zgody Kanclerza UJ. Sprawa następnie przekazywana jest do Centrum Transferu Technologii CITTRU w celu jej realizacji.

W świetle powyższego należy oczekiwać, że zgodnie z zapowiedziami towarzyszącymi ogłoszeniu wyników na logo Uniwersytetu w Białymstoku, po zakończeniu prac nad jego ostateczną formą, Senat uchwali zasady korzystania z niego. Raz jeszcze należy zaznaczyć, że logo nie zastąpi godła Uniwersytetu, stanowić będzie kolejne z oznaczeń indywidualizujących uczelnię w środowisku akademickim i wśród podmiotów rynkowych[36]. Zasadne wydaje się skorzystanie z wieloletnich doświadczeń Uniwersytetu Jagiellońskiego i opracowanie równie przejrzystych zasad wprowadzania poszczególnych symboli do obrotu gospodarczego, w tym rozważenie zgłoszenia ich jako znaków towarowych do urzędu patentowego.

[35] § 8 Regulaminu UJ.
[36] J. Fiedoruk, dz. cyt.

Bibliografia

Baza RegisterPlus, http://regservtd.uprp.pl.

Izabel, *Jasne i czytelne. Uniwersytet w Białymstoku ma nowe logo*, http://bialystok.wyborcza.pl/bialystok/7,35241,22050880,jasne-i-czytelne-uniwersytet-w-bialymstoku-ma-nowe-logo.html?disableRedirects=true.

Fiedoruk J., *UwB ma nowe logo*, http://www.bialystokonline.pl/uwb-ma-nowe-logo,artykul,100068,6,1.html.

Hajnosz I., *Koniec z gadżetami? UJ zamierza chronić swoją nazwę i herb*, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,156046,14468028,Koniec_z_gadzetami__UJ_zamierza_chronic_swoja_nazwe.html.

Karaś K., Śląski *Uniwersytet Medyczny zmienia logo i herb. Na gorsze*, https://brandingmonitor.pl/slaski-uniwersytet-medyczny-zmienia-logo-herb-gorsze/.

Karaś K., *Nowe logo Politechniki Opolskiej*, https://brandingmonitor.pl/nowe-logo-politechniki-opolskiej/.

Karaś K., *Problemy uniwersyteckiego logo w Białymstoku*, https://brandingmonitor.pl/problemy-uniwersyteckiego-logo-bialymstoku/.

Koronowski M., *UWM pokazał nowe logo i wywołał szok*, http://olsztyn.wyborcza.pl/olsztyn/7,48726,22636274,uwm-pokazal-nowe-logo-i-wywolal-szok.html.

PAP – Nauka w Polsce, *Uniwersytet w Białymstoku ogłasza konkurs na logo*, http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C413828%2Cuniwersytet-w-bialymstoku-oglasza-konkurs-na-logo.html.

PAP – Nauka w Polsce, *UJ chroni swoje znaki towarowe, w tym herb i nazwę*, http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C397181%2Cuj-chroni-swoje-znaki-towarowe-w-tym-herb-i-nazwe.html.

Promińska U. [w:] E. Nowińska, U. Promińska, K. Szczepanowska-Kozłowska, *Własność przemysłowa i jej ochrona*, Warszawa 2014.

Skubisz R. [w:] *System Prawa Prywatnego*, t. 14a, *Prawo własności przemysłowej*, red. R. Skubisz, Warszawa 2017.

WIPO, *University Trademark Licensing: Creating Value Through a "Win-Win" Agreement*, http://www.wipo.int/sme/en/documents/uni_trademark_licensing_fulltext.html#1.

„*Ratujmy logo UMK". Internauci nie chcą zmiany znaku graficznego uniwersytetu*, http://torun.naszemiasto.pl/artykul/ratujmy-logo-umk-internauci-nie-chca-zmiany-znaku,3333181,art,t,id,tm.html.

Dyskusja po ogłoszeniu wyników konkursu na logo UwB, pod postem z dnia 4 lipca 2017 r., https://web.facebook.com/uniwersytetwbialymstoku/.

Akty prawa:

Ustawa z dnia 30 czerwca 2000 r. – Prawo własności przemysłowej, T.j. Dz. U. 2017 poz. 2183.

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, T.j. Dz.U. 2017, poz. 459.

Ustawa z dnia 30 czerwca 2000 r. – Prawo własności przemysłowej, T.j. Dz.U 2017, poz. 886.

Komisja Europejska, *Kodeks postępowania dla uczelni wyższych i innych publicznych instytucji badawczych dotyczący zarządzania własnością intelektualną w ramach działań związanych z transferem wiedzy* (Pkt 9), Dz.U. UE z dnia 5.6.2008, L 146/.

Orzecznictwo:
Wyrok SN z 7 marca 2003 r., I CKN 100/01, Lex nr 83833.

Dokumenty wewnętrzne uczelni:
Uniwersytet w Białymstoku, *Regulamin Konkursu Rektora Uniwersytetu w Białymstoku na logo Uniwersytetu w Białymstoku*, www.uwb.edu.pl/uploads/documents/konkurs-logo.rtf.
Uniwersytet w Białymstoku, *Statut Uniwersytetu w Białymstoku Uchwalony na posiedzeniu Senatu Uniwersytetu w Białymstoku w dniu 4 kwietnia 2012 r.,* http://uwb.edu.pl/statut-uwb.
Uniwersytet w Białymstoku, http://uwb.edu.pl/identyfikacja-wizualna-uwb; Akademia Górniczo-Hutnicza, http://www.agh.edu.pl/uczelnia/system-identyfikacji-wizualnej/.
Uniwersytet Warszawski, http://promocja.uw.edu.pl/siw-uw/logo-uw/.
Uniwersytet Śląski, http://www.us.edu.pl/system-identyfikacji-wizualnej.
Uniwersytet Medyczny w Łodzi, http://umed.pl/dla-mediow/informacje-prasowe/logotyp-uczelni/.

Magdalena Rutkowska-Sowa
Faculty of Law
University of Białystok

UNIVERSITY BRANDING – PRINCIPLES OF PROTECTION AND USE

Summary

Modern universities are aware of the advertising and financial potential of their branding, such coats of arms, logos, and other signs accompanying the promotion of their individual initiatives. Increasingly, they take formal and legal steps to protect them, register trademarks, and adopt rules controlling the use of their symbols. Currently, many institutions start to rebrand, i.e. change their visual identification to refresh their presence in public space. In addition to traditional symbols referring to history, new ones are being introduced to appeal to the contemporary viewer or consumer. The Jagiellonian University was the first Polish university to establish the rules of using their trademarks. They can provide guidance for other universities, including the University of Bialystok. This article presents their principles and explains the legitimacy of establishing a university branding management policy.

Keywords: university trademarks, logos, coat of arms, trademark Regulations.

IV. LOKALNOŚĆ

Oxford University, XXI wiek

Zbigniew Chojnowski
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

LOKALNOŚĆ JAKO SZANSA DLA UNIWERSYTECKOŚCI (UWAG KILKA)

Władysław Stróżewski pisał:

„Pośród wszystkich instytucji istniejących w cywilizowanym państwie uniwersytet jest […] rzeczą najcenniejszą, dobrem, którego niczym innym zastąpić się nie da. Spełniając swe powołanie w określonym miejscu i czasie, uniwersytet jest równocześnie mostem przerzuconym w przeszłość i przyszłość, a także łącznikiem ze społecznościami uczonych działającymi w najodleglejszych zakątkach świata. Jeśli tradycja jest przekazem przeszłości współkształtującym teraźniejszość, to uniwersytet – w całości swych instytucji […] jest najdoskonalszym tej tradycji strażnikiem"[1].

Te niezłomne przekonania odpierają zakusy, aby nasze wszechnice przekształcić w wytwórnie licencjatów, magistrów i doktorów, a jednocześnie ośrodki o niskiej wydajności badawczej. Uniwersytet powinien być miejscem działalności naukowej, której wyniki przekazywane są studiującym. Maksyma nauczyciela akademickiego powinna brzmieć tak jak zawsze: badaj i ucz!

Umasowienie i urynkowienie wykształcenia wyższego zdeformowało sens i funkcjonowanie uniwersytetów, zdegradowało ich jakość i podważyło ich tożsamość. Część studentów od jakiegoś czasu przywykła mówić o swej uczelni „szkoła", a o zajęciach z adiunktami i profesorami „lekcje".

Stan kryzysowy wymusza powrót do źródeł. Warto znów zapytać, co złożyło się na to, że przez wieki lokalne i ponadlokalne społeczności Europy zawdzięczały tym instytucjom posiadanie elit i wszechstronny rozwój? Dlaczego w Polsce obserwujemy obniżanie się poziomu środowisk uniwersyteckich oraz ich rozpad (w zamian są dyżurni uczeni, stanowiący grupę specjalną celebrytów chętnie pozwalających odpytywać się na temat spraw wszelakich przez dziennikarzy)?

---

[1] W. Stróżewski, *Logos, wartość, miłość*, Kraków 2013.

Uniwersytet powinien być wspólnotą ludzi, dla których poszukiwanie prawdy, połączonej z dobrem i pięknem, jest szlachetnie realizowanym zadaniem. Proces poznawania ma zarówno charakter indywidualny, jak i społeczny. Dokonywanie odkryć w całkowitej samotności i izolacji należy między bajki włożyć. Warunkiem podążania za prawdą na uniwersytecie jest to, aby zbiorowość akademicka nie była anonimowa. Rozrost liczebny roczników i grup studenckich, instytutów, wydziałów, a w konsekwencji uczelni jeszcze do niedawna sprzyjało od wewnątrz atomizacji i alienacji środowiska. Może dożyjemy czasów, w których chwalenie się, że „na naszym uniwersytecie" studiuje i pracuje dwadzieścia, trzydzieści i więcej tysięcy osób, będzie poczytywane za przejaw braku wyobraźni, marnotrawienia czasu, energii i pieniędzy, a także nieliczenia się z ideą uniwersytetu.

Uniwersytet w przestrzeni tak lokalnej, jak i ponadlokalnej, służy społeczeństwu, ale właśnie jako zespół instytucji, których nie da się zastąpić innymi. Tylko uniwersytet jako taki może spełnić swoją funkcję. Wszelkie jednostronne próby uczynienia z uniwersytetu wyższej szkoły zawodowej, zaplecza dla przemysłu, kształcenia specjalistów w wąskich dyscyplinach, firmy pomnażającej zyski czy też schlebiającej snobistycznemu fetyszowi „wyższego wykształcenia", wyjątkowego domu kultury, ośrodka nauczycieli, którzy więcej wiedzą od nauczycieli z niższych szczebli edukacji, miejscem ludycznego posługiwania się autorytetem nauki i uczoności, muszą prowadzić do rozmycia się idei i tożsamości uniwersytetu.

Jeśli uniwersytety wyrzekają się wielowiekowego posłannictwa, pewnego idealizmu, wolności, wszechstronności i bezstronności w dochodzeniu do prawdy o ludziach i świecie, stają się niepotrzebne. To zadziwiające, że o trwaniu uniwersytetu ma decydować jego zdolność do przystosowywania się do oczekiwań gremiów, którzy nic lub niewiele rozumieją z uniwersyteckości. Podporządkowanie jej regułom rynkowym jest tak samo groźne, jak czynienie z niej narzędzia do sprawowania władzy lub instytucji powołanej do produkowania argumentów przemawiających za słusznością takiej czy innej, uznawanej za obowiązującą, ideologii.

Niejasność tego, czym jest uniwersytet, powoduje, że mija kolejna dekada, kiedy szkoły wyższe zamiast pogłębiać i umacniać swą uniwersyteckość, są skazane na obmyślanie skutecznych strategii przetrwania i dostosowania się do zmieniających się przepisów. A przecież wysiłek powinien pójść w kierunku stworzenia takich ram i struktur organizacyjnych, form wspólnoty akademickiej, dzięki którym nastąpiłaby dynamizacja i optymalizacja życia umysłowego, które prymarnie warunkuje powstawanie wartościowych rezultatów badawczych, dy-

daktycznych, kulturalnych i zapewne wielu innych. O uniwersyteckości stanowi nie jego lokalne, regionalne, ogólnopolskie czy międzynarodowe usytuowanie, lecz ruch i wymiana myśli. Zgadzam się, trudno zmierzyć jego natężenie i jakość, ale to on powinien być „krwią" uniwersytetu.

Intelektualno-poznawczej dynamiki nie wywołują konkursy na projekty badawcze, gdyż są one pisane wtedy, gdy da się określić wyniki, które mają one przynieść. Dyktat grantowy powoduje, że powstają izolujące się grupy interesu, doskonale wyczuwające koniunkturę. System konkursów na projekty tworzy sposoby zdobywania środków finansowych, przyczyniając się w minimalnym stopniu do kształtowania się etosu uczonego. Anonimowość ekspertów i płynność kryteriów sprzyja swoistej korupcji, a przynajmniej manipulowania recenzjami, punktacją w celu wyeliminowania środowisk, ośrodków i zespołów spoza centralistycznego klucza. Mówiąc krótko, system grantowy prowincjonalizuje uniwersytety niezależnie od położenia geograficznego i od wypracowanych na nich tradycji. Wypełnianie wniosków, spełnianie formalistyczno-ekonomicznych wymogów, piętrzenie przepisów i kryteriów nie jest w stanie zastąpić prawdziwego życia umysłowego, którym rządzi nieprzewidywalność, spontaniczność i bezinteresowność.

Uniwersytet w perspektywie lokalnej ma szansę stać się tym, czym powinien być, ponieważ daje płaszczyznę do kształtowania się i umacniania autentycznej wspólnoty akademickiej. A jak ona istnieje w rzeczywistości? Widomym przejawem zaniku lub już nieistnienia wspólnotowości jest uwiąd relacji mistrz – uczeń, wykładowca – student (w tym kontekście urzeczywistnienie pomysłu zakładania e-szkół, w których kontakt uczącego i uczącego się będzie pośredni, przyczyni się ostatecznie do upadku szkolnictwa opartego na więzi międzyludzkiej; a czy inne jest możliwe?!).

Kolejnym zagrożeniem budowania wspólnoty jest, mówiąc delikatnie, anonimowość i spłaszczanie hierarchii. Równorzędne traktowanie pozycji członków wspólnoty akademickiej prowadzi do tego, że rozdział obowiązków jest nieracjonalny. Jednakże otwartość na wszelakie inspiracje jest cechą postawy uczonego. Godność każdej osoby poszukującej prawdy, nawet jeśli jest ona trudna do uznania i przyjęcia, powinna być bezwzględnie uszanowana.

O żywotności idei uniwersytetu stanowią osoby reprezentujące określony styl życia, podporządkowany rozbudzaniu i zaspokajaniu głodu poznawczego. To specyficzny typ ludzi, którzy z powodu prawdy i dla prawdy oraz z potrzeby pomnażania wspólnego dobra intelektualnego, duchowego, etycznego współtworzą codzienność uniwersytetu.

Lokalność jest szansą dla odrodzenia się idei uniwersyteckości.

Bibliografia

Figiel J., *Kryzys uniwersytetu: przykład brytyjski*, „Czas Kultury" R. 31, nr 3 (2015), s. 48-55.

Gadacz T., *Uniwersytet w czasach marnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny" R. 61, nr 3 (2016), s. 35-47

Kryzys uniwersytetu: dyskusja, „Czas Kultury" 1995, nr 4, s. 51-56.

Stróżewski W., *Logos, wartość, miłość*, Kraków 2013.

Uniwersytety, naukowcy i studenci w zglobalizowanym świecie. Wybrane zagadnienia, red. naukowa R. Siemieńska, Warszawa 2017.

Zbigniew Chojnowski
University of Warmia and Mazury in Olsztyn

LOCALITY AS AN OPPORTUNITY FOR THE UNIVERSITY: A FEW COMMENTS

Summary

Referring to Władysław Stróżewski's thought, the author of the article reminds us of the role of the university as bridging the past and the future, linking scholars from different parts of the world, and acting as the best guardian of tradition. What follows is an analysis of the contemporary universities in the contexts of challenges they need to cope with. An admass and corporate character of university degrees, as well as the omnipresence of ideological rule are leading to the decline of academic community, the first priorities of which should be the search for truth, goodness, and beauty. The author of the article reminds us that the university as an idea is based on the principle of thought exchange. This exchange is done in the name of truth. Cherishing and protecting spiritual, ethical and intellectual values should be determinants of academic everyday endeavors. As it is argued, locality is a key factor in reinvigorating the idea of the university.

Key words: Władysław Stróżewski, university, university community, truth, locality

Danuta Dąbrowska

Uniwersytet Szczeciński

UNIWERSYTET W ŚRODOWISKU LOKALNYM. PERSPEKTYWA SZCZECIŃSKA

W toczących się od dłuższego czasu na całym świecie dyskusjach nad kształtem nowoczesnego uniwersytetu podkreśla się konieczność zasadniczych zmian jego dotychczasowego modelu i dostosowania go do wyzwań współczesności. Zalicza się do nich postępujące procesy globalizacyjne i osłabienie w związku z tym państw narodowych, co zdaje się podważać ideę misji uniwersytetu, jaką było kształtowanie narodowych elit. Punkt ciężkości w rozważaniach nad reformą instytucji uniwersytetu zostaje przesunięty w kierunku, z jednej strony, umasowienia kształcenia, z drugiej zaś ścisłego powiązania badań naukowych z potrzebami gospodarki przy stopniowym ograniczaniu idei wiedzy dla niej samej i uczelni jako wspólnoty naukowców i studentów połączonych dążeniem do poszukiwania prawdy, wszechstronnego rozwoju człowieka, czy intelektualnego oddziaływania na społeczne otoczenie. Polski badacz tych zagadnień, Marek Kwiek stwierdza:

> Bezlitosna logika konsumpcjonizmu podsuwa (…) ideę, którą z wielka radością uznaje za swoją część uniwersytetów świata anglosaskiego: to idea doskonałości, *exellence in education*, za którą stoją ideały wiedzy najbardziej pożytecznej i najlepiej się sprzedającej. Jak piszą komentatorzy – tam właśnie część uniwersytetów przechodzi na stronę biurokratycznie zarządzanych korporacji nastawionych na konsumentów, czyli studentów[1].

Jakkolwiek autor dość sceptycznie odnosi się do kwestii „urynkowienia" uniwersytetów, ta tendencja zdaje się we współczesnych teoriach zwyciężać, znajdując swoich zwolenników również w Polsce. W swoich późniejszych pra-

[1] M. Kwiek, *Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacjach instytucji w epoce globalnej*, „Principia. Pismo koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej" 2004, nr 45-60, s. 10.

cach przychyla się do niej, jako nieuniknionej konsekwencji przemian gospodarczych i politycznych współczesnego świata, także Marek Kwiek, który stanie się również jednym czołowych projektodawców nowej ustawy o szkolnictwie wyższym[2]. Ma ona dostosować polskie uczelnie do standardów światowych, co wymaga stworzenia zupełnie nowej „filozofii uniwersytetu", a przede wszystkim nowych zasad zarządzania uczelniami, zmiany sposobów finansowania badań naukowych i powiązania ich z potrzebami gospodarki, rozwojem innowacyjnych przedsiębiorstw, a także stworzyć możliwość konkurowania na rynku edukacyjnym. Zarówno teoretyczne dyskusje, jak i konkretne projekty zmian w sposobach funkcjonowania uniwersytetów w polskich realiach budzą wiele obaw w środowisku akademickim, pojawiają się pytania o daleko idące konsekwencje proponowanych zmian, przy jednoczesnej świadomości, iż dotychczasowy model uniwersytetu, którego korzenie sięgają wieku XIX, jest niemożliwy do utrzymania. Cezary Kościelniak i Jarosław Makowski w artykule pod znamiennym tytułem *Uniwersytet na rozdrożu* stanowiącym wprowadzenie do książki zbiorowej pod ich redakcją zatytułowanej *Wolność, równość uniwersytet*, stwierdzają:

> Europejskie uniwersytety mocno redefiniują swoją rolę. Uniwersytetu nie można traktować jedynie jako miejsca przekazywania wiedzy. Uniwersytet od samego początku był i musi także pozostać miejscem, które ma odpowiadać wyzwaniom społecznym, kulturowym i ekonomicznym. Między innymi temu służy „trzecia misja", która ma uzupełniać uniwersytet w jego wymiarze rozwoju regionalnego oraz odpowiadać na społeczne wyzwania, takie jak np. zrównoważony rozwój czy budowanie platformy do debaty publicznej. Te, jak i wiele innych zobowiązań społecznych, nie podlegają już dyskusji. Uczelnie przestają być zamkniętymi na rzeczywistość „samotnymi wyspami", lecz stają się aktywnymi *change makers* na poziomie regionalnym, krajowym, a niektóre - międzynarodowym[3].

Podstawowe pytania, jakie się tu pojawiają dotyczą istoty, zakresu i możliwości powiązania uniwersytetów ze środowiskiem zewnętrznym przy zachowaniu autonomii uczelni i swobody prowadzenia badań naukowych.

Na gruncie polskim do wszystkich zasygnalizowanych tutaj kwestii dochodzą nowe, dotyczące wzmocnienia rangi naukowej naszych uniwersytetów, ich konkurencyjności wobec uczelni zachodnioeuropejskich czy amerykańskich a przynajmniej osiągnięcia ich poziomu.

---

[2] Zob. M. Kwiek, *Transformacja uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucja polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.

[3] C. Kościelniak, J. Makowski, *Uniwersytet na rozdrożu*, [w:] *Wolność, równość, uniwersytet*, red. C. Koscielniak, J. Makowski, Warszawa 2011.

Warto jednak zwrócić uwagę, iż mamy tu do czynienia z tworzeniem ogólnych modeli i wytycznych, bez konkretnych odniesień do realiów polskich uczelni i ich ogromnego zróżnicowania zarówno pod kątem potencjału naukowego, jak i możliwości funkcjonowania w konkretnych środowiskach społecznych i gospodarczych, które w dużej mierze mają wpływ na kondycję i perspektywy rozwojowe poszczególnych uniwersytetów. Brakuje też rzetelnych diagnoz nie najlepszej kondycji polskiej nauki i problemów, z jakimi borykają się nasze uniwersytety. Podnoszona często w dyskusjach nad ich reformą kwestia konkurencyjności w stosunku do uczelni zachodnieuropejskich i amerykańskich w minimalnym stopniu uwzględnia ponadto, bardzo różne od polskich, sposoby finansowania nauki, jakie tam funkcjonują gwarantując możliwość prowadzenia nowoczesnych badań i wysoki poziom dydaktyki uniwersyteckiej.

W wywiadzie, którego udzielił „Tygodnikowi Solidarność", minister Jarosław Gowin stwierdził:

> Najlepsze uczelnie muszą zacząć konkurować z uczelniami w Oxfordzie, Cambridge, dobrymi uczelniami niemieckimi, czy francuskimi. Jeżeli nie będziemy mieli dobrych uczelni, nie wykształcimy przyszłych elit narodowych[4].

Owo stwierdzenie, banalne w swej oczywistości, nasuwa szereg pytań, które rodzą się, gdy na kwestię „najlepszych uczelni" spojrzeć z perspektywy lokalnych uniwersytetów: czy mają one szansę, by kiedykolwiek konkurować z wymienionymi przez ministra światowymi potęgami, czy taka jest ich najważniejsza rola, a wreszcie – czy nie będąc „najlepszymi" przekreślają tym samym możliwość kształcenia narodowych elit? Pytania te są zasadne chociażby z tego powodu, że przynajmniej połowa polskich uniwersytetów to uczelnie młode, funkcjonujące w miastach średniej wielkości, postrzegane z perspektywy Warszawy czy Krakowa jako prowincjonalne. Określanie ich jako lokalnych może być nieco mylące, wszak każda uczelnia, bez względu na swoje usytuowanie jest w mniejszym lub większym stopniu powiązana z konkretnym, a więc lokalnym środowiskiem. Lokalność czy regionalność należałoby tu rozumieć raczej jako pewne ograniczenie wynikające ze słabszej pozycji w ogólnopolskich rankingach, ale też jako szczególną rolę tych młodych uniwersytetów w rozwoju poszczególnych regionów.

Przykład Uniwersytetu Szczecińskiego jest tu bardzo wymowny – powstał on w 1985 roku w mieście przemysłowym i portowym, w którym stosunkowo

[4] *Równać do najlepszych*, z Jarosławem Gowinem, wicepremierem i ministrem nauki, rozmawiają Ewa Zarzycka i Andrzej Berezowski, „Tygodnik Solidarność" 2017, nr 27, s. 18.

słabo reprezentowana była inteligencja humanistyczna, pozbawionym lokalnych tradycji i poczucia zakorzenienia mieszkańców przybyłych tu po wojnie przede wszystkim z dawnych Kresów, ale też z różnych zakątków Polski i Europy. Dodatkowo Uniwersytet Szczeciński stał się jedyną tego typu uczelnią na ogromnym obszarze Pomorza Zachodniego, dla którego najbliższą metropolią był Berlin. Jego zadaniem było przede wszystkim dostarczenie wykwalifikowanych kadr dla różnych dziedzin gospodarki i kultury, struktur samorządowych i oświaty w regionie. Ważne było także zapewnienie możliwości kształcenia na poziomie uniwersyteckim tej młodzieży, która wcześniej szukała takiej możliwości w innych ośrodkach, a po ukończeniu studiów rzadko wracała do Szczecina czy innych miejscowości Pomorza Zachodniego. Przeciwdziałanie odpływowi tych młodych ludzi poprzez stworzenie im atrakcyjnej propozycji edukacyjnej w miejscu zamieszkania lub w najbliższej mu okolicy stało się jednym z priorytetów wszystkich chyba lokalnych uniwersytetów. Pomimo różnic, jakie między nimi zachodzą da się wskazać ich cechy wspólne. Jedną z nich jest szeroka współpraca z regionalną sferą biznesu, kultury i oświaty. Uniwersytety stają się centarmi intelektualnymi promieniującymi na całą lokalną społeczność. Ukierunkowanie znacznej części badań naukowych na problemy regionu, tworzenie zespołów eksperckich w wielu dziedzinach, doradztwo i szkolenia, inicjatywy kulturalne, współpraca z władzami samorządowymi, tworzenie lokalnych elit i ośrodków opiniotwórczych, a wreszcie popularyzacja nauki – to niektóre tylko z zadań podejmowanych i realizowanych przez lokalne uniwersytety na dużą skalę. W tego typu działalności trudno byłoby przecenić ich rolę w rozwoju społecznym, cywilizacyjnym i kulturowym poszczególnych regionów. W pewnym sensie mamy tu do czynienia z kontynuowaniem tradycyjnych, jeszcze XIX wiecznych, koncepcji dotyczących społecznej misji uniwersytetu wykraczającej daleko poza kształcenie studentów i badania naukowe.

Sposób i cele funkcjonowania lokalnych uczelni uwarunkowane są jednak nie tylko przez zasadę: uniwersytet dla regionu, musi jej towarzyszyć zasada druga, którą można by określić jako: region dla uniwersytetu. Rozwój tych uczelni w dużej mierze warunkowany jest polityką władz samorządowych i innych instytucji publicznych wobec uczelni, wspieraniem ich w tworzeniu niezbędnej bazy materialnej, takiej jak budynki, tereny przekazywane pod uczelniane inwestycje, zapewnienie mieszkań dla pracowników pozyskiwanych z innych ośrodków, ale też docenieniem i umiejętnym wykorzystaniem potencjału intelektualnego swoich uniwersytetów. Tam, gdzie tego typu współpraca układa się harmonijnie można mówić o obustronnych korzyściach, a przede wszystkim o rzeczywistym zakorzenieniu uniwersytetu w lokalnej społeczności. Nie zawsze

jednak tak się dzieje, przypadek pierwszych lat funkcjonowania Uniwersytetu Szczecińskiego, gdy studenci strajkami i okupacją budynków próbowali wymusić od miasta zaangażowanie się w tworzenie niezbędnej dla funkcjonowania uczelni bazy materialnej, jest tu wymownym przykładem.

Warto w tym miejscu nadmienić, że podejmowane na szczeblu centralnym decyzje o tworzeniu kolejnych, lokalnych uniwersytetów często były przede wszystkim lub w dużej mierze decyzjami politycznymi, co wyraźnie rzutowało, nawet w długiej perspektywie, na ich usytuowanie w regionie. Wrastanie uniwersytetu w środowisko jest procesem długotrwałym, wymagającym zaangażowania obu stron – i uczelni, i środowiska. Występuje tu w pewnym sensie sprzężenie zwrotne – im prężniej rozwija się region, tym większe szanse rozwoju ma uniwersytet, ale też im silniejsza naukowo i edukacyjnie uczelnia, tym większa jest jej oferta dla regionu. Przywołajmy jeden znamienny przykład – w Szczecinie istnieje liceum ogólnokształcące, które w ogólnopolskich rankingach od lat zajmuje albo pierwsze, albo jedno z trzech pierwszych miejsc. Powołane jako liceum uniwersyteckie, w którym znaczną część kadry stanowili pracownicy uczelni, dysponujące uczelnianymi laboratoriami i bibliotekami, przeznaczone było dla szczególnie uzdolnionej młodzieży z całego regionu. Z czasem się usamodzielniło, co jednak nie wpłynęło na jego wybitnie wysoki poziom i prestiż. Znamienne jest jednak, że niewielu absolwentów tej szkoły podejmuje studia wyższe w Szczecinie i to nie dlatego, iż postrzegają szczecińskie uczelnie jako słabe naukowo i dydaktycznie. Decydując się na wyjazd do większych, uznanych ośrodków akademickich liczą nie tylko na studia na wysokim poziomie, ale także, a może przede wszystkim, na lepsze perspektywy ciekawej pracy, pożyteczne praktyki w czasie nauki, lepszą infrastrukturę, to wszystko, co znajdują w Poznaniu, Warszawie czy Krakowie, a co Szczecin nie zawsze jest w stanie im zapewnić.

Nawet najlepszy lokalny uniwersytet nie może się jednak nastawiać wyłącznie na zaspokajanie potrzeb swojego najbliższego środowiska, powinien istnieć w trzech podstawowych przestrzeniach – lokalnej, ogólnopolskiej i globalnej, takie są bowiem wymogi współczesnego świata. Aby to osiągnąć konieczne jest wyjście poza lokalne uwarunkowania i potrzeby, zaznaczenie swojego miejsca na mapie polskiej nauki, otwarcie na współpracę międzynarodową. W dyskusjach nad kształtem i filozofią nowoczesnego uniwersytetu podkreślane są jego trzy główne cechy, co do których zgadzają się w zasadzie wszyscy. Są to: wysoka jakość badań naukowych i ich innowacyjność, wysoka jakość dydaktyki uniwersyteckiej oraz ścisłe powiązanie nauki i dydaktyki z praktyką gospodarczą,

potrzebami rynku i rozwijających się nowoczesnych przedsiębiorstw. Wiąże się z tym nastawienie na komercjalizację badań naukowych traktowanych jako ważne źródło ich finansowania i współtworzenia budżetu uczelni. Wydaje się, że nie ma powrotu do modelu uniwersytetu jako społeczności uczonych i studentów połączonych ideą bezinteresownego poszukiwania prawdy, dążenia do czystej wiedzy, uniwersalnego poznania, ale też kształtującego społeczne potrzeby. Autorzy jednego z opracowań dotyczących modelu uniwersytetu III generacji stwierdzają bardzo trafnie:

> Współcześnie oczekuje się, aby uniwersytety wschłuchiwały się w opinie społeczeństwa, aby potrafiły zrozumieć jego zmieniające się potrzeby i oczekiwania. Może to być prosta droga do komercjalizacji wiedzy. Przedsiębiorstwa oczekują, że absolwent szkoły wyższej będzie ekspertem wyposażonym w wiedzę, którą można szybko i łatwo zweryfikować zgodnie z potrzebami pracodawców. Absolwent powinien więc być wyposażony w takie kwalifikacje i wiedzę, aby można ją było szybko dostosować do zmieniających się potrzeb rynkowych i przekazywać swój potencjał intelektualny, aby zatrudniający go pracodawcy mogli poprzez swoją działalność gospodarczą skutecznie konkurować na globalnych rynkach. Pod naporem społeczeństwa uczelnie niejednokrotnie przekształcają się z instytucji społecznej w instytucję ekonomiczną (przedsiębiorstwo), od której oczekuje się, że powinna być rentowna i przynosić zyski. W wielu przypadkach dobro społeczne próbuje się definiować w kategoriach czysto ekonomicznych.

W podobnym kierunku idą też eksperckie projekty nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, która jest obecnie przygotowywana. Można by zdać pytanie o miejsce w tak projektowanym uniwersytecie nauk humanistycznych, które z zasady nie są rentowne i nie bardzo dają się przełożyć na kategorie ekonomiczne. Autorzy wspomnianego opracowania zauważają istotną zmianę w myśleniu o uczelniach, w której w zasadzie dla humanistów miejsca nie ma.

> Edukacja na poziomie wyższym – piszą – jest oceniana w kategoriach zdolności do produkowania kapitału ludzkiego zdolnego konkurować nawet na międzynarodowych rynkach, a nie w kategoriach kształcenia cywilizacyjnych i krytycznie wykształconych członków społeczeństwa. Absolwenci ze swoją wiedzą i kompetencjami dostarczani są w jakby gotowych „pakietach" na rynek[5].

[5] K. Dyrtkowski, M. Popek, *Uwagi o przedsiębiorczości uczelni w modelu uniwersytetu III generacji*, [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, pod red. D. Burawskiego, Poznań 2013, s. 63. Zob. też: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.

Tadeusz Sławek zwraca uwagę na istotne przesunięcie akcentów we współczesnych dyskusjach nad kształtem szkolnictwa wyższego, w których zanika sama istota uniwersytetu i jego tradycyjnej misji.

> Nie prowadzi się zatem – pisze – rozmowy na temat idei przewodnich uniwersytetu i jego dalekosiężnej społecznej misji; zastępuje się ją rozmowami i sporami o sposób zarządzania i strukturyzowania uniwersytetu oraz jego subsydiowania[6].

W podobnym tonie wypowiadają się także Cezary Kościelniak i Jarosław Makowski zadając dramatyczne pytanie o możliwość zachowania autonomii uczelni w sytuacji jej silnego uzależnienia od czynników zewnętrznych, przede wszystkim podmiotów gospodarczych, w których szuka się sposobów finansowania nauki i ściślejszego powiązania jej z potrzebami przedsiębiorstw:

> Czy uwikłany w zależności finansowe od swych zewnętrznych partnerów uniwersytet nie stanie się instytucja zależną, tracąca swoje naturalne, krytyczne zadania społeczne?[7].

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje należy się zastanowić, na ile lokalne uniwersytety są w stanie sprostać wymaganiom tak rozumianej nowoczesności, szczególnie jeśli uwzględnimy jedną z naczelnych zasad ekonomicznych, jaką jest zasada konkurencyjności, przywoływana przez autorów projektów nowej ustawy oraz przez ministra Gowina. Wiąże się to nierozerwalnie z określeniem miejsca tych uczelni zarówno na mapie polskiej nauki, jak i w szerszej, globalnej perspektywie. Spróbujmy zatem zobaczyć regionalne uniwersytety w trzech głównych, wskazanych wyżej perspektywach – nauki, dydaktyki i związków z gospodarką.

Z lokalnymi uniwersytetami związanych jest wielu naukowców, których dorobek jest istotnym wkładem w naukę polską i międzynarodową. Są autorami liczących się publikacji, także w wysoko punktowanych czasopismach, wchodzą w skład gremiów eksperckich, uczestniczą w krajowych i międzynarodowych konferencjach, realizują innowacyjne granty, kształcą na wysokim poziomie młodą kadrę naukową. Badania regionalne przez nich prowadzone mają ogólnopolskie a często także międzynarodowe znaczenie, żaden region nie funkcjonuje bowiem w gospodarczej i cywilizacyjnej próżni. Jeśli np. naukowcy ze Szczecina zajmują się historią i geografią Pomorza Zachodniego, problematyką integracji językowej i kulturowej ludzi, którzy osiedlili się na tych terenach po II

[6] T. Sławek, *Autonomia, kształcenie, dług*, [w:] *Wolność, równość, uniwersytet*, dz. cyt., s. 24.
[7] C. Kościelniak, J. Makowski, dz. cyt., s. 10.

wojnie światowej, uwarunkowaniami rozwoju portów i przemysłu okrętowego czy geologią morza, to wyniki ich badań mają przecież znaczenie dla gospodarki, kultury i życia społecznego całej Polski. Uznanie i prestiż wybitnych lokalnych naukowców nie zawsze jednak przekłada się na postrzeganie i ocenę wydziału czy uczelni, które reprezentują. Te bowiem oceniane są jako całość, poddawane parametryzacji uwzględniającej nie osiągnięcia poszczególnych jednostek, lecz dorobek wszystkich pracowników.

Potencjał naukowy uniwersytetu, mierzony liczbą publikacji, realizowanych grantów, ale też zależny od liczby samodzielnych pracowników nauki i posiadanych uprawnień, buduje się w długotrwałym procesie. Wykształcenie własnej samodzielnej kadry wymaga czasu, toteż młode uniwersytety, przynajmniej w początkach swojej działalności chętnie posiłkują się pracownikami z innych uczelni i instytutów badawczych, zatrudniając ich na drugich etatach, bądź też próbując pozyskać na stałe. Jest to sytuacja, która na pewno pozwala na prowadzenie dydaktyki i kształcenie kadry młodszych pracowników, nie sprzyja jednak tworzeniu stabilnych zespołów badawczych, tym bardziej, że drugoetatowi pracownicy rzadko utożsamiają się ze swoim nowym miejscem pracy i w minimalnym jedynie stopniu uczestniczą w życiu naukowym i problemach poszczególnych instytutów, katedr czy wydziałów, rzadko też biorą udział w podejmowanych przez uczelnię inicjatywach na rzecz środowiska regionalnego. Natomiast możliwość pozyskania naukowców z innych ośrodków musi się wiązać z zapewnieniem im atrakcyjnych warunków materialnych, co wymaga zaangażowania nie tylko ze strony władz uczelni, ale też miejscowych samorządów.

Gwarancją rzeczywistego rozwoju i osiągania wysokiego poziomu naukowego przez regionalne uniwersytety jest kształcenie własnej kadry, dążenie do uzyskiwania pełni uprawnień akademickich, ale też szeroko zakrojona współpraca z uczelniami polskimi i zagranicznymi, podejmowanie wspólnych badań, czy to w formie międzyuczelnianych grantów, czy też poprzez konferencje naukowe, sympozja i publikacje. Jest to możliwe jedynie w sytuacji przekroczenia swojego lokalnego środowiska, a w skrajnych przypadkach wręcz odwrócenia się od niego. Obowiązujący system ocen naukowych mający wpływ na kwalifikacje uczelni, a co za tym idzie, na jej finansowanie preferuje wyłącznie publikacje, wdrożenia i patenty, działania podejmowane na rzecz lokalnego środowiska wykraczające poza ściśle naukowe dokonania nie są w nim brane pod uwagę. Słynna „punktoza" powoduje zaniechanie tych działań, skupianie się wyłącznie na badaniach naukowych w jej ogólnopolskim i międzynarodowym wymiarze, zamykanie się lokalnych uniwersytetów na środowisko, w którym funkcjonują.

Inną kwestią mającą duży wpływ na budowanie potencjału naukowego regionalnych uczelni jest ich, szeroko rozumiana, baza materialna, budynki, laboratoria, biblioteki naukowe, miejscowe zasoby archiwalne, dostęp do międzynarodowych baz publikacji. Na pewno ogromnym ułatwieniem jest tu stale wzbogacany zasób zbiorów zdigitalizowanych i publikowanie wielu prac naukowych w wersji elektronicznej, nie znaczy to jednak, że tracą swoje znaczenie tradycyjne biblioteki i archiwa, a te w regionach nie zawsze odpowiadają wymogom pracy naukowej. Pilną potrzebą okazuje się dążenie do pozyskiwania pozabudżetowych środków z przeznaczeniem ich na zakupy sprzętu i wyposażenie laboratoriów, uzyskiwanie grantów badawczych i komercjalizacja wyników badań oraz wszelkiego typu działalność usługowa, podejmowana ze świadomością wskazanych wyżej zagrożeń, ale stanowiąca źródło dodatkowych dochodów umożliwiających prowadzenie badan, także tych, które nie przekładają się na szybki sukces komercyjny.

Osobną sprawa jest dydaktyka uniwersytecka. Okres masowego kształcenia, jaki obserwowaliśmy w latach 90-tych XX wieku należy już w dużej mierze do przeszłości, przede wszystkim z powodu niżu demograficznego. W rozważaniach teoretycznych i planach ustawowych sugeruje się wręcz powrót do zasady elitarności wyższego wykształcenia. W początkach transformacji ustrojowej Polska miała jeden z najniższych w Europie wskaźników scholaryzacji, co stanowiło argument dla zwiększania liczby miejsc na uczelniach i sprzyjało tworzeniu nowych uniwersytetów. Obecnie sytuacja jest zupełnie inna, malejąca liczba studentów staje się problemem dla wszystkich chyba lokalnych uczelni. Tworzą one nowe, atrakcyjne kierunki studiów powiązane z wymogami zmieniającej się gospodarki, ale przede wszystkim obniżają wymagania stawiane kandydatom na studia. W skrajnych przypadkach, a jest ich przecież wiele, nie dokonuje się żadnej selekcji, na studia może „zapisać się" każdy, kto zda maturę, nawet jeśli uzyskał z niej jedynie 30 procentowy wynik. Jest to oczywiście związane z wymogiem realizowania przez pracowników naukowych określonego pensum dydaktycznego i brakiem na polskich uczelniach etatów wyłącznie naukowych. Sytuacja ta na pewno nie sprzyja osiąganiu najwyższej jakości studiów. Jeśli są one dostępne dla wszystkich, to ich poziom musi być najwyżej przeciętny – tak jest on zresztą określany jako wytyczna w ramach KRK. Najbardziej uzdolniona młodzież coraz częściej wybiera jako miejsce dalszej nauki renomowane uczelnie w dużych ośrodkach krajowych lub zagranicznych, a nie te, które są najbliżej i trudno się tej tendencji dziwić. Dyplom warszawskich czy krakowskich uniwersytetów nadal postrzegany jest jako „lepszy", zarówno przez absolwentów, jak i przez ich ewentualnych pracodawców. Pewną poprawę sytuacji dałyby

możliwości tworzenia studiów międzywydziałowych na wzór istniejących np. w Warszawie, co na lokalnych uniwersytetach napotyka jednak na wiele barier. Innym sposobem złagodzenia skutków niżu demograficznego jest większe otwarcie się uczelni na współpracę międzynarodową i zwiększanie liczby studentów obcokrajowców. W Szczecinie np. studiuje ich już wielu i to nie tylko pochodzących z krajów naszych sąsiadów – Niemiec, Ukrainy i Białorusi, ale też z innych państw europejskich, Azji i Afryki.

Przy malejącej liczbie studentów istotną przeszkodą w dążeniu do wysokiej jakości dydaktyki uniwersyteckiej jest konieczność prowadzenia przez nauczycieli akademickich kilku, nawet do dziesięciu różnych przedmiotów w ciągu roku akademickiego, jak to ma miejsce na niektórych kierunkach w Uniwersytecie Szczecińskim. Większość z nich nie jest, albo jest jedynie luźno związana z prowadzonymi przez pracowników badaniami naukowymi, co w oczywisty sposób zaprzecza idei uniwersytetu. Dodatkowo trzeba pamiętać, że dydaktyka nie jest wliczana do dorobku naukowego, nie ma znaczenia przy ocenach okresowych i parametryzacji, często zatem postrzegana jest jako balast utrudniający rozwój naukowy, jako konieczność dokonywania ustawicznego wyboru pomiędzy kształtowaniem własnej kariery naukowej a dążeniem do wysokiej jakości dydaktyki. Nie bardzo też wiadomo, jak tę jakość mierzyć – ankietami studenckimi, ocenami pracodawców zatrudniających absolwentów, wynikami osiąganymi przez studentów, czy może jeszcze inaczej.

I wreszcie trzecie zadanie nowoczesnego uniwersytetu, czyli powiązanie badań naukowych z gospodarką. Była już o tym mowa powyżej, dodać jednak należy jedną kwestię. Nie zawsze owe badania dadzą się natychmiast przełożyć na konkretne wyniki ekonomiczne, przełomowe wynalazki są zjawiskiem dość rzadkim, nie tylko w lokalnych uczelniach. Badania długofalowe, diagnozujące rzeczywistość w jej wielorakich aspektach i służące tworzeniu nowoczesnych rozwiązań w skali regionalnej i ogólnopolskiej, wykorzystujące światowy dorobek i włączające się weń są równie ważne i bardziej odpowiadające istocie uniwersytetu, niż traktowanie go wyłącznie jako przedsiębiorstwa podlegającego prawom rynku i zdolne do szybkiego reagowania na jego zmieniające się zapotrzebowanie.

Ważnym aspektem w ocenie związków lokalnych uczelni z regionem powinny być także czynniki, które nie są bezpośrednio związane z misją uniwersytetów. Dla rozwoju regionów ważne jest bowiem także to, iż uniwersytety są często największymi na danym obszarze pracodawcami, a ponadto stymulują powstawanie i funkcjonowanie wielu podmiotów gospodarczych związanych z usługami na rzecz uczelni. Liczne środowisko pracowników uniwersytetu

i studentów na wiele dziedzin gospodarki pozornie nie związanych z nauką i edukacją – np. handel, komunikacja, hotelarstwo, budownictwo mieszkaniowe, poligrafia, funkcjonowanie placówek kultury. W tym sensie istnienie lokalnych uczelni przyczynia się również do realizacji idei zrównoważonego rozwoju poszczególnych regionów kraju wpływając na ich ożywienie gospodarcze i tworząc wiele dodatkowych miejsc pracy także dla osób o niższych niż uniwersyteckie kwalifikacjach.

Należałoby się, na koniec, zastanowić, jakie są perspektywy lokalnych uniwersytetów w świetle projektowanych zmian ustawowych, dzielących uczelnie na badawcze i zawodowe i, idących za tymi podziałami zmian w sposobach finansowania nauki. Trudno cokolwiek jednoznacznie przesądzać dopóki nie znamy ostatecznego kształtu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, ale ogólne tendencje, pojawiające się we wszystkich właściwie zgłaszanych projektach stanowią dla regionalnych uniwersytetów duże wyzwanie. W większości mają one ogromny potencjał i znaczące w skali ogólnopolskiej i międzynarodowej osiągnięcia poszczególnych wydziałów, zespołów badawczych czy konkretnych naukowców. Oceniane jako całość według nowych propozycji parametryzacji mogą jednak nie spełnić wymogów uczelni badawczych, co skutkowałoby ich drastyczną degradacją. Pozbawione możliwości nadawania stopni naukowych i środków na badania staną się szkołami zawodowymi nastawionymi na realizacje profilu praktycznego, wymagającego jednak od nauczycieli akademickich doświadczenia zawodowego w różnych dziedzinach gospodarki i kultury. Należy się obawiać dużego odpływu kadry naukowej poszukującej możliwości dalszego rozwoju na uczelniach badawczych, ale przede wszystkim jeszcze większego spadku liczby studentów, a w konsekwencji likwidacji uczelni lub istnienia jej w skrajnie okrojonej, szczątkowej wersji. Byłoby to ogromną stratą istniejącego potencjału naukowego i społecznego uderzającą w lokalne społeczności, w których te uniwersytetu działają.

Z jednej strony trudno sobie wyobrazić, że będziemy mieli w Polsce nagle kilkanaście Oxfordów czy Harwardów, z drugiej jednak trudno przecenić rolę mniejszych i słabszych uczelni w rozwoju poszczególnych regionów. Tym bardziej, że są to uniwersytety młode, stopniowo dobijające się coraz wyższych miejsc w rankingach, przezwyciężające problemy, które starsze uczelnie, o długich i utrwalonych tradycjach, posiadające wyrobioną markę, mają dawno za sobą.

W poszukiwaniu wyjścia z owych zagrożeń lokalne uniwersytety podejmują próby wzmocnienia swojego potencjału naukowego poprzez intensyfikację badań i starań o pozyskanie grantów polskich i międzynarodowych. Pojawiają się

inicjatywy konsolidacji uczelni funkcjonujących w danym regionie – w wyniku takich działań parę lat temu utworzono np. w Szczecinie Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny na bazie Akademii Rolniczej i Politechniki Szczecińskiej. Próba konsolidacji wszystkich szczecińskich uczelni nie powiodła się i obecnie istnieją w mieście trzy uniwersytety. Szkolnictwo wyższe w Polsce ciągle działa na zasadach wypracowanych w latach 50. XX wieku, w dużej mierze przejętych z systemu radzieckiego i charakteryzuje się rozdrobnieniem uczelni według dość wąskich specjalizacji, co pociąga za sobą wzmożone koszty ich utrzymania i osłabia potencjał naukowy. Dążenie do łączenia szkół wyższych byłoby wyborem modelu amerykańskiego, często jednak na naszym gruncie napotyka opory ze strony poszczególnych uczelni obawiających się utraty swego dotychczasowego znaczenia i autonomii. Z doświadczeń szczecińskich wynika ponadto, że nie przekłada się to w sposób prosty i jednoznaczny na wzrost ich potencjału i osiągnięcia naukowe.

Z ciekawą inicjatywą wystąpił ostatnio Uniwersytet Zielonogórski, który proponuje utworzenie konsorcjum, czegoś w rodzaju sieci publicznych szkół wyższych z mniejszych ośrodków akademickich, zespołów prowadzących interdyscyplinarne badania naukowe, co mogłoby wpłynąć na intensyfikację i osiąganie międzynarodowego poziomu owych badań, przyczyniając się jednocześnie i do rozwoju lokalnych uczelni i do wzmocnienia konkurencyjności polskiej nauki jako całości. Uniwersytet Szczeciński włączył się do zielonogórskiej inicjatywy, trudno jednak w tej chwili przesądzać o jej ostatecznej realizacji i rzeczywistych korzyściach. Kwestia tego, czy uda się i na ile się może udać obrona lokalnych uczelni, pozostaje otwarta do czasu ostatecznych uregulowań prawnych. Nie chodzi przy tym o odrębne, niejako „ulgowe" traktowanie regionalnych uniwersytetów, raczej o maksymalne uwzględnienie w ogólnych modelach i kierunkach proponowanych zmian całej skomplikowanej struktury polskiego szkolnictwa wyższego.

Bibliografia

Fenomen uniwersytetu, pod red. A. Grzegorczyk i J. Sójki, Poznań 2008.

Kwiek M., *Narodziny uniwersytetu z ducha nowoczesności. Uwagi o transformacji w epoce globalnej*, „Principia. Pismo koncepcyjne z filozofii i socjologii teoretycznej", 2004, nr 45-60.

Kwiek M., *Transformacja uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucja polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002.

Równać do najlepszych, z Jarosławem Gowinem, wicepremierem i ministrem rozmawiają Ewa Zarzycka i Andrzej Berezowski, „Tygodnik Solidarność" 2017, nr 27.
Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju, pod red. D. Burawskiego, Poznań 2013.
Wittrock B., *Nowoczesny uniwersytet w perspektywie historycznej – rozważania o trzech transformacjach*, przeł. K. Korżyk, „Nauka" 2014, nr 2.
Wolność, równość, uniwersytet, pod red. C. Kościelniaka i J. Makowskiego, Warszawa 2011.
Woźnicki J., *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007.
Żylicz M., Bolecki W., *Reforma sektora nauki*, „Nauka Polska" 2007, nr 16.

Danuta Dąbrowska
University of Szczecin

UNIVERSITY IN A LOCAL ENVIRONMENT. SZCZECIN'S PERSPECTIVE

Summary

The aim of the article is to draw attention to the problems of regional and local universities in Poland, taking as an example the University of Szczecin. First, the role and importance of local universities in social and economic environment of the region as well as their contribution to national and international science are discussed. Then the author of the article refers to the main directions of the discussion on changes in the higher education system and on ways of adjusting it to the requirements of the modern world. Arguably, the suggested requirements may turn out to be very difficult to implement by local universities, or even lead to their decline.

Keywords: modern university; regional university; reform of higher education.

Uniwersytet w Moskwie, XXI wiek

Jerzy Nikitorowicz
Katedra Edukacji Międzykulturowej
Uniwersytetu w Białymstoku

WSPÓŁCZESNY UNIWERSYTET WOBEC DYNAMIKI I REDEFINICJI TOŻSAMOŚCI

James Duderstadt w pracy *University of the 21st century* podkreślił, że przez tysiąc lat Uniwersytet wzbogacał naszą cywilizację jako uczącą się społeczność. W jego murach zarówno młodzi jak i doświadczeni mogli nie tylko zdobywać wiedzę i umiejętności, ale poznawać wartość wyedukowanego umysłu. Uniwersytet bronił i propagował naszą kulturową i intelektualną spuściznę, a jednocześnie podważał nasze normy i wierzenia. Jego mury opuszczali przywódcy państw i liderzy różnych zawodów. Uniwersytet zarówno tworzył jak i znajdował zastosowanie dla nowej wiedzy w służbie społeczeństwa. Czynił to wszystko zachowując wartości i zasady kluczowe dla akademickiego uczenia się: wolność dociekań, otwartość na nowe idee, oddanie się rzetelnemu studiowaniu i miłość do uczenia się. Te funkcje Uniwersytetu winne być w dalszym ciągu pożądane przez całą cywilizację.

Czy rzeczywiście te funkcje będą pożądane w kontekście zmienności, ustawicznych redefinicji i dynamiki tożsamości indywidualnych i instytucjonalnych?

Sądzę, że wolność dociekań była i jest istotna we wszystkich wymiarach tożsamości człowieka (w wymiarze biologicznym, psychicznym, intelektualnym, społecznym, ekonomicznym, gospodarczym, religijnym, kulturowym, egzystencjalnym itd.). Uniwersytet był i winien być ostają wiedzy, instytucją rozwoju ekskluzywnej myśli i misji. W wielowiekowym rozwoju tej instytucji rządzący dbali i hojnie obdarowywali ją w dobra, korzystając z wiedzy społeczności akademickiej i kreowanych przez członków tejże społeczności idei, wartości i rezultatów badań. Obecnie w tym zakresie zachodzą dynamiczne zmiany. Wraz ze zmianami w dobie globalizacji, informatyzacji, osiągnięć technologicznych, gospodarczych, komunikacyjnych, wymiary tożsamości człowieka i instytucji poddawane są rewizji. Nastąpiło przejście z ekskluzji do inkluzji, ma miejsce po-

wszechność dostępu do informacji wraz ze zmianą zasad życia społecznego i aksjologii. W społeczeństwach konsumpcyjnych zasady codziennego życia – szybko, łatwo, przyjemnie – zaczęły marginalizować wiedzę, oddawanie się rzetelnemu studiowaniu w poczuciu odpowiedzialności za rozwój gatunku ludzkiego, współistnienie ludzi różnych ras, religii, narodowości.

Jak pisze Bogusław Śliwerski we wstępie do książki *Edukacja (w) polityce Polityka (w) edukacji*, ma miejsce obecnie upolitycznienie szkolnictwa i nauk o edukacji co może „…prowadzić do zniszczenia kultury, której nauka i edukacja są fundamentem i jednym z najważniejszych czynników jej (prze)trwania i rozwoju”[1]. Jacek Hołówka zauważa, że nie potrafimy rozwiązywać kolektywnych problemów i ciągle tkwimy w dziecinnych sporach o lewicowość i prawicowość, postęp i konserwatyzm, demokrację i racjonalność, centralizację i decentralizację[2]. Zwraca uwagę: „Dziś wrogiem jest bezduszny system rynkowej kontroli, z pogardą dla kultury, wyższych celów, humanistycznego wykształcenia, zdolności do mobilizacji dla jakichś ideałów”[3]. Stąd rolą Uniwersytetu jest inspirowanie do refleksji nad złożonymi problemami wielokulturowego świata i ustawicznymi dylematami tożsamościowymi w procesie kształtowania się wielokulturowych społeczeństw. Irena Wojnar w kontekście powyższego dostrzega w edukacji przede wszystkim drogę do kształtowania jakości ludzkiego życia:

> Rosnąca rola czynnika ludzkiego w świecie, z uwagi na istniejące, ale nie zawsze uświadamiane alternatywy przyszłości, wymaga innych niż dotąd priorytetów w realizacji szeroko rozumianych procesów edukacyjnych, zarówno intencjonalnych, jak i dokonujących się w zakresie szeroko rozumianej permanentnej samo edukacji. W Polsce, niestety, wciąż utrzymuje się jednowymiarowa koncepcja edukacji – bardziej nastawiona na przekaz wiadomości, pomyślanych na ogół w sposób utylitarny niż na kształcenie człowieka jako osoby. Jest to więc przede wszystkim „szkolenie”. Tematem zapomnianym, a nawet dziś nieco wstydliwym stało się tradycyjnie pomyślane kształcenie ogólne. Być może wymagałoby ono przypomnienia, odkurzenia, weryfikacji w świetle aktualnych diagnoz i zamówień edukacyjnych odpowiadających kształtowaniu ważnej dziś, czy może generalnie ważnej, jakości człowieka jako osoby, istoty wciąż nie-skończonej, która, aby żyć, musi ciągle stawać się na nowo; nieustannie na nowo „wchodzi w życie”, rodzi się w swym ludzkim kształcie[4].

---

1 B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, „Impuls”, Kraków 2015, s. 15.

2 J. Hołówka, *Krótkość życia mnie nie peszy*, [w:] Justyna Dąbrowska, *Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, „Agora”, Warszawa 2016, s. 155.

3 Tamże, s. 144.

4 I. Wojnar, *Pedagogika niepokoju*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, 2012, s. VI.

Chciałbym zwrócić uwagę, że prawie już przed wiekiem, Kazimierz Twardowski w wykładzie wygłoszonym we Lwowie podczas uroczystości nadania mu dr h.c. w 1932 roku, wskazywał:

> Ciąży na Uniwersytecie obowiązek odkrywania coraz to nowych prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz doskonalenie i szerzenie sposobów, które je odkrywać pozwalają. Z tych wysiłków wyrasta gmach wiedzy naukowej, wiedzy objektywej, która domaga się uznania wyłącznie na tej podstawie, że jest według praw logiki uzasadniona, i która narzuca się umysłowi ludzkiemu jedynie, ale i nieprzeparcie siłą argumentów. W tem właśnie uwydatnia się charakter objektywny badania naukowego, że nie przyjmuje ono rozkazów od żadnych czynników zewnętrznych i że nie chce służyć żadnym względom ubocznym, lecz że za panów swoich uznaje jedynie doświadczenie i rozumowanie[5].

Wielokrotnie zwracałem uwagę na to, że przeżywamy kryzys humanistycznego kapitału Człowieka Uniwersytetu i temu winniśmy dać wyraźny odpór kierując się między innymi wskazaniem Stanisława Ossowskiego, który podkreślał, że pracownik naukowy to taki człowiek do którego zawodowych obowiązków należy brak posłuszeństwa w myśleniu. Na tym polega jego służba społeczna aby pełniąc swe zawodowe czynności nie był w myśleniu posłuszny. Jacek Hołówka zwrócił uwagę: „Im dłużej żyję, tym bardziej czuje się przerażony tym, że ludzie nie potrafią kolektywnie rozwiązywać kolektywnych problemów. … Jak to się więc dzieje – pyta - że człowiek mało kompetentny, mający wielką władzę podejmuje bez żadnego poczucia odpowiedzialności decyzje, które zmieniają ludzki los wbrew ich woli?"[6]. Podkreśla, że głos specjalisty z danej dziedziny wiedzy i głos ignoranta tak samo się liczy.

W kontekście powyższego wydają się być istotne, moim zdaniem, pytania:

– czy rezygnacja z ekskluzji na rzecz inkluzji, do której nie został przygotowany współczesny człowiek kultury masowej i konsumpcyjnej, nie przyczynia się do dezorganizacji naszej tożsamości i życia społecznego, czy nie następuje systematyczny zanik więzi międzyludzkich, międzykulturowych i kształtowania na ich bazie wspólnot?

– czy ślepa wiara w postęp, aksjologię prawno-administracyjną, nie przyczynia się do zaniku refleksyjności i humanistycznej mądrości?

– jak mamy kreować tożsamość indywidualną i instytucjonalną wobec funkcjonujących coraz wyraźniej poważnych dylematów wyboru, takich, jak:

[5] K. Twardowski, *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 2011.

[6] J. Hołówka, *Krótkość życia mnie nie peszy*, [w:] J. Dąbrowska, *Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa 2016, s. 165.

autonomia – zależność, misja – rynek, wspólnotowość – korporacja, elitaryzm – egalitaryzm, intelektualizm – masowość itp.?

– ku jakiej kulturze zmierzamy, czy wartość wolności dociekań ma ustąpić, czy kierunki i specjalności mają być wymuszane przez rynek, myślenie mundurowe i militarne… itp.?

– czy Uniwersytet ma być instytucją edukacyjną o funkcjach dydaktycznych, naukowych i kulturotwórczych, projektujących nowe myśli i rozwiązania, czy przedsiębiorstwem rozliczanym z liczby „wyprodukowanych" absolwentów?

– czy system kształcenia w naszych Uniwersytetach, nie niszczy pasji, inicjatyw, ryzyka i twórczości na rzecz edukacji dla sukcesu, prestiżu, czy wartości hedonistycznych?

Uważam, że nie przepracowaliśmy wielu wskazań wynikających z raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI[7].

W raporcie zwraca się uwagę, że należy rozpocząć od zrozumienia samego siebie, podejmując jakby wewnętrzną podróż, której kierunek wytycza wiedza, namysł, stosunek krytyczny do samego siebie. Zauważa się w nim problem modernizacji refleksyjnej, która powstała na bazie modernizacji ewolucyjnej i technokratycznej (postęp techniczny, rozwój nauki, oświaty, specjalizacji naukowej i zawodowej, masowej informacji i komunikacji), a obecnie wymaga się kreowania nowego typu człowieka charakteryzującego się myśleniem krytycznym, twórczym, z jednoczesną zdolnością do rozumienia siebie i innych, do współpracy i współdziałania w zróżnicowanych kulturowo zespołach ludzkich. Stąd zaleca się edukację trwającą przez całe życie (ustawiczną) ze względu na elastyczność, różnorodność i dostępność w czasie i przestrzeni. Warunki wielokulturowości i dylematy z tym związane spowodowały pojawienie się nowego imperatywu „…lepszego rozumienia innych, lepszego rozumienia świata; konieczność wzajemnego zrozumienia, pokojowej wymiany idei, czy wręcz jedności. Tego najbardziej brakuje naszemu światu"[8].

W kontekście powyższego Komisja zwróciła szczególną uwagę na jeden z czterech filarów edukacji: uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi, poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, ich historii, tradycji, duchowości. W ten sposób można zachęcać do realizacji wspólnych planów i pokojowego rozwiązywania nieuniknionych konfliktów. Pozostałe trzy filary wydają się w tym przypadku dostarczać podstawowej wiedzy, jak uczyć się, aby żyć wspólnie (uczyć się, aby wiedzieć, aby działać, aby być). Zwraca się bowiem uwagę, że nigdy przedtem nie

[7] Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, pod przew. Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 12-13.

[8] Tamże, s. 12-13.

była tak silna potrzeba solidarności przy jednoczesnym nasilaniu się konfliktów, podziałów i narastaniu przemocy i zjawiska terroryzmu. „Jednym z zasadniczych zadań edukacji jest pomoc w przekształcaniu faktycznej współzależności w świadomą solidarność. W tym celu powinna ona umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie. Aby każdy człowiek mógł zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, jakie ona wzbudza, powinien po pierwsze – zdobyć zespół wiadomości, po drugie – nauczyć się relatywizować fakty praz przejawiać krytyczną postawę wobec napływu informacji. …Jednocześnie wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przezwyciężenie tendencji do zamykania się w sferze własnej tożsamości na rzecz zrozumienia innych, opartego na poszanowaniu różnic. Odpowiedzialność edukacji w tym zakresie jest podstawowa i delikatna zarazem, albowiem pojęcie tożsamości można odczytywać w dwojaki sposób: afirmacja własnej różnicy, poszukiwanie podstaw własnej kultury, umacnianie solidarności grupy mogą stanowić dla każdej jednostki postawę pozytywną i wyzwalającą; lecz źle pojęty ten rodzaj rewindykacji utrudnia, a nawet uniemożliwia spotkanie i dialog z innymi”[9].

Sądzę, że nie uświadamiamy wagi problemu i jakby zapominamy, że zdolność do poznawania zależy od wyzwolenia emocji pozytywnych, a nadmierny, narzucony, nakazowy styl kształtowania intelektu ogranicza umiejętność skupienia uwagi, wyboru, analizy, interpretacji, wnioskowania itp. Problemem najbardziej istotnym wydaje się być dostosowanie sposobu uczenia się do rozwoju mózgu człowieka, a nie, jak wskazuje się administracyjnie, dostosowanie programu nauczania do rynku pracy. Te idee utylitarności zagubią i zniszczą talenty. Przecież wyścig obecny nie jest wyścigiem o dostęp do wiedzy, jest wyścigiem o talenty, o kompetencje, o umiejętność korzystania z informacji i zagospodarowania ich. Nie chcemy i nie możemy klasycznej koncepcji Uniwersytetu zastąpić prostym modelem użytkowym, podporządkowanym gospodarce, biurokracji, anonimowym biurokratom i ich wygodzie.

Pełniąc funkcję rektora Uniwersytetu w Białymstoku często zastanawiałem się jak przekształcić znane hasła i maksymy w wartości realizowane (pracuj nad sobą, co uszczęśliwia człowieka, ucz się myśleć, miej odwagę posługiwać się własną mądrością, radość jest w nauce (wiedzy), człowiek bez nauki nie ma żadnej wiedzy, uczymy się nie dla szkoły ale dla życia itp.). Ustawicznie stawałem przed problemem ku czemu zmierzać, jak i jakiej szukać drogi i jaki nadać jej sens, jak realizować misję Uniwersytetu w określonej przestrzeni geograficznej, na północno-wschodnim pograniczu Polski, styku i przejścia kultur i wyznań.

[9] Tamże, s. 44-45.

Stąd współpraca z Białorusią w zakresie kształcenia obywateli Białorusi kultywujących polskie dziedzictwo kulturowe, Litwą (Filia w Wilnie) i innymi Uniwersytetami pogranicza kultur. Uznałem, że Uniwersytet winien przygotowywać do życia w warunkach wielokulturowości, wspierać i podejmować trud kształtowania społeczeństw wielokulturowych, zauważania i promowania wielu kultur w jednym człowieku. Uznałem to za szczególnie istotne wobec krytyki idei wielokulturowości w krajach Europy Zachodniej. Faktem jest, że prowadzona tam polityka wielokulturowości nie sprawdziła się i nie mogła się sprawdzić, gdyż nie uczestniczyło w tej polityce szkolnictwo wyższe, nie ukierunkowano ku wielokulturowości aktywnej; ku symetrycznemu wyrażaniu szacunku i uznawania się, przestrzegania prawa gospodarzy, zaangażowania obywatelskiego z wzajemnym poszanowaniem różnic.

Poprawność polityczna domagała się z góry bezwarunkowej akceptacji, nawet nie tolerancji, a akceptacji. Tolerancję rozumiano i stosowano skrajnie w aspekcie humanistycznym, a nie formalno-prawnym, jako jednostronną ideę szacunku okazywaną słabszemu, pokrzywdzonemu, a nie zasadę-normę wzajemnego, symetrycznego uznania. Istotą tolerancji nie jest rezygnacja z własnych wartości, a przedstawienie własnego stanowiska po to, aby zmobilizować drugą stronę do przedstawienia własnych argumentów i w efekcie doprowadzić do negocjacji i dialogu[10]. Polityka wielokulturowości nie mogła się sprawdzić, gdyż rozszerzono zakres praw człowieka na grupowe prawa socjalne i kulturowe, na tych, którzy nie akceptowali prawa gospodarzy, co doprowadziło do rozmycia praw fundamentalnych i powodowało erozję moralności w życiu społecznym, erozje kapitałów społecznych i kulturowych. Stąd jednym z najbardziej istotnych problemów współczesnego wielokulturowego świata, w tym Uniwersytetu, jest zmniejszająca się wiara w demokrację, w poczucie europejskiej i planetarnej solidarności, we wspólne dobro cywilizacyjne kształtowane od wieków na bazie judaizmu, chrześcijaństwa, filozofii greckiej i prawa rzymskiego.

Uważam, że współczesny Uniwersytet może sytuować się w roli mediatora, tak jak w psychoanalizie Freuda „ego" mediuje między „id" a „superego", może i powinien prowadzić ustawiczny trud negocjacji i motywować do dialogu, kreować paradygmat pokoju, niwelować kulturę strachu i upokorzenia, którą mniej lub bardziej świadomie kształtują publiczne media przy aprobacie rządu. Kształtowana kultura strachu i lęku w Europie nie sprzyja rozwojowi człowieka i Uniwersytetu, w kontekście kreowanej kultury postępu w Azji (Chiny, Indie) i kul-

[10] Szerzej na ten temat m.in. J. Nikitorowicz, *Tolerancja w procesie kreowania dialogu w wielokulturowym świecie*, [w:] *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, pod red. I. Jakubowskiej-Branickiej, Warszawa 2010, s. 168-182.

tury upokorzenia migrantów poszukujących pracy poza krajem rodzimym. Poczucie marginalizacji i upokorzenia wywołuje i umacnia przemoc i terroryzm stąd zadaniem współczesnego Uniwersytetu jest przezwyciężenie dylematu nie nadążania kultury świadomościowej i kreowanej przez nią tożsamości człowieka wielowymiarowego (tożsamości hybrydowej) za rozwojem i osiągnięciami cywilizacji technicznej. W tym przypadku chciałbym przywołać stanowisko Alberta Schweitzera który wskazywał, że w sytuacji gdy człowiek nie jest w stanie operować kulturą odpowiednią do poziomu cywilizacji powstaje niebezpieczeństwo neoprymitywizmu. Związany on jest z brakiem szacunku do podstawowych wartości humanistycznych, z zachowaniami ignorującymi podstawowe normy życia społecznego.

Nawiązując do filozofii Alberta Schweitzera, laureata pokojowej nagrody Nobla, twórcy zasady czci do życia, etyki poszanowania życia[11], chciałbym podkreślić, że możemy uniknąć neoprymitywizmu, gdy zwrócimy szczególną uwagę na wyposażenie w procesie edukacji w kompetencje i umiejętności potrzebne do świadomego i odpowiedzialnego tworzenia kultury. Nowym więc wyzwaniem współczesnego Uniwersytetu jest przeciwstawianie się człowiekowi neoprymitywnemu, człowiekowi, który nie dysponuje kulturą odpowiadającą poziomowi cywilizacji i poprzez ten rozdźwięk staje się niebezpieczny dla siebie i innych, nieufny i podejrzliwy, uciekający w aksjologię administracyjną, nakazy, zakazy kreujące lęki, wrogość, kulturę strachu. Schweitzer wskazywał: „Pierwszym naszym etycznym osiągnięciem jest rozszerzenie kręgu solidarności z innymi ludźmi"[12]. „Ten, kto ma odwagę sądzić i osądzać samego siebie, staje się coraz lepszy"[13].

Współczesny Uniwersytet winien umożliwić każdemu człowiekowi zrozumienie siebie samego i zrozumienie innych ludzi, ich dziedzictwa kulturowego. Winien pomóc zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, lęku, jakie owa złożoność wzbudza. Wymóg solidarności zakłada w skali mikro, mezo i makro (w skali planetarnej), przezwyciężenie tendencji do zamykania się w sferze własnej kultury, własnej tożsamości kulturowej, na rzecz zrozumienia i porozumienia z Innymi, poszanowania różnic i korzystania z nich w procesie rozwoju ukierunkowanej ku tożsamości międzykulturowej. Chciałbym zauważyć, że tożsamości innowacyjne, twórcze, ustawicznie wzbogacane i rozszerzane poprzez doświadczanie i empatyczne konstruowanie siebie w kontakcie z realną rzeczywistością, to tożsamości hybrydowe, wspierające

[11] A. Schweitzer, *Z mojego życia…*, Warszawa 1981.
[12] A. Schweitzer, *Życie*, przełożył J. Piechowski, Warszawa 1971, s. 11.
[13] Tamże, s. 54.

w utrzymywaniu i budzeniu etosu, godności, honoru, dumy z jednoczesnego bycia w kulturze rodzimej i kulturze kraju przebywania.

Sądzę, że wielokulturowa Europa i świat potrzebuje dziś tolerancji nie tyle dla zdefiniowanych różnic, lecz dla nowych, zmiennych i dynamicznych tożsamości hybrydowych. Potrzebna jest nie tylko tolerancja dla wielu kultur w jednym społeczeństwie, ale i tolerancja dla wielu kultur w jednym człowieku. Transnarodowość, transkulturowość i superróżnorodność stanowią potencjalne strategie włączania migrantów w pluralistyczne społeczeństwa. Obywatele poszczególnych krajów różnią się i chcą się różnić i coraz częściej upominają się o prawo do redefinicji swoich tożsamości osobowych i kulturowych. Edukacja międzykulturowa odgrywa i może odgrywać ważną rolę (translatora i mediatora między kulturami) uwrażliwiając na daleko posuniętą różnorodność członków naszej planety[14]. Promowany przez nią paradygmat współistnienia, dialogu i tolerancji wydaje się szczególnie istotny wobec nieustającej krytyki ideologii wielokulturowości w krajach Europy Zachodniej opartej na poprawności politycznej i relatywizmie kulturowym, na co wskazywałem wyżej. W tym kontekście szczególnym wyzwaniem i zadaniem Uniwersytetu, zadaniem z którego winien się rozliczyć, jest **pobudzanie do myślenia dywergencyjnego**, czyli dostrzegania wielu możliwych odpowiedzi na określony problem. Uważam, że **współczesny Uniwersytet winien ustawicznie uprawiać parezję**[15], czyli niegodzenie się, przeciwstawianie się pewnym stanom, sytuacjom, warunkom. Podobnie wskazywał James Duderstadt: z jednej strony Uniwersytet winien bronić i propagować kulturową i intelektualną spuściznę, z drugiej zaś podważać zastane normy i wierzenia.

Dlaczego zwracam uwagę na myślenie dywergencyjne i parezję? Otóż dlatego, że kultura, jako czynnik różnicujący, może zamykać tożsamościowo jednostki i grupy, wytwarzać lęki przed otwarciem, tworzyć uprzedzenia, stereotypy, całą gamę mitów związanych z utratą dziedzictwa kulturowego. Może także otwierać, a dzieje się to dzięki działalności edukacji międzykulturowej, która inicjuje i motywuje do aktywnego uczestnictwa w procesie poznawania i uwrażliwiania na Innych i ich kultury. W tym trudnym i złożonym procesie niezbędna jest świadomość własnych wartości, wzorów i zasad z jednoczesnym świadomym

[14] Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, tenże, *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

[15] Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN zainicjowało wydawanie pisma „Parezja". Będzie ono wydawane przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Redaktor, dr Alicja Korzeniecka-Bondar i zespół zaprasza do wypowiadania się w nim traktując parezję jako formę obywatelskiego obowiązku wypowiadania krytycznych sądów, ryzyko mówienia prawdy, niegodzenia się na zakłamanie i funkcjonowanie w zakłamaniu.

zauważaniem i szacunkiem do Innego i jego kultury, działaniem wolnym od lęków i zagrożeń związanych z utratą własnych wartości kulturowych. Rozwijać się i wzmacniać tożsamościowo możemy bowiem tylko poprzez interakcje z innymi, poprzez porównania, odniesienia, zapożyczenia symetryczne, w innym przypadku będziemy zmierzać ku samounicestwieniu tożsamościowemu. O. Leon Dyczewski zwrócił uwagę, że:

> Tożsamość człowieka czy grupy nie może być tożsamością w klatce, odizolowaną, lecz otwartą, pozostającą w trwałym dialogu z innymi. Dialog jest ułatwiony i bardziej twórczy, jeżeli mamy do czynienia z ludźmi, grupami, które mają tożsamość rozwiniętą, które są świadome swego dziedzictwa kulturowo – społecznego i swoich możliwości rozwojowych… Dialog z innymi ma podwójny skutek.. Po pierwsze, w dialogu z innymi jednostki i cała grupa bardziej sobie uświadamiają swoja odmienność i wartość. Po drugie, dialog z innymi jest czynnikiem rozwoju kultury własnej[16].

Podejmując próbę wskazania zadań współczesnego Uniwersytetu z perspektywy edukacji międzykulturowej w pierwszej kolejności zwracam uwagę na zadania związane z procesem kształtowania się społeczeństw wielokulturowych. Jest to złożony i długotrwały proces przechodzenia od reakcji na odmienność, gdzie często występuje brak zrozumienia, megalomania, ksenofobia, uprzedzenia, bazowanie na stereotypach itp., do interakcji, czyli celowego poznawania, zrozumienia, współpracy, współdziałania, negocjacji, ustawicznego dialogu informacyjnego i negocjacyjnego. W tej strategii należy zauważyć hybrydyzację, która z pewnością podważa ciągłość i tradycje wielu narodów Europy. Tożsamość stała się kategorią opisującą i analizującą rzeczywistość i coraz częściej przedstawiana jest wielowymiarowo. Przykładem może być Profesor Harold Walter Kroto (noblista w dziedzinie chemii). Obecnie zajmuje się badaniami naukowymi w dziedzinie nanotechnologii w Uniwersytecie na Florydzie, propaguje i popularyzuje naukę. Dziadkowie pochodzą z Polski, z Krotoszyna. W wywiadzie *Wszyscy jesteśmy dziećmi gwiazd*[17] podkreślił:

> Osobiście czuję się obywatelem świata. Nie lubię nacjonalizmów, patriotyzmów, właściwie nienawidzę ich. Jestem przeciwko różnicom narodowościowym, rasowym. Cieszę się, że działalność, którą się zajmuję, czyli nauka, taka właśnie jest, beznarodowościowa, bo przecież nie ma znaczenia, czy jest to nauka polska, czy amerykańska, czy japońska itd. …Jeśli chcemy zbudować lepszy świat, musimy

[16] L. Dyczewski, *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, red. L. Dyczewski, Lublin 1996, s. 33.

[17] „Przegląd" nr 24 z 17 czerwca 2007 roku, s. 62-63, www.przegląd-tygodnik.pl.

> zrozumieć, że jesteśmy globalną wspólnotą, a nie tylko muzułmanami, katolikami, buddystami, żydami. ... Dopóki nie zrozumiemy, że to jest największy problem ludzkości, trudno mówić o postępie. …W wielu krajach podsuwa się młodzieży religię, ale to moim zdaniem nie jest rozwiązanie. Istnieje wiele religii, w dzisiejszym świecie nawet w szkolnych ławkach zasiadają dzieci różnych wyznań, jak można oczekiwać od nich, żeby zrozumiały świat, skoro od najmłodszych lat uczone są uprzedzeń. Dzieci potrzebują czegoś uniwersalnego.

W kontekście powyższego istotnym zadaniem Uniwersytetu jest kształtowanie tożsamości otwartej, uczenie się przez całe życie o sobie i innych, doświadczanie innych, wzbogacanie się wzajemnie sobą i otaczającą różnorodnością. W efekcie możemy nabyć umiejętność prowadzenia dialogu, dialogu rozumianego jako imperatyw rozwoju, zachowania i kształtowania pokoju aby stawać się mniej egoistycznymi, hedonistycznymi i materialistycznymi na rzecz upodmiotowienia. Uważam, że współczesna polityka edukacyjna winna się przeciwstawiać ideologizacji narodu, na co zwracał uwagę o. Leon Dyczewski:

> Ideologizacja własnego narodu jest przejściem od uznawania go za podstawową wartość społeczną i kulturową do wyniesienia go do najwyższej wartości, przypisania mu doskonałości i wyższości, przekonania o własnym wybraństwie i misji w stosunku do innych grup etnicznych. Przybiera to formy etnocentryzmu, megalomanii, nacjonalizmu, ksenofobii i szowinizmu. Naród osiągnąwszy najwyższą wartość społeczną i kulturową w świadomości swoich członków, urasta także do najwyższej wartości politycznej. Domaga się wówczas wzmocnienia swojej pozycji w ramach państwa, w jakim istnieje, i wśród innych narodów. Najczęściej towarzyszy temu manichejskie dzielenie grup etnicznych i narodów na dobre i złe, na rozwinięte i nierozwinięte, na przyjacielskie i wrogie[18].

Chciałbym zauważyć, że ideologie nacjonalistyczne i militarystyczne wydają się nie słabnąć, a wręcz odwrotnie rosnąć. Dlaczego Europejczycy, żyjąc ponad siedemdziesiąt lat bez wojen, nie zauważają istotnej potrzeby działań w zakresie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego ku szeroko rozumianemu obywatelstwu?[19]. Czy nie powinniśmy dokonywać ustawicznych refleksji nad pojawiającymi się często głosami tego typu, czy nie powinniśmy wyprowadzać z tych głosów zadań edukacji? Na przykład: „Zamiast rozwijać w młodych ludziach postawę pozytywnego patriotyzmu, otwartości, będziemy ich uczyć za-

[18] L. Dyczewski, *Trwałość kultury polskiej*, [w:] L. Dyczewski (red.) *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993, s. 24.

[19] Szerzej na ten temat: J. Nikitorowicz, *Międzykulturowa edukacja szkolna w procesie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego*, [w:] *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, pod red. A. Szczurek-Boruty, B. Chojnackiej-Synaszko, Toruń 2015, s. 25-41.

mykania się na świat, ksenofobii, rasizmu, a w konsekwencji nacjonalizmu. Będziemy hodować młodych nacjonalistów"[20].

Uważam, że mamy naturalne możliwości przygotowywania dzieci i młodzieży do życia w kształtujących się społeczeństwach wielokulturowych, aranżowania spotkań kultury dominującej z kulturą mniejszości, mamy naturalne możliwości realizowania się zgodnie z zasadami tolerancji, poszanowaniem różnic, kształtowania postaw tolerancji, kształtowania wrażliwości, empatii itp. W integrującej się Europie mamy szanse rozumienia własnej kultury poprzez kontakt z inną, niwelowania niechęci i lęków przed innymi, nabywania umiejętności dialogicznych w komunikacji z innymi, promowania własnej kultury i tradycji, podkreślania znaczenia i wartości własnej kultury w komunikacji z innymi itp. Dlaczego te możliwości wykorzystujemy w niewielkim zakresie i stopniu, dlaczego słabnie obecnie motywacja pracy w tym zakresie w porównaniu z pierwszymi latami posolidarnościowymi, dlaczego nie organizujemy sytuacji ukazujących uczniom bogactwa różnych kultur, nie przygotowujemy do dialogicznych interakcji, nie uczymy postrzegania innych kultur jako źródła wiedzy i wartości, dlaczego nie uczymy rozumienia podłoża konfliktów, twórczego spojrzenia na problemy świata, aby dzieci dorastając potrafiły i chciały brać aktywny i twórczy udział w pokojowym negocjowaniu konfliktów? Może dlatego, że sami nie wykształciliśmy międzykulturowych kompetencji komunikacyjnych, nie potrafimy kierować się empatią, szacunkiem, zasadami tolerancji, nie nauczyliśmy się umiejętności interpersonalnych, otwartości w procesie poznawania, elastyczności poznawczej w procesie przetwarzania informacji itp. Mirosław Sobecki zauważa, że „W Polsce, mimo bogatych tradycji wielokulturowości, nie zbudowano sensownego programu, zmieniającego świadomość całych pokoleń w kierunku uznania wartości płynących z kontaktu z odmiennością"[21].

W kontekście powyższego Uniwersytet staje przed poważnym zadaniem kreowania tożsamości motywowanej wewnętrznie, opartej na wielowymiarowych wartościach. W szkole gubimy motywację, która generalnie wynika z wartości. Nawet jeśli czegoś nie nauczymy się w wieku szkolnym ale będziemy otwarci, będziemy chcieli i umieli się uczyć, to brak wiedzy błyskawicznie nadrobimy. Czyli winniśmy zmierzać ku tożsamości opartej na myśleniu dywergencyjnym, na co wskazywałem wyżej. Skoro Internet jest największym repozytorium wiedzy w historii ludzkości i jest powszechnie dostępny, to może więcej czasu powinniśmy poświęcić kształceniu umiejętności korzystania z tych zaso-

[20] R. Kim, R. Gębura, *Szkoła w służbie PIS*, „Newsweek" nr 36/ 2016, s. 13.

[21] M. Sobecki, *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa 2016, s. 277.

bów i ich krytycznej analizie niż przyswajaniu wiedzy, która po kilku latach staje się nieaktualna. Nikt tego nie przewidział kilkanaście lat temu, a nasze Ministerstwo wskazuje nam, kogo i jak mamy kształcić, aby po kilku latach kształcenia znalazł zatrudnienie w zawodzie zgodnie z wykształceniem. Czy to nie absurd? Nie wiemy, jakie zawody będą potrzebne, jakie będziemy wykonywać w przyszłości, nawet za kilka lat. Dyplom nie jest w stanie zapewniać miejsca pracy w konkretnym zawodzie, gdyż ma miejsce błyskawiczny przyrost informacji z różnych dziedzin, która podwaja się co kilka lat, czyniąc poprzednią wiedzę nieaktualną.

Może więc skupić się na myśleniu analitycznym i krytycznym, a mniej czasu poświęcać na pamięciowe gromadzenie wiedzy. Jeżeli rośnie nam liczba informacji i nie ma problemu dotarcia do nich, to należy się skupić na umiejętności korzystania z nich, a więc w procesie kreowania tożsamości Ja i My Uniwersytetu winniśmy zdążać do dołączenia do tych, którzy ją tworzą i przetwarzają, a nie do tych, którzy tylko odbierają, odtwarzają i powielają. Odtwórczość, bierność przyswajania i przekazywania innym jest obecnie szczególnym problemem studiów uniwersyteckich. Człowiek jest istotą kreatywną lecz system kolejnych szczebli edukacji tę cechę skutecznie tłumi. Organizacja systemu szkolnictwa i system zarządzania, brak korelacji między szkolnictwem podstawowym, średnim i wyższym, jak też oportunizm dużej części kadry dydaktycznej i naukowo-dydaktycznej, brak motywacji pracowników i studentów, jest wynikiem niesprzyjającej kreatywności otoczki społeczno-politycznej.

Kształtującym się społeczeństwom wielokulturowym niezbędni są ludzie nie myślący schematycznie, a uczymy ciągle myślenie linearnego, konwergencyjnego. Geniuszami myślenia dywergencyjnego są dzieci i wszyscy jako dzieci mamy zdolność myślenia dywergencyjnego. Z wiekiem jednak zmniejsza się ten dar, gdyż chodzimy do szkoły, systemu klasowo-lekcyjny administrowanego nieadekwatnie do rozwoju, potrzeb i możliwości współczesnego człowieka. Stąd wiodącym zadaniem współczesnego Uniwersytetu uczyniłbym uczenie sztuki odszukiwania i wyboru wartości, czynienie z nich narzędzi własnego trudu, dzielenie się radością w procesie pokonywania trudności wyboru i interpretacji informacji z różnych źródeł. Osiąganie radości i rozwoju poprzez trud indywidualny i zespołowy, pokonywanie trudności przyswajania i operowania wiedzą, jest jednocześnie „ucieczką od umysłowości dogmatycznej", zaangażowaniem więziotwórczym i realizacją koncepcji „dezintegracji pozytywnej".

Istotą Uniwersytetu jest odwoływanie się do odpowiedzialności, samoświadomości, samorealizacji, samodyscypliny i podmiotowości. Winniśmy coraz częściej i bardziej zdecydowanie stawać „w wietrze myśli", jak mówiła Hannah

Arendt, nauczyć się prowadzenia wewnętrznego i zewnętrznego dialogu, ustawicznie pytać: czy w myśleniu jesteśmy otwarci na twórczość, innowacyjność, odwagę i samodzielność, na nowe problemy i nowe rozwiązania i jednocześnie na ryzyko, zwątpienie i porażki? Barbara Skarga w swoich esejach wskazywała, że Grecy (nie współcześni) łączyli myślenie z troską o własną doskonałość i w tym niezbędny był dialog jako nieskończona rozmowa z sobą samym, ale przede wszystkim z innymi, gdy pragnie się coś zrozumieć i odnaleźć sens.

Bibliografia

Dyczewski L., *Naród podmiotem kultury*, [w:] *Tożsamość polska i otwartość na inne społeczeństwa*, red. L. Dyczewski, Lublin 1996.

Dyczewski L., *Trwałość kultury polskiej*, [w:] L. Dyczewski (red.), *Wartości w kulturze polskiej*, Lublin 1993.

Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, pod przew. Jacques'a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.

Hołówka J., *Krótkość życia mnie nie peszy*, [w:] Justyna Dąbrowska, *Nie ma się czego bać. Rozmowy z mistrzami*, Warszawa 2016.

Kim R., Gębura R., *Szkoła w służbie PIS*, „Newsweek" nr 36/ 2016.

Nikitorowicz J., *Tolerancja w procesie kreowania dialogu w wielokulturowym świecie*, [w:] *O tolerancji we współczesnej demokracji liberalnej*, pod red. I. Jakubowskiej-Branickiej, Warszawa 2010.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

Nikitorowicz J., *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*, Kraków 2017.

Nikitorowicz J., *Międzykulturowa edukacja szkolna w procesie kreowania kultury pokoju i dialogu międzykulturowego*, [w:] *Szkoła – kultura – środowisko lokalne*, red. A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszko, Toruń 2015.

„Przegląd" nr 24 z 17 czerwca 2007 roku, s. 62-63, www.przegląd-tygodnik.pl.

Schweitzer A., *Z mojego życia…*, Warszawa 1981.

Schweitzer A., *Życie*, przełożył J. Piechowski, Warszawa 1971.

Sobecki M., *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej. Studium z pogranicza polsko-litewsko-białorusko-ukraińskiego*, Warszawa 2016.

Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

Twardowski K., *O dostojeństwie Uniwersytetu*, Poznań 2011.

Wojnar I., *Pedagogika niepokoju*, „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3, 2012.

Jerzy Nikitorowicz
Faculty of Intercultural Education
University of Białystok

CONTEMPORARY UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DYNAMICS AND REDEFINITION OF IDENTITY

Summary

The author points to some challenges of the modern university in the context of long-standing rules of academic life (such as freedom of thought, openness to new ideas, and devotion to earnest study). He draws attention to the problem of politicization of the contemporary university, the changes of principles and values of academic life, and the redefinition of individual and institutional identity. In this context, the author formulates numerous problems that the modern university should cope with. He points out that the essence of the modern university is to create a paradigm of coexistence, a culture of peace, and development of an internal identity aimed at acquiring the awareness of otherness. It is believed that within the sphere of the university divergent thinking and parrhesia are always worth being developed. Moreover, the university should be viewed as a place where cultural differences are noticed, and where hybrid identities are promoted in the context of transcultural and transnational science.

Keywords: culture, identity, university, tasks of the university.

Marek Kochanowski
Uniwersytet w Białymstoku

UNIWERSYTET ZAANGAŻOWANY A KULTURA LOKALNA

Określenie „uniwersytet zaangażowany" pojawia się w ostatnich latach zarówno w publicystyce, jak i refleksji naukowej, dotyczy ono warunków funkcjonowania społeczności akademickiej, a w szerszym znaczeniu także i samego uniwersytetu w środowisku lokalnym. Kilka lat temu na Uniwersytecie Warszawskim powstała nawet nieformalna grupa, która przyjęła za nazwę przywołaną frazę, a jej celem było zwiększenie aktywności studentów, np. w ramach protestów wobec trybu wyborów rektora tejże uczelni[1]. Również znane pismo „Krytyka Polityczna" wydało specjalny przewodnik pod tytułem: *Uniwersytet zaangażowany*[2], w którym znalazły się rozmowy między innymi z Marią Janion, Andrzejem Mencwelem, Karolem Modzelewskim i Pawłem Śpiewakiem. W pozycji tej omówiono głównie obecność polityki na uczelniach, podjęto problemy związane z zagadnieniami masowego kształcenia oraz nastawienia uniwersytetu na różne formy zysków.

W celu zwerbalizowania i dookreślenia potrzeby istnienia uniwersytetu zaangażowanego w dzisiejszym świecie, przytoczę kilka już klasycznych głosów definiujących kondycję akademii w minionym stuleciu, mając oczywiście świadomość odmienności systemu polskiej nauki do warunków, w jakich sformułowane zostały przywołane pomysły. Poniżej chciałbym streścić skrótowo trzy istotne wizje uniwersytetu, które powstały w XX wieku autorstwa Karla Jaspersa, Allana Blooma i Billa C. Readingsa. Nie będzie to gruntowne omówienie

[1] K. Słowik, K. Lepczyński, *Na UW działa Uniwersytet Zaangażowany: Bo aktywiści żyją bardziej*, „Magazyn Stołeczny", dodatek do „Gazety Wyborczej", 26 lutego 2016 http://warszawa.wyborcza.pl/warszawa/1,150427,19681120,na-uw-dziala-uniwersytet-zaangazowany-bo-aktywisci-zyja-bardziej.html?disableRedirects=true [dostęp online: 11.12.2017].

[2] *Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik krytyki politycznej*, wybór i red tekstów Zespół „Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.

ich teorii, ale raczej zwrócenie uwagi na te elementy rozważań, które są istotne dla mojej koncepcji zaangażowanej akademii.

Uwagi Karla Jaspersa wynikają z historycznych doświadczeń Niemiec w XX wieku, aczkolwiek sam badacz zainteresowany jest przede wszystkim „ideą uniwersytetu" jako pewną formą abstrakcyjną, a nie poszczególnym uniwersytetem[3]. Jaspers uważa, iż dydaktyką powinni zajmować się wyłącznie badacze prowadzący badania naukowe, a idea uniwersytetu napędzana jest pierwotną wolą wiedzy: „Wzniosłą i niezbywalną metodą jest powiązanie badań i nauczania"[4]. Twierdzi, iż „student przychodzi na uniwersytet, aby studiować nauki i przygotować się do zawodu"[5]. Przeciwko tym tezom protestuje Tadeusz Gadacz, autor wstępu do przywołanej książki, który w dramatyczny sposób pisze, iż żyjemy w czasach, gdy zanika potrzeba ukształtowania człowieka, a jej miejsce zajmuje przygotowanie do rynku pracy[6]. Drobna uwaga, w przeciwieństwie bowiem do Gadacza, nie widzę w tej sytuacji niczego niestosownego, szukałbym raczej idei złotego środka między nauczaniem zdolności myślenia, a jej praktycznym wykorzystaniem.

Problemem Jaspersa jest teza mówiąca, iż uniwersytet, a zwłaszcza nauki humanistyczne, nie są w stanie nadążyć za szeroko rozumianym rozwojem. Zgadzam się, iż „należy przećwiczyć metodę stawiania pytań"[7], pytania bowiem są elementem rozkwitu i powtórnej organizacji danej instytucji, przywołajmy raz jeszcze Jaspersa: „W nowoczesnym świecie uniwersytet stale organizuje jednostki badawcze i dydaktykę dla nowych potrzeb społeczeństwa"[8]. I o realizacji tych potrzeb, zwłaszcza w ramach wspólnoty lokalnej, mowa będzie w dalszej części mojego tekstu.

Kolejną książką, na którą chciałem zwrócić uwagę, jest znana praca Allana Blooma zatytułowana *Umysł zamknięty*. Większość postulatów Blooma kreślona jest w ramach resentymentu za akademią, szkolnictwem wyższym z przeszłości, z silną rolą środowiska domowego i narodowej tradycji[9], powiązanej z demokracją liberalną: „Wolny uniwersytet istnieje tylko w liberalnej demokracji, a demokracje liberalne istnieją tylko tam, gdzie są wolne uniwersytety"[10]. Autor *Umysłu*

[3] Por. T. Gadacz, *Karla Jaspersa idea uniwersytetu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Warszawa 2017, s. 13.
[4] K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, dz. cyt., s. 80.
[5] Tamże, s. 75.
[6] T. Gadacz, *Karla Jaspersa…*, dz. cyt., s. 27
[7] K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, dz. cyt., s. 81.
[8] Tamże, s.128.
[9] A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997, s. 51.
[10] Tamże, s. 308.

zamkniętego narzeka na zatracenie przez studentów najprostszych umiejętności z nauką czytania włącznie, ambiwalentnie jednakże traktując przymus poznawania kultury elitarnej: „obcy jest im literacki snobizm i nie chcą składać nieszczerych, rytualnych hołdów kulturze wysokiej”[11]. Tęsknota Blooma za uniwersytetem rozumianym jako „świątynia państwowości, świątynią pod wezwaniem najczystszego użytku z rozumu, wzbudzającą cześć, jaka słusznie należy się stowarzyszeniu wolnych i równych istot ludzkich”[12] prowadzi do rozumienia go jako instytucji opierającej się zmianom, to wizja wieży z kości słoniowej, ostoja dla „nieinstrumentalnego użycia rozumu”[13]. I jeszcze jeden ważny cytat z Blooma: „Oświecać to nieść światło tam, gdzie uprzednio panowały ciemności, to zastępować opinie, czyli zabobony naukową wiedzą o przyrodzie, wychodząc od zjawisk dostępnych wszystkim ludziom, a kończąc na ujęciu rozumowym, do którego wszyscy ludzie są zdolni”[14]. W tym akurat zdaniu Bloom bliski jest więc koncepcji uniwersytetu zaangażowanego, czyli akademii otwartej na organiczny proces krzewienia edukacji w określonym środowisku.

Trzecią wizją, którą chciałem przywołać, jest książka zmarłego przedwcześnie w katastrofie lotniczej Billa S. Readingsa[15]. Dla amerykańskiego badacza uniwersytet to forma przeszła, a jego tytułowa ruina wywołana została osłabieniem kulturotwórczej roli państwa. Narzekania Readingsa, podobnież jak utyskiwania Mateusza Wernera, autora wstępu do *Uniwersytetu w ruinie*, wymierzone są w uprzedmiotowiającą rolę szkół wyższych, które zamieniają studentów w bezwolne jednostki, dostosowując ich do rynku pracy. Readings wymienia kilka przyczyn upadku uniwersytetu, jak chociażby standaryzacja, prowadząca do uznania uniwersytetu za system biurokratyczny. Słusznie zauważa, iż większość pomysłów na nowoczesne szkolnictwo wyższe to powielanie koncepcji dziewiętnastowiecznych (Humboldta, Schillera, Schleiermachera, Fichtego i Kanta), w których największy nacisk kładziono na rozwój badań naukowych, zwłaszcza badań podstawowych. I znów pozwolę sobie na uwagę: nie widzę niczego złego w nauczaniu na uniwersytetach pewnych kompetencji. Umożliwiają one start w dorosłe życie zawodowe, wiedza zaś ma służyć również i umiejętnemu z niej korzystaniu.

Opisywany przez Readingsa wpływ studiów kulturowych (cultural studies), z czym zgadza się piszący te słowa, działa destrukcyjnie zarówno na namysł nad literaturą narodową, jak i na samych studentów, którzy próbując zgłębić „uni-

[11] Tamże, s. 70.
[12] Tamże, s. 291.
[13] Tamże, s. 296.
[14] Tamże, s. 305.
[15] B.S. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017.

wersalne mechanizmy", nie widząc, iż powinni skupić się również na badaniu kultury lokalnej[16]. Obserwuję tego typu praktyki na różnych zajęciach ze studentami kulturoznawstwa. Ich postępowanie nacechowane jest przede wszystkim brakiem umiejętności pracy ze źródłami, niezdolnością sytuowania poszczególnych zjawisk w tradycji, czy przesadnemu zawierzeniu zasobom internetowym.

Readings bardzo krytycznie podchodzi do tradycyjnego uniwersytetu. Uważa, że jego kulturotwórcza funkcja również się kończy, a fakt ten wynika z ruiny samej instytucji, przypominającej renesansowe „miasto-państwo", w którym nie „można zburzyć jego pozostałości i postawić w ich miejsce racjonalnie zaplanowanych wieżowców. Pozostaje nam znaleźć dla jego kanciastych kształtów i krętych uliczek nowe zastosowania, czerpać wiedzę i radość z poznawczych dysonansów wzbudzanych przez zamknięte place i bezdźwięczne dzwonnice"[17]. Zgadzam się z Readingsem, iż powinniśmy być nieufni wobec każdego, kto twierdzi, iż rozwiązał problem uniwersytetu, czy nawet mocniej „powinniśmy chronić poczucie dyskomfortu, jakie wywołuje w nas nasza sytuacja"[18]. Dla moich poniższych rozważań najistotniejszy jest jeszcze jeden postulat autora: „Uniwersytet będzie musiał stać się jednym z wielu miejsc, gdzie próba myślenia o naturze więzi społecznej jest podejmowana bez odwoływania się do jednoczącej idei – czy to idei kultury, czy też państwa"[19].

W związku ze zdiagnozowanym w trzech wymienionych książkach kryzysem akademii, pojawiają się różne propozycje służące jej naprawie, aczkolwiek głosy krytyki nie są zastępowane nowymi propozycjami, gdyż takowych uniwersytet często nie ma, albo sobie ich nie wypracował. Są to najczęściej spekulatywne dociekania pokazujące jakąś formę impasu, wezwanie do jego naprawy w duchu przeszłościowego modelu, gdzie liczy się wyłącznie tradycyjnie rozumiana, czyniona najczęściej w postaci wykładów, dystrybucja wiedzy. To anachroniczne myślenie – żyjemy w czasie powrotu do wymiany myśli i oczekiwania ze strony wspólnoty, iż uniwersytet zaproponuje pewne zyski ekonomiczne, praktyczne, zawodowe – w zamian za kreatywne uczestnictwo w jego działaniu.

Jedną z takich koncepcji starał się wyartykułować Piotr Nowak w książkach *Hodowanie troglodytów: uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego* i *Puszka z Pandorą: o kulturze, uniwersytetach i etosie pokolenia 68*[20]. Nowakowi przeszkadza komercjalizacja uniwersytetu, pracuje on bo-

[16] Por. M. Werner, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, dz. cyt., s. 8.
[17] Readings, *Uniwersytet w ruinie*, dz. cyt., s. 199.
[18] Tamże, s. 220.
[19] Tamże, s. 285.
[20] P. Nowak, *Hodowanie troglodytów: uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka*

wiem „na uniwersytecie masowym, gdzie przyjmuje się na studia każdego, kto tylko zechce się zapisać. Jeżeli grupa liczy trzydzieści osób, to spośród nich może cztery, może pięć jest rzeczywiście zainteresowanych pogłębianiem wiedzy. Pozostałe osoby przyszłe z innego powodu: jedne chcą się ogrzać, bo jest zima, inne przyszły, bo nie miały innego pomysłu na życie, więc siedzą teraz w ławkach. Nie chce im się pracować, więc przychodzą, póki rodzice ich żywią. Na zajęciach esemesują, jedzą kanapki, robią cokolwiek. Ich ten uniwersytet urządza – ogrzane klasy, ładne rówieśnice, juwenalia, na których można się schlać na umór”[21]. Moje doświadczenia są zgoła odmienne, być może mamy inne podejście do dydaktyki, nie mam również takich studentów. Z jednym się jednakże z autorem wymienionych książek zgadzam; należy wyprowadzić proces „myślenia” poza uniwersytet – tu Nowak jako przykład podaje swoją Fundację hr. Augusta Cieszkowskiego, między innymi wydawcę pisma „Kronos”, organizującą szereg debat, paneli, promocji w miejskiej przestrzeni, czasami zgoła nietypowej, jak dawna hala miejska w Białymstoku.

I właśnie za największą wartość książek Nowaka uważam eksplikowany z nich postulat niezamykania się w świecie uniwersytetu, polegający na coraz szerszym wychodzeniu w stronę potrzeb wspólnoty lokalnej. Karol Modzelewski w jednym z wywiadów z przytoczonej na wstępie pozycji mówi: „Uniwersytet musi czuć problemy społeczne swojego czasu i czasem powinien wypowiadać się w sprawach, gdzie od uczonych społeczeństwo oczekuje głosu obywatelskiego”[22]. Szczytne postulaty z pewnością inaczej realizowane mogłyby być w wielkich miastach (centralach), gdzie w mediach głos akademików jest jeszcze widoczny i obecny, ale z perspektywy lokalnej, codzienna praktyka, działalność kulturalna w określonym środowisku, w konkretnym mieście i regionie, w moim przypadku na Podlasiu i Białymstoku, pokazuje znikomą obecność akademii w przestrzeni publicznej, ograniczoną najczęściej do udziału pracowników w różnego rodzaju sporach i debatach. Brak zaangażowanego działania wpływa nie tylko na rzeczywistość pozauniwersytecką, ale również i na wspólnotę akademicką, studenci nie występują jako partnerzy w wymianie myśli, gdyż likwiduje się obecność nauk humanistycznych na wydziałach ścisłych i ekonomicznych, a tym samym doprowadza się nie tyle do marginalizacji różnych form ich aktywności, co raczej do ograniczenia czynnego udziału w danych działaniach.

współczesnego, Warszawa 2014; tegoż, *Puszka z Pandorą: o kulturze, uniwersytetach i etosie pokolenia 68*, Warszawa 2016.

[21] Nowak, *Puszka z Pandorą*, dz. cyt. s. 32.

[22] *Uniwersytet musi czuć problemy swojego czasu. Z Karolem Modzelewskim rozmawia Mikołaj Syska*, [w:] *Uniwersytet zaangażowany*, dz. cyt. s. 68.

Żyjemy w czasie głębokich przemian wyobrażeń dotyczących wizji uniwersytetu i, moim zdaniem, nie ma innego modelu niż uniwersytet zaangażowany. Omówione koncepcje tworzone były przed erą internetu, napisane zostały w duchu konserwatywnego rozumienia i pojmowania akademii jako ośrodka niejako zawieszonego poza czasem, odpornego na jakiekolwiek zmiany, słabo reagującego na potrzeby społeczności. Notabene reakcje takowe, jeśli się pojawiały, to znaczy postulaty upraktycznienia niektórych kierunków, zdolności i właściwości danego absolwenta, traktowane były jako zagrożenie dotychczasowego wyobrażenia uniwersytetu.

Przywołane koncepcje nie proponują rozwiązań praktycznych, a diagnozy obecnego stanu uniwersytetu są w nich przedstawiane, przede wszystkim, jako resentyment za przeszłością. Współczesny namysł nad akademią zmienia się więc w ogólne narzekanie. Dlatego jeśli mówię o zaangażowaniu się uniwersytetu, to najbliższe mojemu rozumieniu tego terminu będą dwa głosy. Jeden z nich został wyartykułowany w felietonie Waldemara Kuligowskiego, opublikowanym 3 października 2017 w poznańskim „Czasie Kultury", drugi zaś jest refleksją wynikająca z obserwacji projektu Krzysztofa Czyżewskiego, który ten uznany animator kultury realizował na uniwersytecie w Newark.

Kuligowski[23] dzieli się uwagami na temat określenia „uniwersytet zaangażowany": „Mnożą się jednak w związku z tym pięknem liczne pytania: czy zaangażowana humanistyka jest rzeczywiście nową orientacją, czy tylko typem wrażliwości niektórych badaczy i badaczek; czy to naprawdę nowa idea, czy raczej wymóg czasów; na ile mamy do czynienia z ideologicznym „przegięciem", a na ile z rzeczywistymi możliwościami zastosowania humanistyki w kształtowaniu praktyk społecznych; czy istnieją dobre i złe zaangażowania; gdzie przebiega granica między zaangażowaniem, eksperctwem a fundamentalizmem ideologicznym?"[24]. Opisuje swoje wrażenia z konferencji poświęconej najlepszym praktykom szkolnictwa społecznie zaangażowanego. I tak przykładowo na University of North Carolina, na podstawie technik z zakresu *oral history* zebrano opowieści od mieszkańców pochodzenia latynoskiego, których dotąd pomijano w oficjalnej historii stanu. Dzięki temu powstało specyficzne „miejsce świadomości", a przy okazji narodziła się nośna idea „Nowego Południa". Kuligowski zastanawia się, na ile polskie uniwersytety gotowe są na podobne działania? Odpowiedź nie jest jednoznaczna, chociaż z tonu autora można wyciągnąć

[23] W. Kuligowski, *Pokaż, jak się angażujesz, a powiem, kim jesteś*, „Czas Kultury", 3 października 2017. http://czaskultury.pl/felietony/pokaz-jak-sie-angazujesz-a-powiem-kim-jestes/ [dostęp online: 06.10.2017].

[24] Tamże.

wnioski, że będzie raczej negatywna, pisze on bowiem, że wszystko zaczyna się od odpowiedzialności budowanej na triadzie: „współczucie – tworzenie sieci społecznych – wiedza".

Inną praktykę, we współdziałaniu z amerykańskimi uczelniami, zaproponował Krzysztof Czyżewski, który wraz z Ośrodkiem „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów" w Sejnach nawiązał współpracę z Uniwersytetem w Rutgers (Newark, USA), gdzie realizował projekt „Moja historia" („My Story"), wykorzystujący znaczenie osobistej narracji i pamięci jako środka do tworzenia wspólnoty angażującej uniwersytet i lokalną pamięć. W ramach tego projektu mniej zamożni mieszkańcy miasta Newark, pochodzący najczęściej z robotniczych, afroamerykańskich rodzin, odtwarzali dzieje swoich okolic, krewnych, sąsiadów, sytuując w nich własne doświadczenia, również te związane z awansem dzięki studiom na uniwersytecie. W ten sposób została pokazana wartość sztuki i mediów pomagających w rozwiązaniu problemów związanych z wykluczeniem, a także została podkreślona wartość indywidualnej opowieści, osobistej narracji i pamięci jako środka tworzenia wspólnoty[25].

Nie ukrywam, iż wizja uniwersytetu jako instytucji zaangażowanej, jest mi niezwykle bliska. To model uczelni, która nie szuka korzyści w tym, że należy edukować poza murami, przeciwnie, w ramach pracy na takim uniwersytecie sądzę, iż należy wychodzić z pasją do lokalnej wspólnoty, inicjować i prowadzić. Uniwersytet jest dla mnie bowiem przestrzenią, gdzie liczy się wyłącznie merytoryczny argument, poddany demokratycznej dyskusji na wielu forach. Za Readingsem traktuję również uniwersytet jako instytucję kultury[26].

Misję uniwersytetu, jako zaangażowanego ośrodka, prześledzę na przykładzie działań białostockiego stowarzyszenia „Fabryka Bestsellerów"[27], w którym obecnie pełnię rolę prezesa. Stowarzyszanie zostało założone przez pracowników i studentów białostockiej polonistyki w 2006 roku. Oprócz tradycyjnych

[25] O projekcie dowiedziałem się od Krzysztofa Czyżewskiego, któremu dziękuje za informacje oraz za wskazanie następującego źródła: I. Watson, *Reflected Borderlands – Newark/Sejny: The Borderland Center, the Urban Civic Initiative, and the "My Story" Project at Rutgers University-Newark*, "Globally Engaged" Pedagogy, Research, and Creative Practice", Vol. 3 No. 2 http://public.imaginingamerica.org/blog/article/reflected-borderlands-newarksejny-the-borderland-center-the-urban-civic-initiative-and-the-my-story-project-at-rutgers-university-newark/ [dostęp: 30.09.2017].

[26] Readings, *Uniwersytet w ruinie*, dz. cyt., s. 13.

[27] Więcej na temat genezy i działalności stowarzyszenia czytaj [w:] M. Kochanowski, *Kultura poza instytucjami. O Stowarzyszeniu „Fabryka Bestsellerów"* (współautor wraz z M. Wieremiejuk), „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych Collegium Civitas i Stowarzyszenia CAL" 2010, nr 3, s. 57-60 oraz [w:] M. Kochanowski, *Polonista jako animator kultury*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. I, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.

form spotkań z literaturą typu: wykłady, panele dyskusyjne, spotkania autorskie, promocje książek, stowarzyszenie wydaje zbiory opowiadań, komiksy, organizuje slamy poetyckie, kiermasze książek, zajęcia ilustratorskie, happeningi, produkuje filmy dokumentalne poświęcone regionalnym poetom. Stowarzyszenie organizuje też warsztaty dla młodzieży, m.in.: fotograficzne, edytorskie, kreatywnego pisania. „Fabryka Bestsellerów", otrzymała w 2013 roku Nagrodę Artystyczną Prezydenta Miasta Białegostoku w kategorii organizatorskiej. Stowarzyszenie duży nacisk kładzie na walory edukacyjne poszczególnych projektów, zwłaszcza takie, które mogą podnieść kulturę czytelniczą w mieście i regionie oraz zapoznać odbiorców ze sposobem twórczego obcowania z tekstem.

Propagując edukację czytelniczą, kontynuujemy misję uniwersytetu, rozumianego jako placówka kulturotwórcza[28]. Kilkakrotnie organizowaliśmy warsztaty kreatywnego pisania, w czasie których pod wpływem doświadczonego mentora młodzi adepci sztuki pisarskiej doskonalili swoje zdolności w konstruowaniu fabuły, postaci i innych wyznaczników tekstu literackiego. Podstawową ideą tego typu warsztatów jest zachęta do ekspresji własnych pomysłów, a w dalszej kolejności ich prezentacji i zapisu. Organizowaliśmy wycieczki literackie, czyli cykliczne akcje edukacyjne, polegające na łączeniu elementarnej wiedzy z zakresu historii literatury, także literatury najnowszej, z turystyką i działaniem w przestrzeni miejskiej. Koordynowaliśmy wlepki literackie, polegające na wklejaniu w miejscach publicznych tekstów literackich autorów pogranicza związanych z miastem i regionem. Z pozoru lekkie i przyjemne akcje miały za zadanie oswoić czytelnika z klasyką literatury regionalnej, po którą rzadko sięga ktoś, dla kogo nie jest ona lekturą obowiązkową w szkole i na uczelni.

Kilkakrotnie organizowaliśmy warsztaty wycinania wierszy, wykonywane na nich prace były eksponowane w przestrzeni publicznej i w formie otwartej galerii pozostawały tam przez pewien czas, bądź sfotografowane pokazane zostały na stronach i profilach internetowych stowarzyszenia. Szczepan Orłowski, jeden z naszych wychowanków, w wieku 16 lat debiutował opowiadaniem *Odwet* w naszej antologii *Śmierć na dobry początek*. Obecnie to już wielokrotny stypendysta i absolwent Royal Academy of Dramatic Art (RADA) University of London, który jako dramaturg debiutował spektaklem *I Ifigenia* w Teatrze Nowym w Łodzi (reż. Tomasz Bazan, 2012), za który otrzymał Złotą Maskę, nagrodę łódzkich krytyków teatralnych. Szczepan jest autorem i współautorem scenariuszy teatralnych, w tym *Miraży* (reż. Ewelina Marciniak, Teatr Lalek we Wrocławiu, 2015), *Pocztu królów polskich* (reż. Krzysztof Garbaczewski, Narodowy Stary Teatr w Krakowie, 2013) oraz *Kabaretu warszawskiego* (reż. Krzysz-

[28] B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, dz. cyt., s. 19.

tof Warlikowski, Nowy Teatr w Warszawie, 2013). Z Warlikowskim współpracował również przy adaptacji *W Poszukiwaniu straconego czasu* Marcela Prousta (Francuzi, Nowy Teatr w Warszawie, 2015) oraz z Grzegorzem Jarzyną *Iwona, księżniczka Burgunda* (reż. Grzegorz Jarzyna, Teatr Nacji w Moskwie, 2016).

Innym naszym wychowankiem jest Alan Misiewicz, były student białostockiej polonistyki, autor zbioru wywiadów *Heroiny. Rozmowy o operze, ludziach i życiu* (Katowice 2018). Członkowie stowarzyszenia napisali również pierwszy przewodnik dla dzieci po Białymstoku *Spacer z Kawelinem*[29], realizowany w ramach programu „Patriotyzm jutra", Muzeum Historii Polski.

Myśląc o uniwersytecie zaangażowanym, takim, który zajmuje się transferem wiedzy, myślę więc o odważnym wychodzeniu na zewnątrz poza mury akademii. Stowarzyszenie, które promuje czytelnictwo, organizuje konkursy literackie, festiwale, slamy, a przede wszystkim propagując działania animacyjne, kształci świadomego czytelnika, członka społeczeństwa obywatelskiego. Tego typu postępowanie jest istotne zwłaszcza w czasach, gdy różne reformy edukacji rozpięte są pomiędzy tendencjami internacjonalistycznymi a potrzebą zachowania regionalnej odrębności, bez której nie ma chyba czegoś takiego, jak uniwersytet lokalny.

Obca jest w naszym stowarzyszeniu powszechna postawa narzekania i tęsknoty za uniwersytetem z przeszłości, bliższe zaś postulaty mówiące o potrzebie dostosowania zmian w dydaktyce do poziomu kształcenia młodych ludzi, z moich obserwacji jednoznacznie wynika, że humanistyczne kierunki uniwersyteckie muszą stać się atrakcyjniejsze dla odbiorców, także tych starszych i najmłodszych. Jak zauważył Bloom „akademia musi zawsze stawiać w centrum uwagi „wieczne pytania"[30]. Zmieniły się jednak sposoby stawiania tychże pytań, a odpowiedzi na nie coraz częściej otrzymujemy w trakcie różnych form codziennej aktywności, łączącej działalność animacyjną, kulturę z potrzebą zagospodarowania wolnego czasu, potrzebą podmiotowości i rozmowy. Od dzisiejszego uniwersytetu wymagam zwrócenia uwagi na sprawy ważne nie tylko dla niego samego, ale przede wszystkim dla różnych typów odbiorców, animacyjna działalność uniwersyteckiej wspólnoty jest niezbędnym narzędziem pośrednictwa między nauką a społecznością lokalną.

Niewłaściwie prowadzona aktywność może łatwo przerodzić się w „program" edukacyjny, który bardziej zniechęca niż przyciąga potencjalnych odbiorców. Dlatego w moim rozumieniu każdy uniwersytet lokalny powinien przede wszystkim odpowiadać na potrzeby regionu. Im bowiem więcej osób uczestniczy

[29] K. Kościewicz, M. Wieremiejuk, *Spacer z Kawelinem*, Białystok 2014.
[30] A. Bloom, *Umysł zamknięty*, dz. cyt., s. 300.

w projektach pozauczelnianych, prowadzonych przez nauczycieli akademickich, tym więcej zainteresowanych jest życiem uniwersyteckim, w każdym jego aspekcie. Z kolei im większe literackie kompetencje mieszkańca regionu, tym większe zainteresowanie dziedzinami humanistycznymi. Ale uniwersytet zaktywizuje lokalną wspólnotę tylko wtedy, jeśli zapomni o marketingowych i promocyjnych zyskach, a zastąpi je działaniem szczerym i zaangażowanym.

Bibliografia

Bloom A.D., *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.

Gadacz T., *Karla Jaspersa idea uniwersytetu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Warszawa 2017.

Jaspers K., *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Warszawa 2017.

Kochanowski M., *Kultura poza instytucjami. O Stowarzyszeniu „Fabryka Bestsellerów"* (współautor wraz z M. Wieremiejuk), [w:] „Animacja Życia Publicznego. Zeszyty Centrum Badań Społeczności i Polityk Lokalnych Collegium Civitas i Stowarzyszenia CAL" 2010, nr 3.

Kochanowski M., *Polonista jako animator kultury,* [w:] *Polonistyka dziś - kształcenie dla jutra*, t. I, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.

Kościewicz K., Wieremiejuk M., *Spacer z Kawelinem*, Białystok 2014.

Kuligowski W., *Pokaż, jak się angażujesz, a powiem, kim jesteś*, „Czas Kultury", 3 października 2017.

Nowak P., *Hodowanie troglodytów: uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Warszawa 2014.

Nowak P., *Puszka z Pandorą: o kulturze, uniwersytetach i etosie pokolenia 68*, Warszawa 2016.

Readings B.S., *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017.

Słowik K., Lepczyński K., *Na UW działa Uniwersytet Zaangażowany: Bo aktywiści żyją bardziej*, „Magazyn Stołeczny", dodatek do „Gazety Wyborczej", 26 lutego 2016.

Uniwersytet zaangażowany. Przewodnik krytyki politycznej, wybór i red tekstów Zespół „Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.

Watson I., *Reflected Borderlands – Newark/Sejny: The Borderland Center, the Urban Civic Initiative, and the "My Story" Project at Rutgers University-Newark*, "Globally Engaged" Pedagogy, Research, and Creative Practice", Vol. 3, No. 2.

Werner M., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017.

Marek Kochanowski
University of Białystok

AN ENGAGED UNIVERSITY AND LOCAL CULTURE

Summary

The text focuses on the relations between the university and culture, and on methods of cultural animation in a local milieu. The author defines the term „engaged university", then reviews the concepts of higher education formulated by some 20th century scholars: Karl Jaspers, Allan Bloom, and Bill C. Readings. The author of the text reviews some attempts at improving the situation of the present-day academia, and gives examples of laudable practices such as the cooperation between schools and local society. In the next section of the text the author describes the activities of Fabryka Bestsellerów Association (Bialystok, Poland) and draws attention to the university's capacity for animating cultural practices, which is a necessary tool for the cooperation between science and local culture. In the author's opinion, the first priority of each local university should be meeting the needs of local society.

Keywords: university, culture animation, Podlasie, Białystok.

Auditorium Maximum Uniwersytet Jagielloński, XXI wiek

V. EDUKACJA/EDUKACJE

National University of Singapore, XXI wiek

Anna Janicka
Zakład Filologicznych Badań Interdyscyplinarnych
Uniwersytet w Białymstoku

MIEJSCE BADAŃ GENDEROWYCH NA WSPÓŁCZESNYM UNIWERSYTECIE

Białystok, 5 października 2017 roku,
Uniwersytet w Białymstoku

Kilka dopowiedzeń filologa: przestroga Komornickiej

Świadomie i zdecydowanie wybieram tu perspektywę praktyka, ponieważ, co jasne, kategoria „gender" ciągle pozostaje kontrowersyjna – w nauce i w życiu społecznym, w polityce. Nie chcę tu, z jednej strony, wchodzić w terminologiczne roztrząsania – z łatwością można by skatalogować przynajmniej kilkadziesiąt różnych definicji gender[1]; z drugiej strony, jak najdalsza jestem od posługiwania się poetyką skandalu, a genderowe lub *quasi*-genderowe manifesty już nieraz do sytuacji zaostrzania polemik prowadziły.

Wybieram strategię refleksji o tym, co sama robię od ponad dwudziestu lat, prowadząc zajęcia (głównie konwersatoryjne) o dziejach myśli emancypacyjnej, pisarstwie Gabrieli Zapolskiej, pozytywistycznych i młodopolskich projektach emancypacji kobiety (te wątki ostatnie od lat wpisywałam też w zajęcia kursowe z historii literatury końca XIX, początku XX wieku). Koniecznie pragnę dopowiedzieć, iż będą to notatki filologa, a więc kogoś, kto refleksję o emancypacji kobiet uprawia wśród tekstów i ze studentami, lecz, co trzeba zaznaczyć, nie czyni tego w oderwaniu od żywego i często głośnego, nawet skandalicznego, kontekstu wydarzeń bieżących, także społecznych i politycznych.

[1] Zob. dyskusja na ten temat w znakomitych opracowaniach: K. Kłosińska, *Feministyczna krytyka literacka*, Katowice 2010; M. Humm, *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993 (pierwodruk 1989); K. Ślęczka, *Feminizm: ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999.

Ponieważ wczoraj zabierani byliśmy w niejedną podróż w głąb wieku XIX i do różnych uniwersytetów – rzeczywistych i wyobrażonych[2] – ponieważ odbyliśmy tę podróż z pożytkiem poznawczym i, by tak rzec, stylistycznym, chcę i ja zabrać Państwa na początku mojego wystąpienia w podróż. Są więc w tej podróży i kobieta, i uniwersytet widziany jako istna Mekka uczoności doskonałej, jako punkt odniesienia i obiekt uwielbienia zarazem.

Tak, chodzi o jedną z figur uniwersytetu i uniwersyteckości jako takiego – Uniwersytet w Cambridge. Powstał on w roku 1209, w wieku XIX osiągnął jedno z apogeów swego rozwoju w wiktoriańskiej Anglii, przeżył kryzys finansowy na przełomie XIX i XX wieku (a po wybuchu I wojny światowej istne załamanie), lecz rozwija się przecież nieprzerwanie od ośmiuset lat. Już w XIX wieku studia w Cambridge były marzeniem wielu Europejek i Europejczyków.

I oto we wrześniu 1894 roku młoda polska pisarka, Maria Komornicka (1876–1949), wyrusza do Cambridge. Pozostaje tam do lutego roku następnego, 1895. Efektem pisarskim tego pobytu staje się tekst zatytułowany znacząco: *Raj młodzieży. (Wspomnienia z Cambridge)* – artykuł drukowany zaraz potem na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" w 1896 roku[3].

Zapis pobytu Komornickiej w Cambridge jest – powiedzmy to od razu i śmiało – zapisem nie tylko rozczarowania, lecz p r z e r a ż e n i a . Przerażenia, które bierze się z oglądu polskiej pisarki, oglądu bezlitośnie zdystansowanego, współtworzonego przez obcość podwójną – i kobiety, i cudzoziemki. Stylistycznie obraz uniwersytetu mieści się pomiędzy kategorią wzniosłości a kategorią ironii (na co zdawał się wskazywać „rajski" tytuł), pomiędzy tragizmem a komizmem – w ten sposób młoda pisarka radzi sobie z rozczarowaniem i własną niechęcią wobec niegościnnych progów zacnej uczelni.

Komornicka, to prawda, jest młoda, ale i bardzo niepokorna, zapalczywa. I być może także te cechy sprawiają, że nie ulega wyobrażeniowej i symbolicznej przemocy instytucji, która szczyci się tradycją zakorzenioną w wieku XIII.

---

[2] Mam na myśli referaty wysłuchane na Konferencji „Miejsce i rola uniwersytetu w XXI wieku" (5-6 X 2017), w tym: D. Dąbrowska, *Uniwersytet w środowisku lokalnym. Perspektywa szczecińska*; V. Wejs-Milewska, *„Polityczność uniwersytetu" jako wyzwanie naszych czasów. Między misją naukową a dialogiem społecznym*; W. Próchnicki, *Trzy rzeczywistości: społeczna, uniwersytecka, literacka*; J. Nikitorowicz, *Współczesny uniwersytet wobec dynamiki i redefinicji tożsamości*; E. Dąbrowicz, *Uniwersytet w mieście i regionie (kilka przykładów historycznych)*; L. Aleksandrowicz-Pędich, *Interakcja studentów polskich i zagranicznych w procesie umiędzynarodowienia uczelni wyższej*. Zob. te teksty w niniejszym tomie.

[3] M. Komornicka, *Raj młodzieży. (Wspomnienia z Cambridge)*, „Przegląd Pedagogiczny" 1896, nr 13, s. 230. Tekst ten – na długo przed tym, nim stał się modny w badaniach genderowych – odnalazła i przekazała mi prof. Anna Wydrycka, której za to serdecznie w tym miejscu dziękuję.

Formalnie młoda adeptka nauki przynależy do otwartego w roku 1891 dla kilku zaledwie studentek Kolegium Newnham, rozbudowanego po latach i stanowiącego podstawę Newnham College Association for Advancing Education and Learning among Women in Cambridge. Zamiast spodziewanej radości z tego, że wstąpiła do emancypacyjno-edukacyjnego raju, Komornicka zapisuje nad wyraz dojrzałą krytykę instytucji:

„Kolegia te, których arcyrajskość opiewają w Anglii mniej więcej wszyscy, w tem swojem odosobnieniu wyglądają nie tylko na twierdze emancypacji, ile na jej przytułki, i robią, przynajmniej na mnie, fatalne wrażenie tak pod względem wewnętrznym, jak zewnętrznym, fizycznym. Newnham np.: na tle prastarych ogrodów i gajów wznoszą się jego głupie barwą i kształtem, jaskrawo czerwone, kilkupiętrowe zabudowania, połączone z sobą parterowymi, krytymi, równie okropnymi korytarzami”[4].

Pisarce, co widać od razu, nie odpowiada estetyka miejsca i współtworzony przez nią depresyjny nastrój. Przestrzeń kobiecej edukacji okazuje się przestrzenią klaustrofobiczną, lecz też sferą wykluczenia, osaczenia – fizycznie, za pomocą coraz wyższego muru, odgradzającego campus żeński od reszty uczelnianego uniwersum. Stąd metafora tej przestrzeni jako „p r z y t u ł k u e m a n c y p a c j i”. Wykluczenie ma w nim przede wszystkim wymiar mentalny z powodu hipokryzji, którą rozpoznaje autorka relacji u jej źródeł. Nie potrafi nie dostrzec zarówno pozornego wyzwolenia kobiet w tym „przytułku”, jak i charakteru pozorowanej dla tych kobiet edukacji. Pisze tak: „Czuję, jak mnie zalewa gorycz, jak kiełkuje we mnie szybko i bujnie niechęć do tego kraju…” (tamże). Niejednemu współczesnemu, naiwnemu apologocie wszystkiego, co angielskie (zachodnie)[5], refleksja i konkluzja Komornickiej musi się wydać obrazoburstwem prowincjuszki. Warto więc przypomnieć, że w Komornickiej znajdujemy pisarkę bezkompromisową, która w grze o własną tożsamość jako człowieka i pisarki/pisarza nie zawahała się przed zmianą tożsamości, płci, stając się Piotrem Właste m, przyjmując męską wersję samookreślania. Zapłaciła za to wykluczeniem (rodzinnym, towarzyskim), a potem długim pisarskim przemilczeniem, po którym, prawie sto lat potem, przyszły zrozumienie i sława[6]. Komornicka patrzy

[4] Tamże. Por. B. Helbig, *Cambridge: a factory of Mediocrity. Maria Komornicka's reportage „Youth's Paradise" (1896)*, „Rocznik Komparatystyczny” 2016, nr 7, s. 289-308.

[5] Anglia była wówczas wzorem cywilizacji dla pokolenia post-pozytywistycznego. Zob. T. Sobieraj, *Kulturowy model dziewiętnastowieczności*, „Wiek XIX” 2008, nr 1 (43), s. 19-38.

[6] Zob. o pisarce: K. Kralkowska-Gątkowska, *Cień twarzy. Szkice o twórczości Marii Komornickiej*, Katowice 2002; E. Boniecki, *Modernistyczny dramat ciała – Maria Komornicka*, Warszawa 1998; I. Filipiak, *Obszary odmienności. Rzecz o Marii Komornickiej*, Gdańsk 2006; G. Ritz, *Maria Komornicka. Zagrożone autorstwo a kategoria „gender"*, „Pamiętnik Literacki” 2001, z. 1, s. 35-50.

ostro, ale skala problemów, jakie się w niej „rozgrywają", po prostu nie pozwala jej na przyklaskiwanie bezbarwnym mitom; nawet takim fetyszom kulturowym jak Cambridge:

„Nigdzie duchowy rozbrat między kobietą i mężczyzną nie jest większy, niż w Anglii; nigdzie nie wniesiono między nimi tyle zwyczajowo-towarzyskich przegród, nigdzie ich światy nie są tak dobitnie »dwoma światami«. I jako rezultat nigdzie mężczyzna nie jest brutalniejszy i nie ma tyle ukrytej wzgardy dla płci drugiej, a kobieta – więcej czci dla jego »potęgi«, dla jego cech *par excellence* »męskich«, tj. siły fizycznej, samolubstwa, żądzy despotycznego panowania, nigdzie też nie jest bardziej zasklepioną w murach domu, w glinie plotek i w mdłych obłokach ckliwej romansowości. »Flirt« jest wynalazkiem angielskim.

Znamienne są pod tym względem kolegia. Jak powiedziałem wyżej, zrobiono tu wszystko, by uniemożliwić stykanie się studentów ze studentkami. O wspólnem żuciu duchowym nie ma mowy, tem bardziej, że w ogóle nie choruje na nie zdrowa angielska młodzież. Nie spotykają się na wykładach, bo te odbywają się w obrębie poszczególnych kolegiów dla pupilów tych kolegiów. Wprawdzie, pewne braki w katedrach i pracowniach nauk doświadczalnych w Newnham zmuszają studentki do posiłkowania się wykładami i laboratoryami uniwersytetu męskiego, lecz i tu zaradzono zgubnemu spotykaniu się »dziewcząt« z »mężczyznami« (*men*) jak ogólnie tu zowią studentów, na wykładach tych są oni nieobecni. Wstęp ich zaś w mury kolegiów żeńskich jest prawie wzbroniony: wyjątek bowiem stanowią bracia"[7].

Refleksja młodej Komornickiej, w punkcie wyjścia pełniąca rolę demitologizacyjnej przestrogi – może dla nas, współczesnych, stanowić jednak rodzaj pokrzepienia. Wsparcia, pokrzepienia ostrożnego, wzmocnionego krytyczną czujnością, lecz przecież – pokrzepienia. Możemy sobie chyba wyobrazić, powiedzieć, że „mur runął", a obecność kobiecych badań i samych kobiet-uczonych na uniwersytecie nie należy już do kategorii szlachetnego wyjątku, robiącego wyłom w europejskiej tradycji[8]. Więcej nawet – i badania kobiece, i badania genderowe mają już swoją własną uniwersytecką tradycję, na jednych uczelniach mocniejszą, na innych słabszą. Wydaje się, że wrosły na dobre w programy akademickich badań i programy studiów. Za nami są też już dziś, *Anno Domini* 2017, teksty formacyjne, odsłaniające dynamikę i dramaturgię narodzin w Polsce refleksji spod znaku *gender studies*. Można je streścić, przywołując charakterystyczne dla początku i połowy lat 90. wieku XX tytuły: *Głos mają kobiety. Tek-*

[7] M. Komornicka, *Raj młodzieży...*, dz. cyt., nr 14, s. 253.

[8] Można zauważyć zresztą, że w niektórych obszarach nauki mamy dziś do czynienia ze zdecydowaną feminizacją (humanistyka, nauki społeczne).

sty feministyczne (Kraków 1992), *Spotkania feministyczne* (Warszawa 1994), *Feminizm? Tak, ale jaki?* (1999), *Feminizm tak, wypaczenia nie!* (2004), czy pytań budowanych wokół własnej niepewności, takich, jak pytanie o to, *W jakim miejscu stoimy?* (1996)[9].

Ustabilizowane w dyskursie naukowym, badania genderowe mają swoje własne, uznane autorytety: Krystynę Kłosińską, Ingę Iwasiów, Grażynę Borkowską, Ewę Graczyk, Lidię Wiśniewską, Agatę Zawiszewską, Sławomirę Walczewską i wiele innych. Mają swoich patronów, autorytety wspierające, by wspomnieć Marię Janion, Ryszarda Nycza czy Ewę Kraskowską. Zdobyły również instytucjonalne, by tak powiedzieć, schronienie. Liczne są katedry badań genderowych rozproszone po różnych uniwersytetach czy studia podyplomowe *gender studies* na Uniwersytecie Warszawskim lub w Instytucie Badań Literackich PAN (tych pierwszych sama jestem nieformalną absolwentką jednego z roczników lat pionierskich, dziewięćdziesiątych). Od czasu do czasu pojawiały i pojawiają się głosy im wrogie, nieprzyjazne, nawet agresywne[10] – ale, cóż, współczesna agora idei musi się liczyć z tym, że trudno się nie zmierzyć z myślącymi inaczej, zupełnie inaczej. *Gender studies* nie zyskały – i na szczęście nie przyznają sobie – statusu objawienia, muszą więc wchodzić w polemiczne interakcje, bronić idei, a czasem i instytucjonalnego trwania. To są, podkreślam, rzeczy i procesy naturalne.

Badania genderowe mają więc charakter systemowy i systematyczny, prowadzone są (o dziwo, nawet w niesprzyjającej aurze dominacji idei „prawicowych") konsekwentnie i z pasją[11]. Dlatego nie pytam, c z y p o w i n n y b y ć o b e c n e w przestrzeni uniwersyteckiej, lecz chcę zapytać o to, j a k i e s ą o r a z j a k p o w i n n y b y ć obecne – ?

Przestroga wtóra: Orzeszkowej

Najpierw jednak przestroga druga, wzięta nie od Komornickiej, lecz od Orzeszkowej, co może zaskakujące. Otóż w jednym ze swoich zasadniczych

[9] Zob. *Głos mają kobiety. Teksty feministyczne*, zebr. S. Walczewska, wstęp A. Titkow, Kraków 1992; *Spotkania feministyczne: 1994/1995*, Warszawa 1995; I. Misiak, *Feminizm? Tak, ale jaki?*, „Fraza" 1999, z. 4; A. Szahaj, *Feminizm tak, wypaczenia nie!* [rec. M. Środa, *Indywidualizm i jego krytycy*, Warszawa 2003], „Przegląd Polityczny" 2004, nr 66; Z. Mikołejko, *Feminizm w Polsce się zatracił*, rozmawiała D. Kowalska, „Gazeta Wyborcza" 4 III 2013.

[10] Por. M. Żuraw, *Idiotyzmy feminizmu*, Warszawa 2014. Jak istnieje folklor feministyczny, tak istnieje jego antyfeministyczna parodia.

[11] Jak wszędzie, zdarzają się tu wpadki: teksty publicystyczne udające naukę, plagiaty, zbiory felietonów prezentowane jako monografie naukowe. To jednak margines, wyraźny.

tekstów emancypacyjnych Eliza Orzeszkowa ostrzega, by zabierając się do „kwestii kobiecej" (tak ów interesujący nas problem nazywano w 2 połowie wieku XIX), od razu „o d ł o ż y ć n a b o k t e o r i ę"[12] i wychodzić w jej rozpatrywaniu od praktyki. Taki właśnie kierunek emancypacyjnej praktyki refleksyjnej czy praktycznej refleksji ustaliła pisarka: nadmiar teorii może nas znieść na manowce (i dodajmy: może nas uwięzić w intelektualnym teoretyzowaniu, nawet w błyskotliwym lub, co gorsza, bełkotliwym teoretyzowaniu). Stanie się tak wtedy, kiedy dyskurs emancypacyjny nie będzie poparty praktyką, najlepiej – własnym doświadczeniem!

Będę więc odwoływała się tu do własnych doświadczeń dydaktycznych na uniwersytecie – głównie owych licznych konwersatoriów emancypacyjnych na filologii polskiej i gościnnie kulturoznawstwie. Nieodmiennie od lat są one licznie nawiedzane przez studentki i studentów (tych jednak z natury kierunku jest zawsze nieco/o wiele mniej na filologiach). To doświadczenie, już wieloletnie, pozwala mi wskazać na dwie zasadnicze wady, które dostrzegam w sposobie obecności badań genderowych na uniwersytecie. Ich wskazanie pozwoli mi przedłożyć też kilka propozycji czy postulatów. Zacznijmy od błędów, wad.

Kwestia (wada) pierwsza: nazywam ją s k a z ą n a d m i e r n e g o u p o l i t y c z n i e n i a. Badania genderowe są zanadto bowiem spolaryzowane ideologicznie i światopoglądowo. Właśnie dlatego bywają nauczane w kategoriach wyznaniowych, a nie badawczych, naukowych, dyskusyjnych, poddanych falsyfikacji i ocenie. To zgubna strategia – metoda badania, która powinna być narzędziem rozpatrywania społeczno-kulturowej rzeczywistości, bądź – w perspektywie filologicznej – nastawioną na usłyszenie „kobiecego głosu w tekście" lekturową strategią, staje się w metodologicznym (narcystycznym) samozachwycie wężem pożerającym własny ogon[13].

Przypomnijmy, że mówimy o przestrzeni uniwersytetu, o świecie dyskursów i naturalnych dyskusji – choćby w perspektywie sporu, konfliktu, niezgody czy polemiki. Badania genderowe trzeba zatem odpolitycznić. Nie implikuje to ucieczki od polityki, polityczności uniwersytetu, bo byłoby to wcielaniem kolejnej fikcji, utopizywaniem uczelni. Oznacza proces ten natomiast pluralistyczne

[12] E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, „Tygodnik Mód" 1870. Zob. E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach*, [w:] A. Górnicka-Boratyńska, *Chcemy całego życia. Antologia polskich tekstów feministycznych z lat 1870–1939*, Warszawa 1999, s. 96 n. Por. A. Janicka, *Eliza Orzeszkowa i Maria Konopnicka – dwugłos w kwestii kobiecej*, [w:] tejże, *Tradycja i zmiana. Literackie modele dziewiętnastowieczności: pozytywizm i „obrzeża"*, Białystok 2015, s. 195-202.

[13] Nie nawiązuję tu do żadnych Nietzscheańskich obrazów-metafor. Mam na myśli jałową autarkię, wsobność, a nawet dogmatyzm badań prowadzonych bez dyskusji z przeciwnikami lub choćby inaczej myślącymi.

u-wielo-politycznienie. Każde „badanie" charakteryzuje się tym, że jest wolne (a nie „powinno być") od ideologicznego zacietrzewienia. Tymczasem w przestrzeni społecznej kategoria gender może być i niestety staje się kategorią „militarną" – uwielbianą przez jednych, znienawidzoną przez drugich. Zbyt wielu chce o nią toczyć ostre walki ideologiczne, jak to ma miejsce w Polsce przed 2000 rokiem i po roku 2015.

Jednak na uniwersytecie powinno obowiązywać – znów zapożyczam się u Elizy Orzeszkowej[14] – prawo symetrii, co oznacza niepewną próbę refleksji w przestrzeni sporu na argumenty. Lecz tu odsłania się z całą brutalnością kolejna skaza współczesnego, XXI-wiecznego dyskursu genderowego – uznanie, że rację ma tylko jeden punkt widzenia, tylko jedna tradycja emancypacyjna. To oznacza zamknięcie się na dialog i *nolens volens*… na naukę. W ten sposób zwycięża konfliktująca wszystkich ze wszystkimi opcja ideologiczna. Badania genderowe, chcąc być uznane za naukową gałąź dyskursu akademickiego, same wyprowadzają się poza pole tego, co można dyskutować i falsyfikować. Przenoszą w ten sposób punkt ciężkości z dyskusji na właściwą ideologii postawę głoszenia idei. I tak one same sytuują się poza uniwersytecką naukowością.

Jak to wygląda w praktyce? Czyli co zrobić, żeby – wprowadzając prawo symetrii (prawa do głosu, idei, formy)[15] – odsłonić wielokształtność kontekstu, który (u)kształtował i nadal współkształtuje kategorię gender? Sięgnę po przykłady: potrzeba urzeczywistnienia prawa symetrii lub wytyczenia perspektywy „trzeciej drogi". Nie biorę jej jednak od Billa Readingsa, lecz bezwstydnie od samej siebie, bowiem wiele lat temu, przy okazji książki o Zapolskiej, włączyłam perspektywę „trzeciej drogi" jako drogę mediacyjną pomiędzy wykluczającymi się dyskursami o pisarce, pytając: dokąd prowadzi „trzecia droga"?[16]

Prawo symetrii zdołamy więc wcielić (unaocznić) wtedy, kiedy na przykład refleksję genderową Judith Butler czy Agnieszki Graff zderzymy z obawami Marzeny Nykiel zawartymi w tomie pod mocnym tytułem *Pułapka gender. Karły kontra orły. Wojna cywilizacji* (2014). Także wtedy, kiedy Julię Kristevę, jedną z „apostołek" europejskiego feminizmu, autorkę rewolucyjnego w latach 70., a klasycznego dziś tekstu *La Révolution du langage poétique* (1974)[17], przeczyta-

[14] E. Orzeszkowa, *Kilka słów...*, dz. cyt.

[15] Mam na myśli nie tylko możliwość artykułowania odmiennych poglądów, lecz także takie same medialne, materialne itd. warunki możliwości artykułowania.

[16] Zob. A. Janicka, *Dokąd prowadzi „trzecia droga"?*, [w:] tejże, *Sprawa Zapolskiej. Skandale i polemiki*, Białystok 2015 (wyd. 2; książka została napisana w 2006 roku).

[17] M. Nykiel, *Pułapka gender. Karły kontra orły. Wojna cywilizacji*, Kraków 2014. Subtelnych czytelników odsyłam do: Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017; A. Kołakowska, *Plaga słowików*, Warszawa 2016.

my nie tylko przez jej buńczuczne teksty z lat 70. i 80., lecz również przez ostatnie prace zatytułowane *Ta niewiarygodna potrzeba wiary* (2006)[18], w których francuska feministka składa hołd fenomenowi Jana Pawła II, co może (ale nie musi) doprowadzić do formuły „modlitwy feministki"[19]. Tę symetrię dyskursów uruchomimy, gdy pracę Elizabeth Bedinter *XY. Tożsamość mężczyzny* (1992) omówimy ze studentkami i studentami w kontekście jej późniejszej *Fałszywej ścieżki* (2003), w której dokonuje autorka zasadniczych ideowych i światopoglądowych korekt swej wizji feminizmu[20].

Wydaje mi się, że taka strategia badawcza, wiodąca pomiędzy krzykiem przerażenia jednych a aplauzem i euforią drugich, staje się szansą odzyskania wielokształtności kategorii gender. I odzyskania wiarygodności – przez kategorię i przez ludzi nią się posługujących. Kategorię, która musi stanąć „na rozdrożu" (formuła Józefa Bachórza, wciąż inspirująca)[21], przyznać się do s w o j e j kondycji, odsłonić s w o j ą wschodnio- i środkowoeuropejską specyfikę i – w końcu – wskazać, że tradycja myśli emancypacyjnej miała też charakter narodowy.

To stanięcie „na rozdrożu" oznacza konieczność zaniechania przyporządkowań jednoznacznie politycznych na rzecz uwolnienia perspektywy interdyscyplinarności, dialogiczności, komparatystycznej polifonii.

Kwestia (wada) druga. To wszystko, co tu rzekłam, oznacza też przyznanie, że dyskurs emancypacyjny w Polsce nie wziął się znikąd, to raz. Dwa, że był on od początku wielobarwny, pluralistyczny. Że miał, i owszem, świetnie rozwiniętą swoją tradycję liberalną, ale i nie mniej ważną gałąź konserwatywną. U jego początków nie kształtowało go więc przypisanie do jednej ideologii.

Tradycja badań genderowych jest więc p a t c h w o r k o w a, w i e l o p o s t a c i o w a, p o l i f o n i c z n a – a przez to ciekawsza i ciągle do odkrycia!

Autorytety wskazywane przez badaczki genderowe nie muszą być tak jednoznacznie polityczne (i kontrowersyjne). Dlaczego Czarnym Panterom czy fińskiej superfeministce dr Sorainen bliżej miałoby być do polskiego dyskursu genderowego niż rodzimym emancypantkom?[22] Jeśli wyznawczynie ideologii

[18] J. Kristeva, *La révolution du langage poétique: L'avant-garde à la fin du XIXe siècle: Lautréamont et Mallarmé*, Paris 1974; J. Kristeva, *Ta niewiarygodna potrzeba wiary*, przeł. A. Turczyn, Kraków 2010 (pierwodruk: 2006).

[19] Tę „modlitwę" odnalazłam (bez trudu) u Zapolskiej. Zob. A. Janicka, *W poszukiwaniu sensu. Modlitwa naturalistki*, [w:] tejże, *Sprawa Zapolskiej*, s. 197-214.

[20] E. Bedinter, *XY tożsamość mężczyzny*, przeł. G. Przewłocki, wstęp M. Janion, Warszawa 1993 (pierwodruk: 1992: *XY de l'identité masculine*); E. Badinter, *Fałszywa ścieżka*, przeł. M. Kozłowska, Warszawa 2005 (pierwodruk: 2003: *Fausse route*).

[21] Zob. J. Bachórz, *Pozytywistka na rozdrożu*, [w:] *Przełom antypozytywistyczny w polskiej świadomości kulturowej końca XIX wieku*, red. T. Bujnicki, J. Maciejewski, Wrocław 1986.

[22] Mam na myśli skandalizujący wywiad z fińską feministką, dr Antu Sorainen, przeprowadzony

gender chcą w nich widzieć swoje apostołki, to jest to już wybór nie pozostawiający miejsca na komentarz. Lecz na uniwersytecie trzeba bez przerwy przypominać, że bohaterki tkwiące u źródeł dyskursu emancypacyjnego w Polsce – choćby Eliza Orzeszkowa, Gabriela Zapolska, Zofia Nałkowska, Paulina Kuczalska-Reinschmit czy Julia Dickstein-Wieleżyńska[23] – przedkładały w ł a s n e i o s o b n e formuły emancypacyjne. Każda z nich była osobowością proponującą już to radykalne, już to osobliwie stonowane paradygmaty myślenia emancypacyjnego. Różniły się między sobą, spierały. W żadnym razie nie da się powiedzieć, iż istniał jakiś wspólny i jednolity głos feministek, emancypantek, sufrażystek ujętych *en masse*. Jeśli badaczki spod znaku *gender studies* o tym zapomną, pozostanie im tylko gest niezgody w duchu fińskiej badaczki radykalnej Antu Sorainen. Ta z kolei mówiła „Gazecie Wyborczej" bez zahamowań o tym, że właściwie z nikim i niczym dialogu prowadzić nie zamierza…

> *Słyszałam, że Finki zawsze noszą przy sobie otwieracz.*
> Dużo piją.
> *Polki też piją, ale o otwieraniu piwa myślą raczej mężczyźni.*
> Fińska kobieta jest samowystarczalna. Ja noszę otwieracz przy scyzoryku. Jak pani widzi, jest tu też korkociąg i śrubokręt, na wypadek gdyby trzeba było coś dokręcić w rowerze. Większość Finek nie rusza się z domu bez takiego scyzoryka[24].

I, dla jasności, nie mam nic przeciwko feministycznym postulatom dr Sorainen – nie chcę tylko, by były one jedynie dostępną formułą manifestowania m o j e j świadomości feministycznej. Albo więc *gender studies* wyjdą z walki, z upolitycznienia i zaryzykują dialog, odsłaniając zarazem swą dawną i jak najbardziej współczesną wielogłosowość, albo czeka je los tolerowanego, ale nieszanowanego, zideologizowanego bastionu ideologii. Uniwersytet przeżyje z tym ideologicznym implantem jeszcze może i sto lat, ale…

Cambridge powołano przecież w roku 1209; Uniwersytet w Białymstoku osiemset lat później (1997). I tu, i tam istnieje potrzeba i konieczność żywego

przez Katarzynę Surmiak-Domańską *Finki noszą w kieszeni nóż* („Wysokie Obcasy" 15 grudnia 2009), w którym wyznawała ona w tonie serio, jakby tworząc karykaturę badań genderowych, że fińskie feministki nie interesują się kobietami z prowincji, które jeszcze nie osiągnęły tego poziomu samowiedzy, by były godne zainteresowania stołecznych aktywistek.

[23] Zob. na przykład: A. Chałupnik, *Sztandar ze spódnicy. Zapolska i Nałkowska o kobiecym doświadczeniu ciała*, Warszawa 2004; M. Wilczak, *„Feministka starego kroju" – Julia Dickstein-Wieleżyńska wobec kwestii kobiecej*; R. Stachura-Lupa, *O emancypacji ze stanowiska konserwatywnego*, „Bibliotekarz Podlaski" 2014, nr 1, s. 121-132, 107-120.

[24] *Finki noszą w kieszeni nóż*, dz. cyt. O dr Sorainen zob. też: J. Ławski, *„Kobieta, kobieta!" – ale jaka?*, [w:] *Przemiany formuły emancypacji kobiet*, Seria I: *Perspektywa środkowoeuropejska*, wstęp A. Janicka, red. A. Janicka, C. Fournier Kiss, B. Olech, Białystok 2017.

dialogu o emancypującej się kobiecie. I, o czym nie zapominajmy, emancypującym się mężczyźnie.

Epilog niekoniecznie optymistyczny

Białystok 20 sierpnia 2018 roku

Wygłoszony w 2017 roku tekst już rok później nabrał cech głosu wołającego na puszczy. Zmiany polityczne w Polsce i całej Europie (także w Ameryce: Donald Trump), wyraźne przesunięcie sympatii wyborców na prawo, zdobycie władzy przez partie prawicowe i, co za tym poszło, mnożące się niechętne, agresywne wypowiedzi wobec uniwersyteckich badań spod znaku gender[25] – wszystko to spowodowało jeszcze większą radykalizację i polityzację myśli genderowej. Ustawiła się ona w miejscu, gdzie tkwią rzekomo ostatnie szańce wolnego myślenia, liberalizmu, emancypacji. Można powiedzieć – nastąpiło przesunięcie *gender studies* z katedr na ulice. Sytuacja polityczna prędzej czy później się zmieni, nie wiemy tylko, w którym kierunku. Co jednak będzie z *gender studies* po politycznym krachu tej czy tamtej opcji?

Jak wybrnąć z opresji, kiedy z jednej strony bronić trzeba niezależności dyscypliny, a z drugiej unikać narażania się na zarzuty skrajnego zideologizowania, upolitycznienia? Jak nie dopuścić do powtórzenia się skandalicznej decyzji węgierskiej, gdzie po prostu pozamykano decyzją władz katedry *gender studies*?[26]

Radykalizacja tego rodzaju – gdy „badaczki" stają się nagle „działaczkami" ulicznymi, manifestantkami – nie wróży nic dobrego. Choć, z drugiej strony patrząc, zmiana polityczna i społeczna doprowadziła też do wewnętrznego fermentu w samym ruchu feministycznym, którego wyrazem stał się słynny list z 17 stycznia 2018 roku, skierowany przeciwko dotychczasowym liderkom i liderom ruchu. Wskazano z jednej strony na celebrytyzację elit feministycznych („ikoną" tegoż procesu stała się Kazimiera Szczuka)[27], z drugiej na seksistowskie

[25] Zob. *Prof. Inga Iwasiów: Pismo Fundacji Życie i Rodzina to rodzaj nagonki*, rozmawia J. Kowalewska, „Gazeta Wyborcza Szczecin" 26 stycznia 2017; *Czarna lista wykładowców od gender. „To rodzaj nacisku"*, Onet Szczecin, 20 stycznia 2017.

[26] Zob. *Węgry. Rząd zlikwidował studia gender*, https://wiadomosci.wp.pl/wegry [dostęp 19 X 2018 r.].

[27] Zob. W. Cieśla, *Kazia w wersji soft*, „Newsweek" 2014, nr 21; E. Zachurzok, *Kazimiera Szczuka, czyli znikające obiekty telewizyjne*, „Kultura Popularna" 2003, z. 4; M. Narbutt, *Kobieta upadła, wydanie poprawione*, „Rzeczpospolita" 2006, nr 72; J. Tomczak, *Polsat ukarany za ekscesy Szczuki i Wojewódzkiego*, „Nasz Dziennik" 2006, nr 65. Szczuka obecna jest na łamach prasy i mediów wszystkich opcji nieprzerwanie aż do 2018 roku.

zachowania samych działaczy ruchu[28]. Bunt i skandal okazały się, jak zawsze, motorami zmiany. Więcej, rzec można, iż stały się motorem rewolucji, manifestowanej ostro i bezkompromisowo:

„Feminizm nie jest elitarnym klubem pracownic umysłowych. Feminizm jest walką o równość wszystkich ludzi. Feminizm jest walką o prawa wszystkich kobiet. To stawianie się po stronie kobiet doświadczających przemocy, wyzysku, dyskryminacji ze względu na wiek, pochodzenie, kolor skóry, orientację i tożsamość płciową. Ogłaszamy zmianę warty: czas na powszechny i bezkompromisowy feminizm zwykłych kobiet i ich sojuszników. Czas na prawdziwą solidarność!"[29]

Brzmi pięknie. Głos ten wzywa jednak do politycznej radykalizacji obozu *gender studies*.

Jak to wpłynie na kondycję uniwersyteckich badań nad gender? Wydaje się, że dawnych, osadzonych w świecie mediów („celebrytów") liderów z naukowymi tytułami zastąpią uliczne aktywistki i aktywiści. Nie ma powodu naiwnie sądzić, że agresja „feministów" i „antyfeministów" nie przeniesie się na uniwersytety[30]. Trudno w tych warunkach bodaj marzyć o depolityzacji i pluralizacji dyskursu feministycznego. Życie uczy jednak, że tak radykalna zmiana, polegająca na hiperbolizacji żądań i wzmocnieniu pewnych tendencji i konfrontacyjnych sposobów zachowań, bywa wstępem do zmiany zasadniczej. Że apogeum odsłania koniec pewnej zgubnej maniery intelektualnej.

I właśnie tego, a nie kresu tak potrzebnych badań genderowych, lecz przełomu, zmuszającego do samorefleksji w zupełnie nowym i niebezpiecznie zmieniającym się świecie, życzę uniwersyteckim badaniom gender.

Jako ideologia są one w stanie istnieć na ulicy. Ale nie na – wolnym od ideologicznej ślepoty – uniwersytecie. Ten jest i musi pozostać miejscem dialogu i spotkania. Co najlepiej widzą znudzeni polityczną radykalizacją studenci.

---

[28] Chodzi o skandal z oskarżeniami o seksistowskie zachowania działaczy ruchu feministycznego, których działaczki oskarżyły w piśmie „Codziennik Feministyczny". Wcześniej aferę innego, obyczajowego rodzaju, wywołały wzajemne oskarżenia Kingi Dunin i Ignacego Karpowicza.

[29] *Feministyczna zmiana warty! Czas na prawdziwą solidarność*, Internet. List powstały w związku z akcją #MeToo, wymienia jako negatywnych bohaterów: Kazimierę Szczukę, Elizę Michalik, Janusza Rudnickiego, Agnieszkę Graff, Monikę Płatek, Agatę Bielik-Robson, Agatę Diduszko-Zyglewską, Zuzannę Ziomecką, Ewę Wanat. Pod listem podpisały się: Anna Adamczyk, Joanna Grzymała-Moszczyńska, Magdalena Malińska, Magdalena Mijas, Iza Palińska, Kinga Stańczak, Marta Tycner i (potem) kilkadziesiąt osób.

[30] Pokazały to spory o to, kto może, a kto nie może występować z wykładami na uniwersytetach, w których (niestety) władze uczelni zaangażowały się po jednej stronie sporu.

Tu widziałabym przyszłość: w młodych. Jeśli nie, ruch badań genderowych skazany będzie na, jak to ujęła Komornicka, rolę „przytułku" edukacyjnego dla sfrustrowanych działaczy-polityków.

*

I na koniec jeszcze jedna obserwacja Komornickiej z Cambridge, z miejsca-mitu. Brzmi jak przestroga...

„Na owe 200 kobiet składają się studentki i profesorki. Te ostatnie, powszechnym zwyczajem, są eks-pupilkami tego samego kolegium, którego filarami stały się z biegiem czasu. Charakterystyczne: każde kolegium w Cambridge jest nawet pod względem personelu nauczycielskiego zamkniętą w sobie całością, oddaje ono swe katedry prawie wyłącznie swym wychowańcom, i rzadko i niechętnie przyjmuje obcych przybyszów. Bałwochwalcy Anglii zowią ten system patryarchalno-separacyjnym indywidualizmem. Dla mnie jest to metoda ciasnoty i synekur. Wynikiem zaś jej z konieczności być muszą wytwarzanie się rutyny, duszność atmosfery, której nie ożywiają wpływy nowe, dodatnie choćby przez swą odmienność – wreszcie panowanie przeciętności, profesorowie, wybierani wyłącznie z grona pupilów danego kolegium, wskutek ograniczonego pola doboru i konkurencyi, częściej w swem gronie liczyć muszą umysły średniej wartości. To też temu częściowo przypisać należy, że Cambridge stało się, zdaniem światlejszych Anglików nawet, fabryką miernoty na wielką skalę.

Organizacya i życie w Newnham mają charakter wybitnie pensyjny. Studentki, mimo że od studentów starsze, ulegają daleko większej, całodziennej, drobiazgowej kontroli. Obowiązane są np. opowiadać się dokładnie, gdy wychodzą na miasto, pytać o pozwolenie zaproszenia kilku osób, wyjścia na ślizgawkę itp."[31].

Trudne do wyobrażenia? Odważne słowa? Dobór uczniów z „grona pupilów", myślących tak jak profesor, jako droga do „miernoty"? Brzmi, rzeczywiście, wszystko to wyjątkowo aktualnie. Tak kończy się w nauce jednogłosowość, powszechna zgoda i brak krytyki. Dotyczy ta przestroga także *gender studies.*

Bibliografia

Kłosińska K., *Feministyczna krytyka literacka*, Katowice 2010.

Humm M., *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Warszawa 1993 (pierwodruk 1989).

[31] M. Komornicka, *Raj młodzieży...*, dz. cyt., nr 13, s. 231-232.

Ślęczka K., *Feminizm: ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999.
Komornicka M., *Raj młodzieży. (Wspomnienia z Cambridge)*, „Przegląd Pedagogiczny" 1896.
Helbig B., *Cambridge: a factory of Mediocrity. Maria Komornicka's reportage „Youth's Paradise" (1896)*, „Rocznik Komparatystyczny" 2016, nr 7, s. 289-308.
Kralkowska-Gątkowska K., *Cień twarzy. Szkice o twórczości Marii Komornickiej*, Katowice 2002.
Boniecki E., *Modernistyczny dramat ciała – Maria Komornicka*, Warszawa 1998.
Filipiak I., *Obszary odmienności. Rzecz o Marii Komornickiej*, Gdańsk 2006.
Ritz G., *Maria Komornicka. Zagrożone autorstwo a kategoria „gender"*, „Pamiętnik Literacki" 2001, z. 1, s. 35-50.
Głos mają kobiety. Teksty feministyczne, zebr. S. Walczewska, wstęp A. Titkow, Kraków 1992.
Misiak I., *Feminizm? Tak, ale jaki?*, „Fraza" 1999, z. 4.
Nykiel M., *Pułapka gender. Karły kontra orły. Wojna cywilizacji*, Kraków 2014.
Szahaj A., *Feminizm tak, wypaczenia nie!*, „Przegląd Polityczny" 2004, nr 66.
Środa M., *Indywidualizm i jego krytycy*, Warszawa 2003.
Janicka A., *Eliza Orzeszkowa i Maria Konopnicka – dwugłos w kwestii kobiecej*, [w:] tejże, *Tradycja i zmiana. Literackie modele dziewiętnastowieczności: pozytywizm i „obrzeża"*, Białystok 2015.
Janicka A., *Dokąd prowadzi „trzecia droga"?*, [w:] tejże, *Sprawa Zapolskiej. Skandale i polemiki*, Białystok 2015.

Anna Janicka
Research Unit for Interdisciplinary Philological Studies
University of Białystok

THE STATUS OF GENDER STUDIES AT CONTEMPORARY POLISH UNIVERSITIES

Summary

The article analyzes the status of gender studies at Polish universities after 1989. The author quotes from a text by Maria Komornicka ("The Paradise for Young People"), who visited Cambridge, England, in 1896 and was greatly disillusioned with what she saw there, namely a model of education that in her opinion was a "refuge of emancipation". The author the article refers to this metaphor, warning against politicizing gender studies and against favoring the model of education that excludes a polyphony of ideas, attitudes and traditions. In conclusion, it is argued that after 2015, negative attitudes towards gendered studies have gained strength and generated ideological confrontations.

Key words: university, gender studies, politics, polyphony, reserve, emancipation.

Princeton University, XXI wiek

Adam Regiewicz
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie

KONIEC LEKTURY? KILKA UWAG NA MARGINESIE O SCHYŁKU POLONISTYKI

Przywołane w tytule wyrażenie, nieco skompromitowane w kontekście proroków ponowoczesności wieszczących ponad 20 lat temu „koniec historii"[1] czy „koniec filozofii"[2], można traktować jako prowokację, a zarazem zaproszenie do dyskusji nad sytuacją współczesnej filologii na polskich uniwersytetach. Nie chodzi jednak o profetyczno-katastroficzny ton, w duchu którego wybrzmiewa myśl o schyłkowości czy wyczerpaniu jakiejś dyscypliny, ale raczej o chłodną refleksję nad stanem dzisiejszej filologii i jej przyszłością. Wychodząc od klasycznego rozumienia pojęcia 'philologia', które uwydatnia rolę samego słowa, dalsza część rozważań będzie chciała skupić się na zagadnieniu lektury, którą traktuje się tu synomicznie z czynnościami podejmowanymi przez filologa. Warto zwrócić na to uwagę chociażby z tego względu, że sam proces czytania jest coraz częściej redukowany w procesie studiów i zastępowany rozwiązaniami połowicznymi, półproduktami. Stąd przyjęte założenie, że filologia jest przede wszystkim umiłowaniem słowa, które wyraża się w lekturze.

Bliska takiemu rozumieniu czytania czy lektury jako czynności silnie afektywnej, pełnej pasji, uczucia, jest scena z *Księgi Ezechiela*, w której Bóg przemawia do proroka, kładąc przed nim zwój *Tory*:

---

[1] „Koniec historii" to słynna konstatacja Francisa Fukuyamy, który ponad 20 lat temu wieścił schyłek myślenia linearnego, ukierunkowanego i celowego, a co za tym idzie niemożliwą obecność historii jako sposobu konstruowania wyobrażenia o świecie. F. Fukuyama, *Koniec historii*, tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski, Kraków 2009.

[2] Analogiczne rozpoznanie poczynili filozofowie w kontekście rodzącej się myśli ponowoczesnej, dowodząc niemożności prowadzenia jednolitego dyskursu i narracji totalnej, a także rozmycia się kryteriów z zakresu ontologii i teorii poznania. Zob. M. Heidegger, *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja" 1976, nr 4-5 (28-29), s. 9-26; P. Czarnecki, *Postmodernizm czyli koniec filozofii*?, „Parerga" 2004, nr 2, s. 17-32; B. Jasiński, *Koniec filozofii i ethos istnienia,* „Twórczość" 2005, nr 10 (61), s. 98-104; J. Hartman, *Koniec filozofii, koniec polityki*, „Przegląd Polityczny", 2015, nr 130, s. 148-157.

> On rzekł do mnie: «Synu człowieczy, zjedz to, co masz przed sobą. Zjedz ten zwój i idź przemawiać do Izraelitów!» Otworzyłem więc usta, a On dał mi zjeść ów zwój, mówiąc do mnie: «Synu człowieczy, nasyć żołądek i napełnij wnętrzności swoje tym zwojem, który ci podałem». Zjadłem go, a w ustach moich był słodki jak miód. (Ez 3,1-3)[3].

Mimo że scena dotyczy słowa *Szema* (Pwt 6, 4-9), które wzywa każdego pobożnego Żyda do przyjęcia Prawa wyrażonego w *Torze* jako sposobu na życia, można odczytać ją w sposób metaforyczny, widząc w niej retoryczną figurę lektury. W tej perspektywie proces czytania jest doświadczeniem osobistym, czymś głęboko intymnym, w którym to, co zewnętrzne, staje się wewnętrzne. Nieprzypadkowo mowa w scenie o zjadaniu, czyli czynności silnie metanoicznej, to znaczy przemieniającej świat zewnętrzny we wnętrze. Bramą tej *metanoi* są usta, będące także miejscem wytwarzania dźwięku, wypowiadania słowa. Scena zwraca także uwagę na lekturę jako konkretne doświadczenie somatyczne: włożenie pism do ust można odczytać jako metaforę cielesnego obcowania z książką, które nie pozostaje bez wpływu na egzystencję czytającego. W kontekście powyższej sceny czytanie jawi się jako proces integrujący znaczenie tekstu z konkretnym podmiotem – czytelnikiem, mającym swoje ciało, historię i doświadczenie. Jest to zarazem proces włączania jednostki w świat, rozumienia oraz trawienia rzeczywistości zewnętrznej oraz samego tekstu, który na tę rzeczywistość rzuca pewne światło.

Idąc tropem kerygmatycznej teorii interpretacji[4], można by przywołać bliską powyższemu rozpoznaniu postać proroka Eliasza, którego zachowanie i towarzyszące mu wydarzenia świetnie korespondują z wywołanym w tytule tematem kryzysu lektury. Chodzi o ten etap jego drogi, kiedy po wymordowaniu fałszywych proroków Izebel Eliasz przerażony ucieka na południe, na sam skraj królestwa Judy do Beer-Szeby (1 Krl 19, 1-8). Eliasz, określany mianem proroka gorliwego, pełnego ducha i uniesienia, w przywołanej scenie przeżywa rozpacz, dopada go depresja i to tuż po tym, gdy – myśląc po ludzku – odnosi sukces. Wyczerpanie, o którym mowa w Piśmie ma nie tyle wymiar fizyczny, co właśnie duchowy, odniesione na górze Karmel zwycięstwo nie przyniosło bowiem oczekiwanych owoców – poprawy warunków życia religijnego w Izraelu. Eliaszowi nie jest dane zobaczyć spektakularnych nawróceń, których być może się spodziewał po dowiedzeniu prorokom Baala ich fałszywej wiary. Nic zatem dziw-

[3] Fragment pochodzi z tłumaczenia *Biblii Jerozolimskiej*, wyd. I, Poznań 2006.

[4] Teorię interpretacji kerygmatycznej opisałem w książce A. Regiewicz, *Kerygmatyczne figury interpretacji*, Kraków 2016.

nego, że w chwili największego triumfu, słysząc głos posłańca Izebel – Achaba, który wieści mu śmierć, popada w kryzys.

Punktem stycznym sytuacji Eliasza i filologii jest właśnie pojęcie kryzysu, który objawia się załamaniem, poczuciem zbliżającego się końca. Jeszcze niedawno, podobnie jak Eliasz na górze Karmel, filologia przeżywała triumf, podporządkowując obce języki dyscyplin swoim perspektywom badawczym. Zainteresowanie studiami filologicznymi, podobnie jak kierunkami humanistycznymi, wyznaczało lukratywną perspektywę na długi czas. A jednak po „siedmiu latach tłustych" następuje wyraźnie widoczny zwrot kulturowy ku temu, co techniczne, ekonomiczne, bardziej wymierne i sprawdzalne, co nie pozostaje bez wpływu na sytuację filologii i rodzącego się poczucia bezsensu w uprawianiu tej dyscypliny. Eliasz, nie chcąc mieć świadków przeżywanej depresji, oddala się w możliwie najdalsze miejsce, pragnie samotności, a nawet oczekuje śmierci[5]. Wydaje się, że podobną sytuację przeżywa dziś filologia, w której zachowaniu można rozpoznać typowe dla osób w depresji zachowania: zamknięcie się w sobie, ucieczka w sen, letarg, swoiste sparaliżowanie, zza którego wyziera poczucie frustracji i braku sensu. Z różnych stron słychać głosy będące rodzajem samopotępienia, które wyrażają ów specyficzny skrajny stan załamania, w jakim filologia – przede wszystkim jako dyscyplina, ale także w rozumieniu procesu lektury – się znalazła.

Dlaczego tak się stało? Odpowiedzi należałoby szukać zarówno wewnątrz samej dyscypliny, jak i w czynnikach zewnętrznych. Przyczyną wewnętrzną, która doprowadziła praktykę czytania do sytuacji kryzysu, jest próba „unaukowienia" filologii i oderwania jej od wspólnej z filozofią płaszczyzny przeżywania i reflektowania rzeczywistości. Już samo wprowadzenie do nauk filologicznych zasad definiowania, które wyznacza naukowość dyscypliny, wyznacza jej pewien kres. Wszak słowo 'definicja' pochodzi od tego, co ma swój finisz, czyli koniec, granice. Lektura, która w swej istocie nie posiada granic, została przez granice sensu, tekstu, reguł analitycznych, okresów historyczno-literackich itd., osaczona. To one wyznaczyły zasady czytania, które stało się przede wszystkim odczytywaniem. Co więcej, w lekturze położono akcent na analizę strukturalną, lekceważąc moralną wrażliwość jednostkowego odczytania w imię założonej obiektywności. Technicyzacja samej filologii doprowadziła do sytuacji, w której nie uczy się już dostrzegania innych światów, innych języków czy innych historii, ale zatrzymuje na cyzelowaniu narzędzi analitycznych, przekładających się na zdolności zastosowania w praktyce i dokonywaniu wiwisekcji tekstu[6].

[5] D. Sianożęcka, *Eliasz. Kiedy nie chce mi się żyć, czyli depresja powołanego*, Kraków 2016.
[6] M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 78.

Przyczyn zewnętrznych opisywanego kryzysu należałoby szukać w zmieniającym się kontekście cywilizacyjnym, który pod wpływem mediów zmienia powoli paradygmat lekturowy. Nie tyle chodzi tu jednak o przeniesienie uwagi z tekstów pisanych tworzonych tradycyjnie na teksty medialne, ile o konsekwencje w funkcjonowaniu mózgu nowego pokolenia wychowanego na mediach audiowizualnych i elektronicznych. Wtargnięcie technologii cyfrowej czy szerzej mediów elektronicznych w przestrzeń życia codziennego wywołało zmiany nie tylko na płaszczyźnie komunikacji, ale także na poziomie biologii (neurobiolodzy, psychologowie mówią o innej pracy mózgu)[7] czy nawet ontologii (na co zwracają uwagę filozofowie ze względu na doświadczenie wirtualności)[8]. Z medioznawczych rozpoznań wynika, że mamy dziś do czynienia z nowym typem osobowości, w tym kontekście można mówić o nowej ontologii, nowym typie człowieka – *homo irretitus*[9], dla którego czytanie jest czymś kompletnie innym niż dla jego poprzednika sprzed 20 czy 30 lat.

> Współczesny człowiek nie ma cierpliwości do czytania tekstów długich, znacznie częściej przebiega je wzrokiem niż skupia się na treści, choć oczywiście taka sytuacja jest nie tyle konsekwencją nowych mediów, ile predyspozycją do ich użytkowania. W zamian kształtuje się nowy styl czytania, polegający na przeszukiwaniu, tropieniu słów kluczy, przeglądaniu, o czym już tu była mowa przy okazji hipertekstu z jednej strony, oraz w odniesieniu do problemów asocjacyjnego komponowania pozbawionych kulturowych kontekstów cząstek z drugiej. Jeśli dodać do tego dość powierzchowne traktowanie treści, otrzymamy istotę surfowania czy ślizgania, których konsekwencje można porównać z jednym ze „skrzydlatych cytatów" z Woody'ego Allena: „Po kursie szybkiego czytania przeczytałem *Wojnę i pokój* w 20 minut. To jest o Rosji"[10]. (…)
>
> Jeśli *homo irretitus* podejmuje analizę jakichś czynności, to nie po to, by przeniknąć je do głębi, wnikliwie poznać, po prostu wiedzieć, ale po to, by działać i osiągnąć założony cel. Jest w każdym calu pragmatykiem, który korzysta z rozwiązań już zdefiniowanych i z określonych reguł. Nie poszukuje na wzór idealistów lub marzycieli czegoś odległego, ukrytego czy głębokiego, ale zadowala się czystą *praxis*, dlatego też brak mu emocjonalnego zaangażowania swych poprzedników[11].

---

7 N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.

8 W. Chyła, *Media jako biotechnosystem. Zarys filozofii mediów*, Poznań 2008.

9 B. Bodzioch-Bryła, G. Pietruszewska-Kobiela, A. Regiewicz, *Literatura – nowe media. Homo irretitus w komunikacji literackiej XX i XXI wieku*, Częstochowa 2014 (Toruń 2015).

10 Woody Allen once echoed Cunningham's point but in predictably humorous fashion: I *took* a *speed-reading course* and *read War and Peace* in *twenty minutes*. ...But yes, it does *involve Russia*. Cyt. za: W. Pauk, R.J.Q. Owens, *How to study in College*, Boston 2014. s. 149.

11 P. Kasprzak, Z. A. Kłakówna, A. Regiewicz, *Kulturowo-cywilizacyjny rekonesans*, [w:] P. Kasprzak, P. Kołodziej, Z.A. Kłakówna, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 121-122.

Nic zatem dziwnego, że czytanie w dzisiejszej sytuacji kulturowej staje się coraz bardziej niemożliwe, a studia polonistyczne tracą na znaczeniu, bowiem nie są w stanie wyznaczyć wspólnej płaszczyzny porozumienia z nowym pokoleniem wyrosłym na mediach elektronicznych.

Warto również w tym miejscu zwrócić uwagę na inne zjawiska cywilizacyjne, które determinują życie codzienne, nie pozostając bez wpływu na sytuację czytania, jak: ekonomizacja wszystkich relacji – w tym także lektury (podaż, popyt, produkt), fordyzacja i makdonaldyzacja, technicyzacja myślenia, która prowadzi do ucieczki przed wrażliwością moralną, czy wspomniana już medializacja oraz audiowizualizacja doświadczenia kulturowego.

Powyższe procesy nie pozostają bez wpływu na sposób konstruowania myśli uniwersyteckiej, a także na samą ideę studiowania – specyficznie filologię. Można wszak zaobserwować jak na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat doszło do niezwykle szybkiego przekształcenia myślenia akademickiego w zawodowe, które można rozumieć jako efekt ekonomizacji[12]. Nacisk w ustawach o szkolnictwie wyższym na powiązanie środowiska akademickiego z biznesem, powstawanie kierunków praktycznych, kierunki zamawiane finansowane przez przedsiębiorstwa jest jedynie konsekwencją technicyzacji: nikt nie pyta 'po co', 'czy' i 'dlaczego', ale kluczowym pytaniem staje się 'jak'. Nie zadaje się pytania o sens czy cel, a jedynie o sposób wykonania. Takie myślenie niewątpliwie służy uzawodowieniu uniwersytetu, któremu zdaje się podlegać także filologia.

Wydziały, Instytuty, Katedry prześcigają się w coraz to nowszych ofertach edukacyjnych, i trudno mieć im to za złe, skoro warunkiem utrzymania najbardziej klasycznych kierunków jest zwykle konieczność finansowego zbilansowania, a to gwarantuje onomastyczna pomysłowość, co niejednokrotnie prowadzi do odchodzenia od filologii jako takiej. Filologia traci swoją właściwość, zostaje rozmiękczona. Nie ma już miejsca w niej na lekturę, która zostaje zastąpiona filmem, grami, dziennikarstwem, edytorstwem, aspektami komunikacyjnymi i zarządzaniem kryzysem, nauką języka polskiego jako obcego, logopedią itd.

Z drugiej strony istnieje duża grupa środowisk polonistycznych, która chce bronić filologii niczym „okopów Świętej Trójcy", podkreślając 'zakonserwowaną' tradycyjność kształcenia z dużą ilością zajęć z historii literatury, teorii literatury i poetyki oraz przedmiotów językoznawczych także ukierunkowanych historycznie. Takie myślenie także jest zwodnicze, bowiem uczy ono „narzędziowego" podchodzenia do literatury (dość popularne w tej perspektywie jest stawiania

[12] Przed tym procesem 15 lat temu ostrzegał Tadeusz Sławek. T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Katowice 2002.

zadań, polegających na odczytywaniu dzięki narzędziom poetyki założonych przez prowadzącego treści).

Trudno dziwić się zarówno jednym jak i drugim, obie grupy w głębi duszy myślą podobnie: „nasza oferta ma być inna niż konkurencji – w ten sposób utrzymamy się na powierzchni (ekonomia rządzi!)" oraz „traktujemy studia bardzo utylitarnie – nie chodzi wszak o rozwój jednostki, ale o efekty kształcenia i jakość kształcenia[13]. W konsekwencji filologii się nie studiuje, ale kształci się polonistów czy przedstawicieli innych pokrewnych zawodów. Uniwersytet zachowuje się dziś jak fabryka Forda czy jeden z wielu McDonald'sów, w których produkuje się wiele, w ten sam sposób, w jednakowej cenie i z takim samym efektem[14].

W tak opisanej sytuacji cywilizacyjno-kulturowej czytanie wydaje się niemożliwe. Jeśli lektura jest czymś indywidualnym osobistym, to przecież niemożliwe jest wtłoczenie jej w ramy przedsiębiorstwa czy manufaktury, jakim stał się uniwersytet. Taka filologia traci swoją rację bytu. W czytaniu potrzebny jest czas, dlatego pojęcie 'studiowania' odnosi się do procesu, w którym ważna jest indywidualna droga, oraz czas (może dla każdego inny), którego dzisiaj w procesie kształcenia się nie przewiduje. Wręcz przeciwnie, na wszystko reaguje się gorączkowo: każde rozporządzenie czy zarządzenie przypomina ręcznie sterowaną politykę oświatową, co powoduje powoduje, że biega się nieco chaotycznie wokół filologii, czyniąc z niej pośmiewisko.

Współczesną sytuację świetnie oddaje fragment powieści Bradbury'ego *451˚Farenheita*:

> Czas nauki skrócono, programy zredukowano. Zarzucono filozofię, historię, języki, angielski i ortografię stopniowo lekceważono coraz bardziej, aż wreszcie prawie kompletnie zignorowano. Wzrasta tempo życia, liczy się posada, po pracy rozrywka. Po co użyć się czegokolwiek poza nasikaniem guzików, przekręcaniem kontaktów, dociskaniem śrubek i nakrętek[15].

Ta napisana ponad pół wieku temu książka, będąca diagnozą amerykańskiego społeczeństwa, doskonale oddaje współczesną sytuację cywilizacyjną, w jakiej obecnie znajduje się polska rzeczywistość uniwersytecka. O filologii myśli się w sposób pragmatyczny: jak o zawodzie nie zaś o powołaniu (nacechowane wartościowaniem wyrażenie budzi niechęć lub przynajmniej podejrzli-

[13] W 2016 roku Krajowe Ramy Kwalifikacji, zastąpiła Polska Rama Kwalifikacji, ale w konsekwencji nadal to myślenie o standaryzowaniu nauki pozostaje w mocy.

[14] Por. G. Ritzer, *McDonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. S. Magala, Warszawa 1999.

[15] R. Bradbury, *451˚Farenheita*, tłum. A. Kaska, Warszawa 1960, s. 64.

wość) czy pasji (kolejne słowo rodzące nieufność z powodu skrywanego tam afektu, a więc czegoś subiektywnego, naznaczonego indywidualizmem). Czy można zatem dziwić się studentom polonistyki, który przychodzą do Dyrektora lub Dziekana, prosząc o uszczuplenie listy lektur, skoro każda pozycja książkowa jest czymś w rodzaju obciążenia finansowego. Nie o ideę zmniejszania tu chodzi, bo można sobie wyobrazić zrealizowanie całych studiów w oparciu o zaledwie jedną książkę przeczytaną w sposób głęboki, intertekstualny, komparatystyczny czy kontekstowy[16] (z powodzeniem takie praktyki realizowane są w tradycji anglosaskiej), ale o sytuację negocjacji, za którą kryje się konkretna postawa studentów nie rozumiejących „po co" ani „dlaczego", ale domagających się instrukcji obsługi „jak".

Powyższe uwagi nie są bynajmniej niczym nowym, wszak całkiem niedawno podobne konstatacje można było usłyszeć podczas debaty nad rolą i misją uniwersytetu[17], a i te zostały poprzedzone refleksją Karla Jaspersa, którego *Idea uniwersytetu* została całkiem niedawno wznowiona, w odpowiedzi na współczesna sytuację zapaści, w jakiej znalazło się środowisko akademickie.

Jaspers określa w niej trzy formy realizacji misji uniwersytetu: badania, nauczanie i wychowanie, którą wcześniej definiuje jako poszukiwanie prawdy. Prawda – jak pisze – wyraża ostateczny sens ludzkiej istoty, a jej poszukiwanie jest wyrazem podstawowej ludzkiej potrzeby związanej z ludzką wolą wiedzy. Tym samym uniwersytet jawi się jako podstawowa manifestacja ludzkiej natury[18]. Przyglądając się obecności tych trzech form w kształtowaniu umiejętności lektury, widać wyraźnie, że we współczesnych realiach studiów nacisk został położony na nauczanie, podkreślając zawodowy charakter procesu kształcenia. W konsekwencji uniwersytet zaczyna przypominać szkołę zawodową, w której priorytetem jest rzemiosło. Jaspers pisze:

> Lekarz, nauczyciel, urzędnik administracji, sędzia, proboszcz, architekt, wszyscy oni wykonują jakiś zawód, całym sobą, w totalności swych warunków życia, choć

[16] Czytanie kontekstowe ma swoje źródła w myśleniu komparatystycznym, które traktowane jest jako wiedza lub styl „czytania" zjawisk kulturowych zorientowany na wzajemne oddziaływania, realne związki, pokrewieństwa i typologiczne odpowiedniości zjawisk literackich i pozapozaliterackich; takich jak: malarstwo, muzyka, teatr, film, reklama, a także wszelkich „nieliterackich" rodzajów piśmiennictwa, mowy czy szeroko rozumianych tekstów kultury i form dyskursu (religia, filozofia, mitografia, historiografia, polityka, ekologia, etnologia, antropologia, dyskursy tożsamościowe itd). A. Regiewicz, *„Homo irretitus" w polonistycznym piekle. O konieczności nowego kształcenia polonistycznego w dobie nowych mediów*, [w:] *Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowywania kształcenia studentów do wyzwań rynku pracy*, red. A. Gis, M. Wobalis, Poznań 2016, s. 83-94.

[17] *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Kraków 2015.

[18] H. Buczyńska-Garewicz, *Dwa wykłady o Jaspersie*, Warszawa 2005, s. 46.

> każdy z nich z zupełnie innej strony. Wykształcenie do tych zawodów jest bezduszne i czyni w zawodzie nieludzkim, jeśli nie prowadzi do całości, nie rozwija organów pojmowania i nie wskazuje szerszego horyzontu, jeśli nie czyni ludzi bardziej filozoficznymi[19].

Z jeszcze większą siłą spostrzeżenie Jaspersa odnosi się do adeptów filologii, których dydaktyka zastyga w schematach, pomijając w nauczaniu aspekt osobowy. Zatrzymanie się na rzemieślniczym charakterze nauczania czyni filologię absurdalną i nieznośną praktyką, wobec której muszą pojawiać się pytania o sensowność prowadzenia takich studiów. Postulat filozofa, dotyczący znalezienia odpowiedniej relacji pomiędzy empirią przedmiotu a właściwym tłem myślenia, które jest dla lektury przestrzenią osobistego doświadczenia czytania, wydaje się dziś totalnie niezrozumiały.

Przytłoczone formą nauczania giną całkowicie lub rozmywają się dwie pozostałe formy: badania i wychowanie. Jeśli ta pierwsza z form jest jeszcze w jakiś sposób obecna (nawet wymuszona przez odpowiednie przepisy odnoszące się do studiów uzupełniających o profilu ogólnoakademickim, które określają konieczność włączania studentów w prowadzone w danej jednostce badania), to druga jest wstydliwie pomijana lub skrywana. Już samo pojęcie „wychowania" budzi negatywne skojarzenia lub co najmniej złośliwe komentarze czy ironiczne uśmiechy. W pewien sposób to zrozumiałe: przeżywszy traumę socjalistycznego ukąszenia dzisiejszy uniwersytet, a kierunki humanistyczne w szczególności, unikają wszystkiego, co nosi chociażby posmak etycznego dyskursu. Budowane niegdyś relacje, oparte, chcąc nie chcąc, na indywidualnych fascynacjach naznaczonych wartościowaniem, zostają dziś zastąpione technologią i procedurami. W konsekwencji współczesny student filologii otrzymuje dziś listę lektur, zna terminy ich zaliczania, dostaje w programach określone zagadnienia z nimi związane, ale nie ma możliwości zbudowania swojego własnego, w oparciu o indywidualne preferencje oraz fascynacje powstające w relacji z „mistrzem", kanonu. W konsekwencji, współczesna filologia wypuszcza przeciętnych „czytaczy", schematycznych, przewidywalnych i całkowicie niesamodzielnych, zamiast kształtować „arystokratów ducha".

Wydaje się, że ten indywidualny rys aspektu nauczania, zagubiony podczas całego procesu unifikacji kształcenia, jest kluczem do sukcesu filologii. Wyzucie procesu kształcenia z tego, co egzystencjalne: indywidualne a zarazem sięgające do głębi ducha, rodzi dzisiejszy kryzys lektury. Wspomina o tym cytowany już

[19] K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, tłum. W. Kunicki, Warszawa 2017, s. 82.

Jaspers, który mówi o przenikaniu się tych trzech płaszczyzn w procesie nauki: ducha, egzystencji i rozumu:

> O ile duch ogląda zamykające się w sobie całości, o ile egzystencja ma swój fundament w tym, co bezwzględne, o tyle rozum jest medium bezgranicznego rozszerzania. Nie dopuszcza do rozproszenia izolowanych elementów, ale pragnie powiązań[20].

Mowa tu o rozumie, który zintegrowany z konkretną empiryczną egzystencją i duchem, zmierza ku „rozjaśniającemu kontaktowi ze wszystkim". Takiej koncepcji lektury na próżno szukać w zorientowanej na konkretne efekty filologii.

Druga myśl, wokół której konstruowana jest ta wypowiedź, dotyczy przyszłości (a właściwie zasadności) istnienia filologii narodowych. Wydaje się bowiem, że w kontekście opisanych powyżej przemian kulturowych i rozwoju cywilizacyjnego, w tym dyscyplin naukowych i szkolnictwa wyższego, myślenie w kategoriach filologii narodowych wydaje się nieporozumieniem i nie służy samej dyscyplinie. Nie chodzi jednak o to, by snuć katastroficzne wizje „końca filologii polskiej", ale o spojrzenie na obecną sytuacją jako szansę dla studiów filologicznych.

Propozycję wyjścia z sytuacji kryzysu czytania warto odnieść do tendencji obecnych w anglosaskim środowisku uniwersyteckim oraz postulatów zgłaszanych i realizowanych konsekwentnie przez uniwersytety amerykańskie od czasu słynnego Raportu Berhneimera w 1993. Niemal 25 lat temu postulował on transformację kierunków filologicznych kierunku studiów komparatystycznych, odejście od tradycyjnego XIX wiecznego modelu kształcenia w ramach dyscypliny (literatury narodowej) na rzecz poszczególnych studiów przypadku, analiz porównawczych w ujęciu synchronicznym czy diachroniczym[21].

Wydaje się, że współczesna filologia znajduje się obecnie w przededniu dość poważnej zmiany, podobnej do tej, jaka wcześniej dokonała się w na przełomie XVIII i XIX wieku, a na której ufundowane jest właśnie współczesne myślenie o literaturze narodowej. Przyglądając się współczesnemu obiegowi czytelniczemu, towarzyszącej mu globalizacji, czasem unifikacji lub standaryzacji przekazu, wyznaczanie granic między literaturą polską i światową wydaje się zabiegiem niepotrzebnym i nieuzasadnionym. Zresztą, jeśli sięgnąć do badań

[20] K. Jaspers, *Idea uniwersytetu*, tłum. W. Kunicki, Warszawa 2017, s. 62.

[21] *Raport Bernheimera, 1993. Komparatystyka na przełomie wieku*, tłum. M. Wzorek, [w:] *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010, s. 137-148.

nad literaturą dawną (tradycją staropolską) podobne stanowisko jest czymś oczywistym, co realizuje się chociażby poprzez badanie przenikania motywów, wątków, tematów światowych do literatury polskiej. Zresztą, ta granica między tym, co polskie i nie-polskie, jest w odniesieniu do kultury dawnej narzucona przez spojrzenie historyczne, późniejsze. Współcześnie w refleksji nad literaturą dawną wraca się do tamtego myślenia, nieograniczonego granicami, także w kontekście dyscyplinowym.

Myślenie filologiczne sprowadzone do jednobiegunowości prowadzi nie tylko do zamknięcia na inne dyskursy, ale i do zubożenia samej dyscypliny, która posiłkuje się innymi językami, karmi się zawartymi w innych perspektywach badawczych metaforami. Ta pozornie wyglądająca na rozproszoną koncepcja filologii okazuje się w rzeczywistości niezwykle aktywną i ożywiającą praktyką. Tak realizowana filologia jest rozumiana przede wszystkim jako:

> (…) zadanie myślenia, żeby nie zamknąć się w niepełności języków specjalistycznych i w ograniczonych sferach wartości (…), należy nie tylko odnieść poszczególne języki do języka logosu wspólnoty, harmonizując je z nim (…..), należy także poszerzyć horyzont świata życia, odnajdując jego powiązania z innymi światami, innymi kulturami, z którymi z zasady zawsze można się komunikować, przede wszystkim zaś – oczywiście ze światami kulturowymi, z których, także w przeszłości ten świat pochodzi, za pośrednictwem intensywnego oddziaływania tradycji literackiej artystycznej, filozoficznej itd.[22].

Na postulat Bernheimera i tendencje anglosaskich uniwersytetów warto spojrzeć przede wszystkim w perspektywie odzyskania samej lektury, a tym samym i tożsamości filologii. Celem studiów – zgodnie z proponowanymi tam rozwiązaniami – byłoby budowanie indywidualnej świadomości tego, kim się jest ze względu na uwarunkowania, jakie stwarza otaczająca kultura. Nie chodzi jednak o jednowymiarową, hegemoniczną koncepcję kultury, która w dobie wielokulturowości „globalnej wioski" wydaje się mało zasadna, ale o pewien rodzaj wspólnoty kulturowej, budowanej w relacji między jej uczestnikami w danym miejscu i czasie, o której wspomina Andrzej Szahaj:

> Alternatywą Obiektywizmu interpretacji nie jest nihilizm interpretacyjny, lecz obiektywizm pisany małą literą, a odnoszący się do „tekstu z ludzką twarzą", aby odwołać się do znanego pojęcia H. Putnama „rzeczywistości z ludzką twarzą", takiego zatem tekstu, który zawsze odpowiada na pytania jakiejś społecznie i kultu-

[22] G. Vattimo, *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, tłum. K. Kasia, Kraków 2011, s. 31.

rowo umiejscowionej ludzkiej wspólnoty interpretacyjnej, obdarzającej go cząstką swych przesądzeń[23].

Za tym postulatem kryje się antymcdonaldyzacyjne założenie, że filologia nie musi zawsze i wszędzie wyglądać tak samo. Zamiast pilnować kanonu opartego na bezwzględnej kulturowej dominacji, lepiej kształtować jednostkę poprzez skupienie się na samej lekturze – spluralizowanej i rozszerzonej o konteksty kultury, wspomagające rozwój wyobraźni i otwartości na coraz to nowsze odczytania. To może się stać wyłącznie wtedy, gdy student otrzyma szansę wyrażania siebie poprzez podmiotowe potraktowanie kształcenia, w którym to człowiek poprzez wybór, podejmowane działanie, będzie nabywał umiejętności, budował pewną bazę danych. Idea studiów powinna służyć przede wszystkim indywidualnemu rozwojowi studenta, który podejmuje ważne i interesujące dla siebie zagadnienia, angażując w to cały swój aparat teoretyczny i metodologiczny. Chodziłoby zatem o to, by kreować sytuacje, w których student nabędzie umiejętności do samodzielnego „czytania" otaczającego go świata, wszelkiego typu tekstów kultury, będzie zdolny do podejmowania w sposób świadomy i celowy komunikacji. To może stać jedynie poprzez pogłębioną lekturę, niekoniecznie przez przegląd dzieł kanonicznych czy historyczno-literacką syntezę. Jak dowiodły praktyki studiów filologicznych w anglosaskich uniwersytetach spędzenie roku nad *Hamletem* Szekspira czytanym kontekstowo, komparatystycznie czy kulturowo daje studentowi więcej pod kątem filologii niż wyuczenie się na egzamin znaczących opracowań. Studia literaturoznawcze (jak pokazuje przykład angielskich i amerykańskich środowisk akademickich) coraz częściej odchodzą od programów ujmujących w sposób całościowy historię literatury na rzecz studiów czy analiz poszczególnych autorów lub punktowo wybranych dzieł. Paradoksalnie być może w tym trzeba upatrywać ocalenia filologii – także narodowych, że ktoś na nowo, z pasją i całym radykalizmem neofity odkryje Mickiewicza, jeśli nie zostanie wcześniej zainfekowany jego 'szkolnymi' odczytaniami.

Być może koniec filologii narodowej będzie momentem odzyskania lektury jako aktu indywidualnego.

[23] A. Szahaj, *Granice anarchizmu interpretacyjnego*, „Teksty Drugie" 1997, nr 6 (48), s. 31.

Bibliografia

Bodzioch-Bryła B., Pietruszewska-Kobiela G., Regiewicz A., *Literatura – nowe media. Homo irretitus w komunikacji literackiej XX i XXI wieku*, Częstochowa 2014 (Toruń 2015).

Bradbury R., *451°Farenheita*, tłum. A. Kaska, Warszawa 1960.

Buczyńska-Garewicz H., *Dwa wykłady o Jaspersie*, Warszawa 2005.

Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.

Chyła W., *Media jako biotechnosystem. Zarys filozofii mediów*, Poznań 2008.

Czarnecki P., *Postmodernizm czyli koniec filozofii*?, „Parerga" 2004, nr 2.

Fukuyama F., *Koniec historii*, tłum. T. Bieroń, M. Wichrowski, Kraków 2009.

Hartman J., *Koniec filozofii, koniec polityki*, „Przegląd Polityczny", 2015, nr 130.

Heidegger M., *Koniec filozofii i zadanie myślenia*, „Teksty. Teoria literatury, krytyka, interpretacja" 1976, nr 4-5 (28-29).

Idea uniwersytetu. Reaktywacja, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Kraków 2015.

Jasiński B., *Koniec filozofii i ethos istnienia*, „Twórczość" 2005, nr 10 (61).

Jaspers K., *Idea uniwersytetu*, tłum. W. Kunicki, Warszawa 2017.

Kasprzak P., Kłakówna Z. A., Regiewicz A., *Kulturowo-cywilizacyjny rekonesans*, [w:] P. Kasprzak, P. Kołodziej, Z.A. Kłakówna, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.

Pauk W., Owens R.J.Q., *How to study in College*, Boston 2014.

Raport Bernheimera, 1993. Komparatystyka na przełomie wieku, tłum. M. Wzorek, [w:] *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010.

Regiewicz A., *„Homo irretitus" w polonistycznym piekle. O konieczności nowego kształcenia polonistycznego w dobie nowych mediów*, [w:] *Polonista na rynku pracy. O strategiach dostosowywania kształcenia studentów do wyzwań rynku pracy*, red. A. Gis, M. Wobalis, Poznań 2016.

Regiewicz A., *Kerygmatyczne figury interpretacji*, Kraków 2016.

Ritzer G., *McDonaldyzacja społeczeństwa*, tłum. S. Magala, Warszawa 1999.

Sianożęcka D., *Eliasz. Kiedy nie chce mi się żyć, czyli depresja powołanego*, Kraków 2016.

Sławek T., *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Katowice 2002.

Szahaj A., *Granice anarchizmu interpretacyjnego*, „Teksty Drugie" 1997, nr 6 (48).

Vattimo G., *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*, tłum. K. Kasia, Kraków 2011.

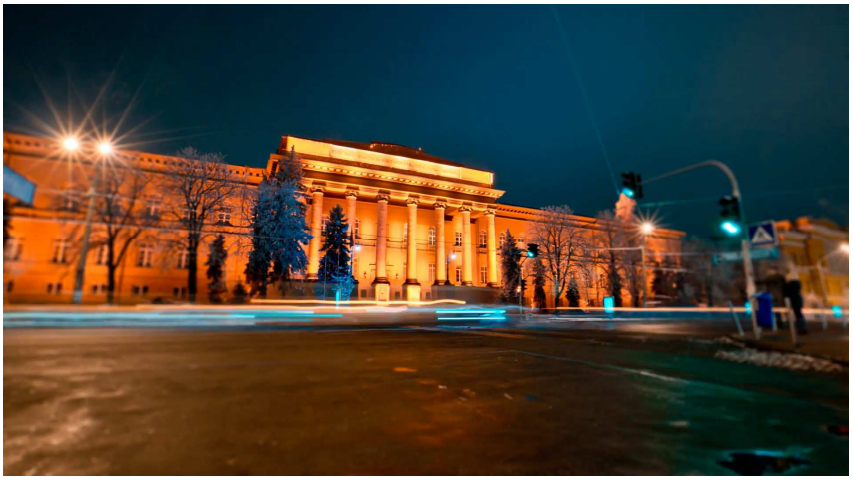
Adam Regiewicz
Jan Długosz University in Częstochowa

IS THE BOOK DOOMED? A FEW COMMENTS ON THE ALLEGED DECLINE OF POLISH LITERATURE

Summary

More than twenty years ago, Francis Fukuyama reported on the decline of linear, targeted and deliberate ways of reasoning, and thus on the impossibility of history as a way of constructing an image of the world. In view of the current civilizational processes (e.g. medialisation and audio-visualisation of experience) and the processes of economisation, technology, politicization of every manifestation of everyday life, the situation of a reading act and activities that accompany this act, e.g. literary studies, seem to be subsumed in Fukuyama's prophetic phrase. The article deals with the role and significance of Polish studies in the foreseeable future, which for various reasons (such as the tendency to promote vocational studies, university's financial policies, the renouncement of the canon understood as closed and traditionally limited list of readings, etc.) are losing their prestige and identity. A departure from national philology towards a so-called 'common' reader seems to be a reasonable solution to the aforementioned predicament.

Keywords: philosophy of reading, civilization of non-reading, national philology, comparative studies.



Kijowski Uniwersytet Narodowy im. Tarasa Szewczenki, XXI wiek

Marzanna Bogumiła Kielar
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Aneta Gop
WSBiNOZ w Łodzi

INTEGRALNOŚĆ – WAŻNY ASPEKT KSZTAŁCENIA UNIWERSYTECKIEGO W XXI WIEKU

Kryzys współczesnego uniwersytetu

Diagnozując przyczyny kryzysu współczesnego uniwersytetu, badacze wskazują przede wszystkim na inwazję norm kultury korporacyjnej na wspólnotową kulturę akademicką, co skutkuje naruszeniem jego autonomii i kolonizacją przez obce wartości (Gidley 2009, 2010; Sztompka 2014, 2017). Te działania i wartości obrazuje język, który przeniknąwszy do humanistyki, deprawuje ją: student jako klient, usługa edukacyjna, ekonomia wiedzy, wydajność itp. Edukacja głównego nurtu niepostrzeżenie przekształciła się w *edukrację*[1], poddaną kontrolującej *kulturze audytu* (McLure 2006), postulującą między innymi epistemologię redukcjonizmu, biurokratyzację i ekonomizację kształcenia i wychowania, instytucjonalizację rywalizacji oraz utrwalającą kognicentryzm i regresję do scjentystycznej maniery badań naukowych. Wymienione praktyki sabotują rozwój pionowy człowieka dorosłego, sprzeciwiają się wyłanianiu wyżej złożonych porządków świadomości postkonwencjonalnej i integralnej, o czym pisano szerzej w innym miejscu (Kielar 2016).

Kultura korporacyjna postuluje redukcjonistyczny, zawodowy model kształcenia (przyuczenie do zawodu na zamówienie i doraźne potrzeby rynku pracy), natomiast zadaniem tradycyjnej kultury uniwersyteckiej jest kształtowanie światłego obywatela o szerokich horyzontach i bogatej wyobraźni, innowacyjnego

[1] Termin wywodzę od słowa *educrats*, ukutego przez brytyjską pedagog Maggie McLure (2006), która pragnęła zobrazować edukacyjne praktyki światopoglądu modernistycznego, wraz z charakteryzującą go fragmentacją wiedzy, specjalizacją i redukcjonizmem.

i kreatywnego, obdarzonego wrażliwością etyczną i estetyczną (Sztompka 2014). To postulaty dawnej Akademii pozostają w zgodzie z nową wykładnią UNESCO, która zaleca nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, ale urzeczywistnianie porządku ewolucji istoty ludzkiej w toku całego życia, uwzględniające rozwój integralny w wielu obszarach: umysłowym, fizycznym, emocjonalnym, moralnym i duchowym. Celem ma być kształtowanie wielostronnej i harmonijnej osobowości.

W świetle wiedzy o ewolucji świadomości indywidualnej i kolektywnej owo modernistyczne, redukcjonistyczne podejście do kształcenia jest anachronizmem ograniczającym potencjał rozwojowy człowieka. Rozwój myślenia postformalnego i wypływających z niego systemów wiedzy (post-dyscyplinarna teoria integralna, teoria złożoności, teoria konstruktywistyczno-rozwojowa) wskazują na przesuwanie się paradygmatów: od światopoglądu związanego z pozytywizmem, modernizmem, specjalizacją i rozumowaniem formalnym ku post-industrialnemu światopoglądowi związanemu z post-pozytywizmem, świadomością postkonwencjonalną, rozumowaniem postformalnym i integralnym (Gidley 2011b). Jednak uniwersytety wydają się być mało otwarte na wyłaniający się paradygmat integralny oraz badania nad pionową ewolucją świadomości osób dorosłych, w czym upatruję istotny czynnik kryzysu uniwersytetu.

Już w 2006 r. Komisja Europejska wydała komunikat „*Delivering on the modernisation agenda for universities*", gdzie w części poświęconej zwiększaniu interdyscyplinarności i transdyscyplinarności, stwierdza się, iż „uniwersytety powinny być zdolne do rekonfiguracji nauczania i badań tak, by mogły czerpać korzyści z najnowszych prac badawczo-rozwojowych w istniejących obszarach i z nowych wyłaniających się linii badań naukowych. To wymaga mniejszego skupienia na dyscyplinach naukowych, a większego na dziedzinach badawczych (…)" (za: Molz 2009, s. 172).

Wydaje się zatem konieczne przeprojektowanie edukacji między innymi poprzez krzewienie, uprzystępnianie i uwewnętrznienie wiedzy na temat postkonwencjonalnego i integralnego rozwoju człowieka dorosłego[2]. Szczególnie

[2] Rozwój pionowy badacze dzielą na etapy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny lub postformalny i metasymboliczny lub transpersonalny. Neo-Piagetańscy teoretycy konstruktywistyczno-rozwojowi (Loevinger 1976; Kegan 1982; Cook-Greuter 2000, 2004, 2010a,b, 2011; Commons & Richards 2003; Commons i in. 2008; Torbert 1994, 2003, 2010, 2013) i teoretycy integralni (Wilber 2002, 2007, 2017) postrzegają rozwój pionowy człowieka (psychiczny i kulturowy) jako urzeczywistnianie przez jednostkę i grupy społeczne wyłaniających się hierarchicznie, coraz bardziej złożonych porządków świadomości, które manifestują się poprzez osobne systemy wartości, różne światopoglądy, postawy i in. Dokładne omówienie problematyki etapowego rozwoju dojrzałych dorosłych przedstawiono w osobnym artykule (Kielar 2015a).

istotne w omawianym kontekście są dokonania badaczy konstruktywistyczno-rozwojowych (neo-Piagetanie) i post-dyscyplinarna metateoria integralna Kena Wilbera, opisywane już w odniesieniu do polskiej edukacji[3]. Ich przydatność wyraża się choćby w budzeniu motywacji rozwojowej i wskazywaniu na zdolności, które można rozwijać na wyłaniających się hierarchicznie postformalnych i integralnych poziomach świadomości. Zaawansowane rozwojowo poziomy świadomości integralnej udostępniają m.in. takie kompetencje, jak: złożone porządki rozumowania postformalnego, które wykraczają poza rozpoznany przez Piageta poziom operacji formalnych (rozumowanie: systematyczne, meta-systematyczne, paradygmatyczne, *cross*-paradygmatyczne), myślenie kontekstualne, zdolność obierania meta-perspektyw, wybitne zdolności twórcze i innowacyjne, świadomość konstruktu, zdolność dostrzegania i akceptowania paradoksów, pluralizm, duchowość, mądrość, zdolność ujmowania wszystkich doświadczeń w terminach zmiany i ewolucji, zdolność do zrównoważonego tolerowania niejednoznaczności, sprzeczności (nieodłączna cecha procesu twórczego), zdolność obserwacji treści własnego umysłu i postrzegania struktury własnych procesów myślowych, transdyscyplinarność, perspektywa globalna i planetarna, zdolność katalizowania głębokiego rozwoju jednostek, grup, systemów (Cook-Greuter 2000; Kegan 1994; Commons, Richards 2003; Gidley 2011b). Choć nikły procent dorosłej populacji urzeczywistnia wymienione zdolności, to badania nad ewolucją świadomości dowodzą, że umysł dorosłego człowieka rozwija się w kierunku integralnym i postformalnym, mimo braku wsparcia kulturowego. Edukacja musi podążać za tą ewolucją (Gidley 2011a,b), nie może mierzyć się z wyzwaniami postindustrialnego XXI wieku za pomocą modelu zakorzenionego w XIX-wiecznej idei kształcenia ery przemysłowej, który wielki pożytek społeczny przyniósł w przeszłości. Poziom świadomości i umiejętności epoki modernistycznej nie zdołają sprostać złożoności istnienia, którą odsłania napływająca w toku ewolucji fala świadomości integralnej, obejmująca poziomy postkonwencjonalne i postformalne rozwoju poznawczego, moralnego, tożsamości, wartości, potrzeb i in. Warto zauważyć, że umiejętność analizowania dynamiki złożonych problemów (terroryzm, korupcja, ubóstwo i in.) oraz zdolność generowania prawdziwie twórczych innowacji wyłaniają się wraz z rozwojem wyż-

[3] Wilberowska metateoria integralna wzbudza zainteresowanie polskich pedagogów, którzy dokonują jej rekonstrukcji i adaptują dla praktyki pedagogicznej. Najważniejsi badacze na tym polu to: P. Błajet (2012, 2016), P. Błajet, B. Przyborowska (2012, 2015), B. Przyborowska (2013), M.B. Kielar (2012), M.B. Kielar, A. Gop (2012), K. Krasoń (2015), o czym pisano w innym miejscu, przybliżając koncepcje polskiej edukacji integralnej (Kielar 2015b). Za inspirującą teorię Wilbera uznaje Z. Kwieciński, odwołujący się do niej choćby w kontekście pedagogiki krytycznej (2017).

szych porządków rozumowania postformalnego (Commons, Bresette, Ross 2008). Istnieje niewielkie zrozumienie, iż jedynie głębsze, meta-paradygmatyczne i integralne podejście gwarantuje przekroczenie fragmentarycznych perspektyw i uporanie się z problemami generowanym na niższych poziomach rozwoju świadomości.

Jak podkreśla Gidley, „po raz pierwszy w historii możemy z rozmysłem uczestniczyć we współtworzeniu naszej przyszłości poprzez świadomą ewolucję" (2011b, s. 409), otwierając się – także w edukacji – na nowe wzory rozumowania i wiedzy. Warto zasiewać idee, inicjować procesy i tworzyć środowisko edukacyjne, które zezwoli stosować modele i narzędzia wspierające integralny rozwój człowieka dorosłego w tych post-industrialnych czasach.

Metateoretyczna idea integralności

Kategoria integralności jest kluczowym elementem post-postmodernistycznej refleksji, wykraczającej poza ograniczenia modernizmu i postmodernizmu. Oznacza ona m.in. taki etap rozwojowy świadomości, który uznaje i godzi wartości i osiągnięcia wszystkich poprzedzających go poziomów (nierzadko skonfliktowanych ze sobą) – plemienny/magiczny, tradycyjny/mityczny, modernistyczny/racjonalny, postmodernistyczny/pluralistyczny, post-postmodenistyczny/ integralny) – w hierarchicznym rozwoju pionowym (Wilber 2000, 2007). Genealogia tak ujmowanej idei integralnej ma bogatą tradycję w kulturze Zachodu i filozofii Wschodu. Jak wskazuje Hampson (2013) jej korzenie sięgają m.in. neoplatonizmu, renesansu, niemieckiego klasycyzmu (Herder, Goethe, Schiller) romantyzmu (Schlegel, Holderlin, Novalis) i idealizmu (Fichte, Hegel, Schelling), a także konstruktywnego postmodernizmu.

Myśl integralna wnosi jakości oraz potencjał naukowy i społeczny, których poprzedzające ją konwencjonalne porządki rozumowania nie znają. Perspektywa integralna ma bowiem charakter ewolucyjny, syntetyzujący, nieredukcjonistyczny i inkluzyjny. Integralność oznacza tu m.in. włączanie wielorakich perspektyw, wiązanie rozbieżnych paradygmatów w meta-syntezę (meta-paradygmat), uwzględnianie wszystkich ważnych obszarów badań i jak największej liczby uzasadnionych prawd cząstkowych z różnych obszarów wiedzy (Esbjörn-Hargens, Wilber 2006). W ten sposób tworzy się meta-struktura integralna, która wiąże ze sobą wszystkie współ-ewoluujące ze sobą, komplementarne wobec siebie, lecz nieredukowalne wzajem do siebie wymiary istnienia (wewnętrzny: intencjonalny wymiar jednostkowy i kulturowy wymiar kolektywny oraz zewnętrzny: behawio-

ralny wymiar jednostkowy i systemowy wymiar kolektywny) oraz wszystkie poziomy egzystencji (doświadczenie sensoryczne, mentalne i duchowe). Ważne jest rozpoznanie „fragmentaryczności i zarazem komplementarności światopoglądów, perspektyw, teorii i metodologii z obszaru naturalnych i społecznych nauk, ze sztuki i tradycji duchowych. W podejściu integralnym naukowe, artystyczne i duchowe dyscypliny są na równi respektowane, by eksplorować przeplatające się dziedziny i warstwy rzeczywistości" (Molz 2009, s. 164).

W perspektywie integralnej wszystkie poziomy rozwojowe stanowią nieodzowne części ewolucyjnego, całościowego rozwoju świadomości jednostkowej i kolektywnej. Świadomość integralna nie utożsamia się z żadnym poziomem rozwoju ludzkiej świadomości (nawet z integralnym), ma jednakże dostęp do wszystkich poprzedzających ją porządków. To uwalnia ją od konieczności operowania w wąskich ramach jednego tylko poziomu (na przykład modernistycznego/racjonalnego) i umożliwia konstruktywne działania w pełnym spektrum rozwoju.

Przekraczająca fragmentaryczność idea integralności to swoisty włączający pluralizm. Znosi on ograniczenia scjentyzmu i redukcjonizmu oraz sprzeciwia się postmodernistycznym praktykom pluralizmu wykluczającego, który odmawia wartości zarówno paradygmatowi racjonalistycznemu (jest on prawdziwy, lecz częściowy), jak i integralnemu.

Wprowadzając ideę integralną do edukacji uniwersyteckiej, możemy między innymi połączyć wartości i ważne zdobycze tradycyjnych, modernistycznych i postmodernistycznych światopoglądów i paradygmatów edukacyjnych, zgodnie z logiką rozwojową, która zakłada, że w pionowej sekwencji rozwojowej każdy kolejny poziom przekracza i integruje dokonania poprzedzającego go poziomu. Możliwy scenariusz integralny w podejściu do kształcenia uniwersyteckiego przedstawia, na tle historycznym, tabela 1 i 2.

Idea integralności postuluje świadome wzrastanie jednostek i grup, ich zamierzony rozwój poziomy i pionowy. O ile do horyzontalnego rozwoju człowieka przyczynia się choćby szkolnictwo, treningi, ukierunkowanie siebie, uczenie się przez całe życie czy doświadczanie zdarzeń losowych, o tyle rozwój pionowy wymaga podjęcia planowej praktyki katalizującej rozwój integralny. Do wypróbowanych i zbadanych najważniejszych praktyk można zaliczyć m.in. głęboką medytację[4] (Podsiad 2000), kontemplację, introspekcję, złożoną pracę umysłową

[4] Medytacja na gruncie filozoficznym oznacza rozmyślanie, rozważanie, łac. *meditatio* – rozmyślanie, rozważanie), „którego przedmiotem są przeważnie ogólne zagadnienia metafizyczne, etyczne, estetyczne, a także religijne" (Podsiad 2000, s. 456-457).

czy postrzeganie rozmaitych aktywności ludzkich i zdarzeń życiowych jako czynników sprzyjających rozwojowi (Pfaffenberger 2013).

Tab. 1. Podejścia do nauczania i uczenia się w zachodniej wyższej edukacji przez wieki.

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)	
PROGRAM				
Ustalony kanoniczny program zogniskowany na książkach i komentarzach. Takie same ogólne studia dla wszystkich studentów. Trzy różne programy na poziomie doktoratu (teologia, prawo, studia medyczne). Długi czas studiów.	Skupienie na dyscyplinach i wiedzy dyscyplinarnej. Inicjowanie wyborów między dyscyplinami (lub profesjonalnymi programami). Kilka wyborów w ramach programu danej dyscypliny.	Modularny program zogniskowany na kompetencjach. Więcej wyborów między programami, instytucjami wyższej edukacji i krajami. Możliwość utworzenia unikalnego profilu. Krótsze studia.	Skupienie na transformatywnych programach integralnych. Przeplecione ścieżki uczenia się na poziomie jednostki, grupy i społeczności akademickiej. Wielka liczba wyborów (zgodnie z powołaniem i potrzebami społecznymi podczas makrozmiany). Studenci jako współprojektanci swych programów, wykorzystujący sposobność do pielęgnowania i rozwijania swej unikalności.	Ścisła i ciągła integracja programów, planowania, nauczania, uczenia się, badań, oceny, praktyki i rozwoju kariery w wielostronnych, wspólnych procesach przyswajania wiedzy.

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)	
KLASY				
Klasa z jednym głównym nauczycielem (*schola*), klasy małe. Wykłady, powtórzenia, dysputy.	Wiele klas z różnymi nauczycielami, klasy są większe. Głównie wykłady, tutoring, seminaria.	Wiele klas z wieloma różnymi nauczycielami. Mieszanka studentów krajowych i międzynarodowych. Różne typy klas i inne aktywności w obszarze uczenia się.	Bazujące na projektach grupy studentów wspierane przez jednego głównego facilitatora, uczący się razem i osobno, zgodnie z wynegocjowanymi ścieżkami (uczęszczający na zajęcia lub zapraszający nauczyciela pasującego do ich ścieżki).	
PODEJŚCIE PEDAGOGICZNE				
Jednakowa metoda scholastyczna. Tradycyjna ścisła relacja interpersonalna uczeń – mistrz. Głównie teoretyczne, najczęściej oddzielone od praktyki poza uniwersytetem.	Skupione na przekazywaniu subdyscyplinarnej wiedzy. Głównie teoretyczne, w gałęziach przygotowujących do zawodu pewien kontakt z praktyką dla zaawansowanych studentów (ale często odłączony od teoretycznego treningu).	Różne ale nieskoordynowane podejścia pedagogiczne i typy kompetencji faktycznie rozwiniętych. Czasem trochę łączności między teorią a praktyką (poprzez wycieczki w teren, rozszerzone praktyki, staże, serwis nauczania).	Meta-pedagogiczne stanowisko łączące podejścia transformatywne, oparte na projektach, współpracy, serwisie nauczania, z innymi podejściami pedagogicznymi zgodnie z wyłaniającymi się potrzebami, ogólne sprzyjanie zorientowanym na innowacje i osadzonym w praktyce badaniom oraz osadzonej w badaniach praktyce.	Ciągła poprawa i adaptacja meta-pedagogicz-nego podejścia ugruntowanego w badaniach pedagogicznych, bieżących potrzebach studentów oraz refleksji dotyczącej kolektywnych doświadczeń w społeczności uczących się.

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)	
OCENA				
Dyskusja (egzamin ustny).	Ocena kursów (na podstawie prezentacji, eseju lub testu). Praca końcowa. Egzamin końcowy (ustny lub pisemny).	Portfolio, ciągła ocena (egzaminy modułowe, różne metody oceniania). Praca końcowa.	Indywidualne portfolio i ciągła ocena projektów kolektywnej transformacji poprzez przemyślne kombinacje rzeczywistych kontroli z samooceną, osądzaniem przez równych sobie, oceną ekspercką i opinią strony zewnętrznej.	

Zródło: Molz (2009).

Tab. 2. Rysy strukturalne zachodniej wyższej edukacji przez wieki

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)	
JEZYK /I				
Łacina	Języki narodowe	Języki narodowe i/lub język angielski	Wielojęzyczność (różnorodność-wrażliwość i dostosowanie do poszczególnych sytuacji)	

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)	
INFRASTRUKTURA				
Niemal zupełny brak dedykowanej infrastruktury. Klasy zajmowały elastycznie miejsca tam, gdzie pomieszczenia były bardziej dostępne. Istniało tylko kilka kopii książek	Ceglany i murowany kampus. Biblioteka. Laboratoria badawcze	Ceglany i murowany kampus Oraz/lub kampus wirtualny i dostęp online do zabezpieczonych źródeł	Używanie istniejącej ceglanej i murowanej oraz wirtualnej infrastruktury, dodawanie własnych lekkich wirtualnych infrastruktur. Spotkania odbywają się elastycznie w obiektach dogodnych i odpowiednich pod względem estetycznym (twarzą-w-twarz i online, synchronicznie i asynchronicznie)	Studia i programy badawcze są opracowane i sterowane przez różnorodne, elastycznie rozwijające się transnarodowe, transdyscyplinarne i międzyinstytucjonalne konsorcja, przenikające się wzajemnie, dzielące integralne wartości i praktyki, i wspólnie czyniące użytek z (infra)struktur postmodernistycznych instytucji wyższej edukacji
FORMY ORGANIZACYJNE I STATUS PRAWNY				
„Uniwersytet jako zrzeszenie studentów i nauczycieli na podobieństwo gildii, samorządny, w którym substancjalną rolę pełnili studenci	Status publicznego uniwersytetu zależny od odpowiedniego ministerstwa (wyższej) edukacji lub status akredytowanego prywatnego uniwersytetu. Samorządność profesury i o wiele mniej praw dla studentów	Różnorodne prawne statusy (publiczny lub prywatny uniwersytet, fundacja, kompania, kompania lub stowarzyszenie użyteczności publicznej…). Zarządzanie menadżerskie (bez względu na status prawny) z niewielkim udziałem nauczycieli i studentów w podejmowaniu głównych decyzji	Elastyczny, transnarodowy parasol organizacji (np. EEIG). Samorządność społeczności uczących się i społeczność uczących się grup ugruntowane w zasadach integralnych (np. socjokracja)	

Wczesna średniowieczna wyższa edukacja	Modernistyczna wyższa edukacja	Postmodernistyczna wyższa edukacja	Integralna wyższa edukacja (scenariusz)	
STOPNIE NAUKOWE				
Stopnie naukowe były identyczne i powszechnie uznawane w Europie, pierwotnie służyły jedynie jako warunek wstępny nauczania na uniwersytecie, nie zaś warunek wykonywania jakiegoś zawodu	Narodowe stopnie (bezpośrednio nieporównywalne) w wielu obszarach. Stopnie naukowe jako obowiązkowe wymagania wstępne do wykonywania zawodu	Transnarodowe wzajemne uznawanie stopni naukowych. Strukturalna harmonizacja (3-cykliczny model, ECTS). Suplement dyplomu. Inflacja stopni naukowych	Idealna kombinacja/integracja istniejących i nowych (studia integralne) stopni naukowych. Integralne rozszerzenie suplementu dyplomu i ram kompetencji	
KONTROLA JAKOŚCI				
Kontrola jakości prowadzona przez studentów (typ boloński) lub autorytety (inne typy)	Samokontrola profesury (lub brak kontroli w przypadku błędów samokontroli)	Zewnętrzne agencje kontroli jakości – (re)akredytacja oparta o wizyty, auto-ewaluację instytucji i programów studiów, raporty i ocena przez studentów kursów	Przestrzeganie międzynarodowych standardów jakości i procedur, ciągły uczestniczący proces rozwoju jakościowego angażujący wszystkie strony	
FINANSOWANIE				
Opłata rekrutacyjna, czesne, opłata za egzamin, donacje	Państwowe subsydia, opłata rekrutacyjna, czesne (na niektórych uniwersytetach i w niektórych krajach). Donacje/własny kapitał	Czesne, państwowe subsydia, fundusze konkursowe. Donacje/ własny kapitał	Wszystkie tradycyjne opcje plus międzygeneracyjny wkład byłych studentów	

Zródło: Molz (2009).

Specyfiką praktyk integralnych jest to, że umożliwiają one jednostkom i grupom „urzeczywistnianie ich swoistych potencjałów poprzez synergiczną transformację ciała, umysłu i ducha, uważną komunikację, służbę społeczną i społeczności badaczy, a w końcu poprzez transformację działań w odniesieniu do politycznych, ekonomicznych i środowiskowych systemów" (Molz 2009, s. 165).

Celowe praktyki katalizujące rozwój integralny. Medytacja uważności

Transformację wertykalną i zmiany horyzontalne na rozwojowej matrycy człowieka można pobudzać celowymi i ukierunkowanymi działaniami niemal na każdym szczeblu edukacji[5]. Na poziomie uniwersyteckim powinny być to oddziaływania prowadzące do rozkwitu zdolności poznawczych oraz metapoznawczych w zakresie wiedzy, moralności, decyzji, afektu czy współczucia. Ukształtowanie się tychże sprawności wskazuje na wkroczenie jednostki na poziom rozwoju postformalnego (integralnego). Dzisiejszy stan wiedzy pozwala na stwierdzenie, iż jedną ze ścieżek prowadzących do wzrostu w wyżej wymienionych obszarach sprawności jest medytacja, w szczególności medytacja uważności. Ta zaś od wczesnych lat dwutysięcznych jest systematycznie wdrażana do szkolnictwa, nie tylko wyższego, między innymi w USA.

W 1997 roku w Stanach Zjednoczonych swoją działalność w zakresie aktywności akademickiej rozpoczęło Center for Contemplative Mind. We współpracy z American Council of Learned Societies zainicjowało program, którego celem było wsparcie uniwersyteckiej kadry dydaktycznej w zakresie włączania praktyk kontemplacyjnych w ramy prowadzonych regularnie zajęć. Podczas jedenastu lat trwania programu wzięło w nim udział 136 college'ów i uniwersytetów, a do 2016 roku centrum nawiązało współpracę z ponad dwu i pół tysiącem osób związanych ze szkolnictwem, także z poza obszaru USA (Zajonc 2013, 2016). Wspomniane wyżej skonsolidowane w staraniach instytucje nie są jedynymi, których działalność skupiona jest wokół powiązań edukacji z medytacją, wśród ważniejszych wymienić warto także Garrison Intstitute czy Mind and

[5] W USA praktyki uważności są wprowadzane w grupach dzieci czteroletnich. Por. m.in. Goodman T.A., Kaiser-Greenland S. (2009). *Mindfulness with children: Working with difficult emotions*, [w:] F. Dionna (red.). *Clinical handbook of mindfulness* (s. 417-429), New York: Springer; Galla B.M., Kaiser-Greenland S., Black D.S. (2016). *Mindfulness training to promote self-regulation in Youth: Effects of the Inner Kids Program*, [w:] K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser (red.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice (mindfulness in behavioral health)*, New York: Springer.

Life Intstitute (Borker 2013). Wiele uczelni wyższych w Stanach Zjednoczonych w ramach poszerzania oferty dydaktycznej wprowadziło kursy z zakresu kontemplacji jak na przykład Brown University[6] na studiach medycznych. Studenci University of Michigan School of Music mogą natomiast uzyskać stopień licencjata w zakresie sztuk pięknych na kierunku Jazz i studia kontemplacyjne (*Jazz and Contemplative Studies*). Do uczelni, które umieściły medytację w ścisłym korpusie zajęć zaliczyć należy ponadto Amrest College, Emory University, N.Y.U, czy Harvard Law School (Borker 2013; Zajonc 2016).

Argumentami przemawiającymi za wprowadzeniem kursów medytacji uważności do szkolnictwa wyższego są teoretyczne i badawcze rozstrzygnięcia implikujące psychofizyczne korzyści uzyskiwane podczas treningów (por. Shapiro i in., 2006; Jankowski i Holas, 2009; Bruin, Meppelink i Bögels 2015; Slavik 2014). Zalety te grupuje się w sześć kategorii tj. zredukowanie fizycznego i emocjonalnego cierpienia, podniesienie dobrego samopoczucia fizycznego lub emocjonalnego, rozwój współczucia w stosunku do siebie i innych, poprawę sprawności poznawczych, doprowadzanie do pozytywnych zmian w zachowaniu i uruchamianie procesów samopoznania (Seppala 2013 za: Ergas 2015). Przykładowo, Zeidan i in. (2010) dowiedli skuteczności codziennych krótkich, bo 20 minutowych, sesji medytacyjnych w zakresie poprawy nastroju, sprawności utrzymania uwagi, redukcji zmęczenia, lęku, poprawy sprawności wzrokowo-przestrzennych, pamięci roboczej oraz funkcji wykonawczych. Podobnie Slavik (2014) dowiodła wpływu uważności między innymi na spadek lęku i stresu, zwiększenia się koncentracji i sprawności przetwarzania informacji, wzrostu refleksyjności[7]. Eksperymentalnie dowiedziono także wpływu medytacji na zdolności do zapamiętywania informacji przekazywanych studentom podczas wykładów (Ramsburg, Youmans 2014). W badaniach z zakresu neuronauk wykazano natomiast zmiany u osób długotrwale medytujących, przejawiające się w specyficznym funkcjonowaniu rejonów mózgu związanych z empatią i współczuciem (Rix, Bernay 2014). Wszystkie sprawności, w szczególności te związane

[6] Por. https://www.brown.edu/academics/contemplative-studies/concentrating-contemplative-studies/formal-concentration.

[7] Badań naukowych, artykułów i wiadomości medialnych z zakresu uważności przybywa z roku na rok, regularny ich wzrost postepuje się od 1970 roku, zaś między 2005 a 2015 rokiem odnotowano lawinową wręcz progresję. Przytaczane w tekście badania stanowią jedynie egzemplifikację analiz w tym zakresie. Por. Van Dam N.T., van Vugt M.K., Vago D.R., Schmalzl L., Saron C., Olendzki A., Meissner T., Lazar S.W., Kerr C., Gorchov J., Field B.A., Fox K.C.R., Britton W.B., Brefczynski-Lewis J.A. Meyer, D.E. (2018). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13, s. 2.

z poznawczym przetwarzaniem informacji, przydatne w procesie kształcenia akademickiego mogą być stymulowane właśnie poprzez treningi medytacyjne.

Zakłada się także, iż pod wpływem medytacji dynamizacji ulega także cała linia rozwoju duchowego. Prozdrowotne efekty uważności niektórzy badacze wiążą z rozkwitem jednostki właśnie w zakresie tej linii rozwojowej (Farias, Wikholm 2015). W debacie akademickiej ucieka się niekiedy od słowa duchowość, z uwagi na konotacje pojęcia nie przywodzące na myśl nic ponad wiarę, religię, wyznania, przekonania. A więc materię szczególnej wagi, jednak nie dającą się ani ostro zdefiniować[8] ani w sposób bezpośredni uchwycić obiektywnymi metodami. Naukowcy (Astin, Astin i Lindholm 2011) wskazują jednak, że osoby wysoko rozwinięte w linii rozwoju duchowego wykazują także wyższy poziom rozwoju niektórych cech, takich jak współczucie czy opanowanie. Kształcenie akademickie powinno stymulować także te pozapoznawcze właściwości z uwagi na fakt, iż po pierwsze „wydawanie właściwego osądu, kreatywność, akt miłosierdzia, społeczno-emocjonalna inteligencja i prawdziwy wgląd zależą od zdolności do wyważonej refleksji, utrzymywania uwagi w wieloaspektowych sytuacjach i opanowania w obliczu trudności", twierdzi Arthur Zajonc, profesor fizyki w Amherst College, orędownik i praktyk inkorporacji medytacji do edukacji wyższej (2016, s. 22).

Po drugie, nie można oddzielić duchowego wymiaru rozwoju od innych jego aspektów. Kształcenie winno zatem obejmować całą osobę, co podkreślał to już w latach 60 i 70 ubiegłego wieku Haridas Chaudhuri, filozof integralny, założyciel Kalifornijskiego Instytutu Studiów Integralnych (CIIS)[9], propagator włączania medytacji w zakres kształcenia akademickiego. Chaudhuri twierdził, iż „[osoba] nie jest ani [tylko i wyłącznie] intelektem ani jedynie emocją; ani w całości intuicją ani jedynie rozsądkiem; ani wyłącznie ciałem ani tylko duchem; ani zewnętrznym zachowaniem ani wewnętrzną wizją. Osobowa integracja tych blisko powiązanych funkcji jest finalnym celem procesu ewolucji jednostki. Żaden schemat edukacji nie może być przeto nic wart bez kompletnego programu zrównoważonego rozwoju osobowości ludzkiej jednostki" (Chaudhuri 1974, s. 51, za: Subbiondo 2013, s. 7).

[8] Termin *duchowość* wymyka się jednoznacznym klasyfikacjom, jedna z definicji każe postrzegać ją jako „dynamiczny konstrukt, który angażuje wewnętrzny proces poszukiwania osobistej autentyczności, prawdziwości i całości" (Astin, Astin i Lindholm 2011, s. 4). Jak widać, nazbyt szeroka definicja uniemożliwia dostatecznie precyzyjne zbadanie danego fenomenu.

[9] Instytut był jednym ze sponsorów konferencji zatytułowanej Wisdom 2.0, która odbyła się w lutym 2013 roku w San Francisco. Tematami podejmowanymi na konferencji były te znajdujące się na styku duchowości, uważności, neuronauki, edukacji i technologii. Por. Subbiondo J.L. (2013). Integrating meditation into higher education: The founding mission of CIIS as an education for the whole person, "Integral Review", 9(3), s. 10.

Filozofowi wtóruje dziekan w Harvard College, Harry Lewis, twierdząc, że „Harvard i nasze inne wspaniałe uniwersytety straciły z oczu najważniejszy cel edukacji (*udergraduate education*). Zapomniały, że są tu by pomagać studentom, uczyć kim są (…), by opuścili college jako lepsze istoty" (Lewis 2007, s. xiv, za: Zajonc, 2016, s. 25). W innym miejscu cytowanej publikacji Lewis stwierdza, że: „uczniowie nie są bez duszy" (Lewis 2007, s. 18, za: Zajonc 2016, s. 25), zdając sobie sprawę z potrzeby kształcenia i tego elementu struktury bytu człowieka.

W kształceniu uniwersyteckim uważność wydaje się być pomocna w pracy z treścią wymagającą (Jennings, Lantieri, Roeser 2012; Zajonc 2016), często abstrakcyjną, dopominającą się o wykorzystanie na równi z logiką także wyobraźni i kreatywności. Wspomaganie uczenia się poprzez uważność może odbywać się w dwojaki sposób. Po pierwsze, badacze twierdzą, iż uważność stymuluje rozwój myślenia w aspekcie ciekawości rozwijanej w stosunku do napływających zdarzeń oraz niezależności myślenia (Rix, Bernay, 2014). Po drugie, uważność może stanowić pewnego rodzaju pedagogiczny mechanizm, zapobiegający błądzeniu myślami (Ergas 2015). Jak wyjaśnia Oren Ergas z Herbrew University, proces błądzenia myślami, czyli śnienia na jawie, związany jest z oderwaniem uwagi od percepcji informacji zewnętrznych i nakierowaniem jej na procesy wewnętrzne (Smallwood, Fishman, Schooler 2007; Ergas 2015). Śnienie na jawie w sytuacji edukacyjnej może zostać wzbudzone wówczas, gdy przekazywane podczas zajęć treści są trudne lub z wielu względów mało absorbujące. Uwaga zostaje wówczas automatycznie przekierowana w kierunku percepcji bodźców wewnętrznych. Sposobem na zablokowanie tego mechanizmu jest uświadomienie sobie „śnienia", czyli celowe skupienie uwagi na doznaniach wewnętrznych. Tego rodzaju postawę kształcą właśnie treningi uważności, a systematyczne praktyki medytacyjne są w stanie, twierdzi Ergas (2015), wytworzyć nawyk, dzięki któremu jednostka uzyska większą kontrolę nad pewnymi aspektami procesów poznawczych. Może tym samym, jak antycypuje badacz, być bardziej skuteczna w sytuacjach edukacyjnych.

O znaczeniu zarządzania uwagą mówi Mihaela Vorvoreanu z Purdue University, zdaniem której nauczanie tej sprawności powinno stanowić rudymentarny cel edukacji XXI wieku (Vorvoreanu 2014). Badaczka zadając pytanie o to, w jaki sposób przygotować osoby do zarządzania uwagą, wskazuje na możliwości jej trenowania na poziomie szkolnictwa wyższego poprzez praktyki kontemplacyjne, takie jak medytacja uważności, kontemplacyjne czytanie, pisanie, słuchanie, uważny ruch i praktyki współczucia. Vorvoreanu daleka jest jednak od bezkrytycznej aprobaty tego rodzaju masowych oddziaływań i podkreśla, za

profesorem ekonomii Danielem Barbezatem i dyrektor Centrum Kontemplacyjnego Umysłu w Społeczeństwie (*Center for Contmplative Mind in Society*), Mirabai Bush, że wprowadzenie medytacji i kontemplacji, o ile konieczne, może być także problematyczne z kilku powodów. Pierwszym z nich jest fakt, iż nie każdy nauczyciel praktykując uważność jest w stanie wyzbyć się konotacji religijnych i filozoficznych założeń. Mimo teoretycznego odcięcia uważności od korzeni filozofii wschodniej uważność nadal bywa łączona z buddyzmem. Po drugie, nim wykładowcy zaczną praktykować techniki kontemplacyjne podczas zajęć powinni sami ich doświadczyć. Wymagałoby to, przy stosowaniu uważności na masową skalę, treningu wszystkich nauczycieli, a to jest postulatem w zasadzie nie do zrealizowania.

W jednym z badań przeprowadzonych w 2015 roku na George Mason University w grupie sześciu (z siedemdziesięciu sześciu) nauczycieli akademickich uwidocznił się sceptycyzm w stosunku do medytacji – wszyscy uznali, iż praktyki tego typu są nazbyt emocjonalne (*touch-feely*), a ich przeprowadzanie stanowiłoby kompletną stratę czasu i w konsekwencji odmówili udziału w sesjach medytacyjnych (Fuertes, Wayland 2015). Trzecim obszarem problemowym jest fakt, iż medytacja wywołuje szereg pytań o charakterze filozoficznym, pytań o naturę umysłu, do odpowiedzi, na które wykładowcy szkół wyższych mogą nie być przygotowani[10] (Vorvoreanu 2014).

Warto zaznaczyć, iż w Polsce Uniwersytet Łódzki podjął się w 2017 r. inicjatywy uruchomienia studiów podyplomowych z zakresu *Mindfulness w edukacji. Rozwijanie kompetencji społecznych opartych na uważności u dzieci i młodzieży*, a także *Zarządzanie przez uważność*. Jest to krok w kierunku ujarzmienia obecnego jeszcze w edukacji modelu „kształcenia fabrycznego" (Gidley 2011 a, b) i otwarcia się na integralne przestrzenie rozwoju. Wprowadzając do edukacji wyższej idee integralne stawia się fundamenty pod rozwój wertykalny i horyzontalny studentów, wspiera się wyłanianie wyższych porządków świadomości integralnej, a co finalnie zdaje się być jednym z filarów procesu kształtowania się dojrzałej i harmonijnej osobowości.

[10] O szeregu innych problematycznych kwestii związanych z „kontemplacyjnym nauczycielem" piszą m.in.: Lichtmann M. (2005). *The teacher's way: Teaching and the contemplative life*. Mahwah NJ: Paulist Press; O'Reilley M.R. (1998). *Radical presence: Teaching as a contemplative practice*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers; Brown R.C. (1999). The teacher as a contemplative observer. "Educational Leadership", 56(4), s. 70-73; Manternach D.P. (2002). Fostering reflective teachers in a globalized age. "Religious Education", 97(3), s. 271-287; Seidel J. (2006). Some thoughts on teaching as a contemplative practice. "Teachers College Record", 108(9), s. 1901-1914.

Bibliografia

Astin A.W., Astin H.S., Lindholm J.A. (2011), *Cultivating the spirit: How colleges can enhance student inner lives*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Borker D.R. (2013), *Mindfulness practices and learning economics*, „American Journal of Business Education", 6(5), s. 459-504.

Błajet P. (2012), *Od edukacji sportowej do olimpijskiej. Studium antropologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Błajet P., Przyborowska B. (2012), *What can integral mean in education*, „Kultura i Edukacja", 6, s. 66-80.

Błajet P., Przyborowska B. (2015), *Integral practice of school principal leadership. The application of Ken Wilber's conception*, „Rocznik Andragogiczny", 22, s. 135-148.

Bruin E.I., Meppelink R., Bögels S.M. (2015), *Mindfulness in higher education: Awareness and attention in university students increase during and after participation in a mindfulness curriculum course*, „Mindfulness", 6(5), s. 1137-1142.

Commons M.L., Richards F.A. (2003), *Four postformal stages*, [w:] *Handbook of adult development* (s. 199-219), red. J. Demick, C. Andreoletti. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Commons M.L., Bresette L.M., Ross S.N. (2008), *The connection between postformal thought and major scientific innovations*, „World Futures – The Journal of General Evolution", 64(5-7), s. 503-512.

Cook-Greuter S.R. (2000), *Mature ego development: A gateway to ego transcendence*, „Journal of Adult Development", 7(4), s. 227-240.

Cook-Greuter S.R (2004), *Making the case for a developmental perspective*, „Industrial and Commercial Training", 36, s. 275-288.

Cook-Greuter S. (2010a), *Postautonomous ego development: A study of its nature and measurement*, Boston: Integral Publishers.

Cook-Greuter S. (2010b), *Second-tier gains and challenges in ego development*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (s. 303-321), red. S. Esbjörn-Hargens. New York: SUNY Press.

Cook-Greuter S.R. (2011), *A report from the scoring trenches*, [w:] *The postconventional personality: Assessing, researching, and theorizing higher development* (s. 57-71), red. A.H. Pfaffenberger, P.W. Marko, A. Combs, New York: SUNY Press.

Esbjörn-Hargens S., Wilber K. (2006), *Toward a comprehensive integration of science and religion: A post-metaphysical approach*, [w:] *Religion and science*, red. P. Clayton, Z. Simpson. New York: Oxford University Press.

Ergas O. (2015), *Educating the wandering mind: Pedagogical mechanisms of mindfulness for a curricular blind spot*, „Journal of Transformative Education", s. 1-22.

Farias M., Wikholm C. (2015), *The Buddha Pill: Can meditation change you?*, London: Watkins Publishing.

Fuertes A., Wayland M. (2015), *Cultivating mindfulness meditation in class from students' perspectives.* Artykuł prezentowany na *Innovations in Teaching and Learning Conference* September 18, 2015, George Mason University, Fairfax, Virginia.

Gidley J.M. (2011a), *Evolution of education: From week signals to rich imaginaries of educational futures*, „The Journal of Policy, Planning and Futures Studies", 44(1), s. 46-54.

Gidley J.M. (2011b), *Futures of education for rapid global-societal change*. Dostępny na: http//: www.wfsf.org/resources/pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/84-gidley-2012-17-futuros-educacion1/file (otwarty 20.09.2014).

Gidley J.M. (2009), *Educating for evolving consciousness: Voicing the emergency for love, life and wisdom*, [w:] *The International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing* (s. 533-561), red. M. de Souza, L.J. Francis, J. O'Higgins-Norman, D. Scott. New York: Springer.

Gidley J.M. (2010), *Globally scanning for „Megatrends of the mind": Potential futures of futures thinking*, „Futures: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies", *42*(10), s. 1040-1048.

Hampson G.P., *Toward a genealogy and topology of western integrative thinking*, „Integral review", 9(2), s. 46-75.

Hedlund N., Esbjörn-Hargens S., Hartwig M., Bhaskar R. (2016), *Introduction: on the deep need for integrative meta-theory in the twenty-first century*, [w:] *Metatheory for the twenty-first century. Critical realism and integral theory in dialogue* (s. 1-34), red. R. Bhaskar, S. Esbjörn-Hargens, N. Hedlund, M. Hartwig. New York: Routledge.

Jankowski T., Holas P. (2009), *Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii*, „Studia Psychologiczne", 47(4), s. 59-79.

Jennings P., Lantieri L., Roeser R.W. (2012), *Supporting educational goals trough cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students*, [w:] P.M. Brown, M.W. Corrigan, A. Higgins-D'Alessandro (red.), *Handbook of prosocial education* (s. 371-397), rozdz. 12. Lanham, MD: Rowan&Littlefield.

Kegan R. (1994), *In over our heads: The mental demands of modern life*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kegan R. (1982), *Evolving self. Problem and process in human development*, Cambridge – London: Harvard University Press.

Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kielar M.B., Gop A. (2012), *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kielar M.B. (2014), *Integralne poziomy mistrzostwa. Edukacyjne implikacje modelu rozwoju postkonwencjonalnego Susanne Cook-Greuter*, „Pedagogika Społeczna", 4, s. 51-62.

Kielar M.B. (2015a), *Rozwój osób dorosłych w świetle teorii konstruktywistyczno-rozwojowej*, „Pedagogika Społeczna", 2, s. 53-70.

Kielar M.B. (2015b), *Idee edukacji integralnej w polskiej pedagogice*, [w:] *Pedagogika Filozoficzna*, t. VI: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych* (s. 359-376), red. S.

Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski, Łódź: Wydawnictwo Naukowe TPF „Chowanna".

Kielar M.B. (2016), *Przeszkody na drodze ku postkonwencjonalnym poziomom moralności i poznania*, „Forum Pedagogiczne", 2 cz. 1, s. 170-183.

Kwieciński Z. (2012), *Szkoła do/dla zmiany społecznej – warunki konieczne*, [w:] tegoż, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty* (s. 407-410), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kwieciński Z. (2017), *Edukacja publiczna w chybotliwej demokracji. Perspektywa pedagogiki krytycznej*, „Nauka", 3, s. 57-70.

Langer E.J. (1998), *The power of mindful learning*, Addison-Wesley.

Langer E. J. (1993), *A mindful education*, „Educational Psychologist", 28(1), s. 43-50.

Loevinger J. (1976), *Ego development: Conceptions and theories*, San Francisco: Jossey-Bass.

McLure M. (2006), *The bone in the throat: Some uncertain thoughts on baroque method*, „International Journal of Qualitative Studies in Education", 19(6), s. 729-745.

Molz M. (2009), *Toward integral higher education study programs in the European higher education area: A programmatic and strategic view*, „Integral Review" December, 5(2), s. 152-226.

Pfaffenberger A.H. (2013), *Exploring the pathways to postconventional personality development*, http://integralleadershipreview.com/9061-exploring-the-pathways-to-postconventional-personality-development, data przejrzenia 3.02.2018.

Podsiad A. (2000), *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy Pax.

Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności: między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Ramsburg J.T., Youmans R.J. (2014), *Meditation in the higher-education classroom: Meditation training improves student knowledge retention during lectures*, „Mindfulness", 5(4), s. 431-441.

Rix G., Bernay R. (2014), *A Study of the effects of mindfulness in five primary schools in New Zealand*, „New Zealand Journal of Teachers' Work", 11(2), s. 201-220.

Shapiro S.L., Carlson L.E., Astin J.A., Freedman B. (2006), *Mechanisms of mindfulness*, „Journal of Clinical Psychology", nr 62, s. 373-386, DOI: 10.1002/jclp.20237.

Slavik C. (2014), *An exploration of the impact of course specific mindfulness-based practices in the university classroom*, „Relational Child and Youth Care Practice", 27(1), s. 6-17.

Smallwood J., Fishman D.J., Schooler J.W. (2007), *Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an under recognized influence on educational performance*, „Psychonomic Bulletin&Review", 14, 230-236.

Subbiondo J.L. (2013), *Integrating meditation into higher education: The founding mission of CIIS as an education for the whole person*, „Integral Review", 9(3), s. 4-10.

Sztompka P. (2017), *Autonomia – fundament kultury akademickiej*, „Nauka" nr 1, s. 7-18; nauka-pan.pl.

Sztompka P. (2014), *Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur*, „Nauka", 1, s. 7-18; nauka-pan.pl.

Torbert W.R. (1994), *Cultivating post-formal development: higher stages and contrasting interventions*, [w:] *Transcendence and mature thought in adulthood* (181-203), red. M. Miller, S. Cook-Greuter. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Torbert W.R. (2003), *Personal and organizational transformations through action inquiry*, London: The Cromwell Press.

Torbert W.R., Livne-Tarandach R., McCallum D., Nicolaides A., Herdman-Barker E. (2010), *Developmental action inquiry: A distinct integral theory that actually integrates developmental theory, practice, and research*, [w:] *Integral theory in action: Applied, theoretical, and constructive perspectives on the AQAL model* (s. 413-429), red. S. Esbjörn-Hargens. New York: SUNNY Press.

Torbert W.R. (2013), *Listening into the dark: An essay testing the validity and efficacy of collaborative developmental action inquiry for describing and encouraging transformations of self, society, and scientific inquiry*, „Integral Reviev", 9(2), s. 264-299.

Van Dam N.T., van Vugt M.K., Vago D.R., Schmalzl L., Saron C., Olendzki A., Meissner T., Lazar S.W., Kerr C., Gorchov J., Field B.A., Fox K.C.R., Britton, W.B., Brefczynski-Lewis J.A., Meyer D.E. (2018), *Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation*, „Perspectives on Psychological Science", 13, s. 36-61.

Vorvoreanu M. (2014), *Attention management as a fundamental aspect of 21st century technology literacy: A research agenda*, Paper presented at 2014 ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis, Indiana. https://peer.asee.org/20109.

Wilber K. (2000), *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*, second, revised edition, [w:] *The collected works of Ken Wilber*, t. 6. Boston & London: Shambhala.

Wilber K. (2002), *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagacz. Warszawa: Wydawnictwo J. Santorski & Co Wydawnictwo.

Wilber K. (2007), *Integral spirituality: A startling new role for religion in the modern and post-modern world*, Boston & London: Integral Books.

Wilber K. (2017), *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Boulder: Shambhala.

Zajonc A. (2013), *Contemplative pedagogy: A quiet revolution in higher education*, „New Directions for Teaching and Learning", 134, s. 83-94.

Zajonc A. (2016), *Contemplation in education*, [w:] *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (s. 17-28), red. K.A. Schonert-Reichl, R.W. Roeser. New York, NY: Springer.

Zeidan F., Johnson S. K., Diamond B. J., David Z., Goolkasian P. (2010), *Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training*, „Consciousness and Cognition",19, s. 597-605.

Marzanna Bogumiła Kielar
Christian Theological Academy in Warsaw
Aneta Gop
WSBiNOZ, Łódź

INTEGRALITY – IMPORTANT ASPECT OF UNIVERSITY EDUCATION IN XXI CENTURY

Summary

This article shows the idea of integrality as a possible factor of overcoming the current crisis of university. At the beginning it refers to the origins of the crisis of modern university, as a result of the invasion of rules of corporations into academic culture. Then it explains the idea of integrality as a key element of reflection that overcomes the limits of modernism and postmodernism. The article describes approaches to teaching and learning in Western higher education across eras, including the scenario of integral higher education. Finally it presents purposeful practices aiming to catalyze integral development.

Key words: the crisis of the university, idea of integrality, integral development, purposeful practices aiming to catalyze integral development.

Elżbieta Krysztofik-Gogol
Uniwersytet w Białymstoku

BUDOWANIE ODPOWIEDZIALNOŚCI W KULTURZE EDUKACJI UNIWERSYTECKIEJ

Kondycja edukacji wyższej w świetle diagnoz wielu badaczy i obserwatorów życia akademickiego pozostawia wiele do życzenia. Wdrażane rozwiązania i proponowane recepty często odnoszą się do poziomu strukturalnego, systemowego. Ich realizacja bywa planowana na lata, a antycypowane (pozytywne?) skutki mogą być doświadczane jeszcze później. W związku z tym niezbędna wydaje się refleksja nad możliwościami poprawy kryzysowej sytuacji na poziomie mikrostrukturalnym. Czynnikiem leczącym może być, w moim przekonaniu, budowanie odpowiedzialności, jako swoiście ludzkiej postawy wobec siebie i innych, niezbywalnej w procesie edukacji (nie tylko) wyższej.

Odpowiedzialność – wyjaśnienia definicyjne

Termin „odpowiedzialność" ma rodowód starożytny, wywodzi się bowiem z prawa rzymskiego – *respondere* to z łaciny „odpowiedź za siebie, samoobrona przed sądem"[1]. Źródła słowa odpowiedzialność tkwią w takich pojęciach, jak: odzew, reakcja, odpowiedź. Zwrot „odpowiedzialność" ma w związku z tym podwójne odniesienie: odpowiada się „za coś" lub jest się odpowiedzialnym przed kimś, kto jest źródłem odpowiedzialności[2]. Przywołane rozróżnienie jest najczęściej przytaczane w semantycznych analizach terminu „odpowiedzialność". Wydaje się, że we wskazanych dwóch kontekstach funkcjonuje często w potocznym języku polskim. Kiedy mówimy na co dzień o odpowiedzialności, mamy na uwadze jej formę prawną, określoną przez nakazy i zakazy regulujące ludzkie postępowanie. Działanie wbrew regułom określane jest jako przestępstwo, pod-

[1] F. Zawadzki, *Problem odpowiedzialności*, Kraków 1984, s. 26.
[2] G. Picht, *Odwaga utopii*, Warszawa 1981, s. 233.

lega karze i jest utożsamiane z poniesieniem odpowiedzialności. Tam, gdzie nie ma przestępstwa, nie ma także odpowiedzialności[3]. Tej potocznie rozumianej odpowiedzialności nie można jednak utożsamiać z wszelką odpowiedzialnością, byłoby to nieuzasadnione ograniczenie jej pojmowania[4].

W rozważaniach pedagogicznych termin odpowiedzialność bywa definiowany jako „ważna cecha postępowania człowieka, będąca rezultatem sterowania tym postępowaniem w stosunku do innych i samosterowania własnym rozwojem"[5]. Pojawia się także termin „odpowiedzialność pedagogiczna" wyjaśniana jako:

1. podstawowa kategoria pedagogiczna określająca poziom etycznego postępowania pedagoga, stanowiąca rezultat kierowania przez niego własnym działaniem w stosunku do wychowanków;
2. relacja pomiędzy pedagogiem a efektem jego oddziaływań, umożliwiająca ocenę jego pracy;
3. odpowiedzialność pedagogiczna jest wynikiem: dojrzałości moralnej; życzliwości wobec innych ludzi; chęci odniesienia sukcesu zawodowego, prestiżowego czy finansowego; wymagań stawianych przez prawo[6].

Przytoczona definicja akcentuje fakt, że odpowiedzialność jest dyspozycją osobowościową i wiąże się z regulacją własnych zachowań wobec siebie i innych. Warto jednak zwrócić uwagę, że odpowiedzialność ma również wymiar interakcyjny, bowiem człowiek „dopracowuje" się odpowiedzialności w toku swego rozwoju[7], w związku z procesami wychowania i kształcenia.

Warunki istnienia odpowiedzialności

Na gruncie filozofii zakłada się, że „zjawisko odpowiedzialności w swym podstawowym wymiarze zachodzi zawsze według relacji trójelementowej określającej obiektywne związki istniejące między co najmniej dwoma podmiotami (jednostkowymi lub zbiorowymi) oraz wspólnym przedmiotem ich aktywności świadomie kierowanej. Są to zawsze związki typu podmiot-przedmiot-podmiot, w których uczestniczy każdy człowiek niezależnie od tego, czy sobie je uświadamia i w jaki sposób je ocenia"[8]. Odpowiedzialność jest wszak zawsze związana z jakimś działaniem, a działanie ze sprawstwem. A w związku z tym, że każdy

[3] Por. F. Zawadzki, *Problem odpowiedzialności*, dz. cyt., s. 125.
[4] Por. U. Ostrowska, *Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998, s. 212-213.
[5] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 143.
[6] *Leksykon PWN. Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 139.
[7] J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 15.
[8] F. Zawadzki, *Z rozważań nad odpowiedzialnością*, „Studia Filozoficzne" 1983, nr 4, s. 118.

człowiek jest sprawcą czegoś, więc obiektywnie jest za coś odpowiedzialny. Wskazana zależność odpowiedzialności, działania i sprawstwa nie zawsze musi być uświadamiana i akceptowana, co więcej często zachodzi jako nierozpoznana przez podmiot działania, a nawet wbrew jego woli. Nie ma jednak żadnych powodów, by rozpatrywać takie działania poza klauzulą odpowiedzialności[9].

Cztery sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności wskazuje R. Ingarden, akcentując aktywną lub pasywną postawę działającego podmiotu:

4. ponoszenie odpowiedzialności za coś (odpowiedzialność ponoszona – stan pasywny);
5. podejmowanie odpowiedzialności za coś (odpowiedzialność podejmowana – stan aktywny);
6. pociąganie do odpowiedzialności (źródło tej sytuacji znajduje się poza sprawcą i jest ukierunkowane na wywołanie zmian w jego strukturze osobowości);
7. działanie odpowiedzialne (następuje przy pełnym zrozumieniu przed podmiot powstałej sytuacji oraz świadomości motywów oraz wartości, które stanowią podstawę działania – stan aktywny)[10].

Autor powyższego rozróżnienia wskazuje, że odpowiedzialność należy zawsze rozpatrywać w odniesieniu do systemu wartości pozytywnych i negatywnych oraz występujących związków między nimi. Idea odpowiedzialności może istnieć tylko, jeśli istnieją wartości. Jest to warunek konieczny zaistnienia odpowiedzialności[11]. Ingarden pisze: „kto uważa, że wartości są fikcją, fantomem czy chimerą pewnych ludzi, musi wiedzieć, że zaprzecza wszelkiej możliwości odpowiedzialności i nie może domagać się, by człowiek podejmował odpowiedzialność"[12]. Drugim filarem odpowiedzialności w koncepcji R. Ingardena jest ścisła identyczność (tożsamość) działającego podmiotu, która musi być zakorzeniona w istocie i strukturze osoby ludzkiej (realnym, trwającym w czasie i przestrzeni podmiotem oraz cielesnym przedmiotem o specjalnej, charakterystycznej formie). Trzecim fundamentem odpowiedzialności jest wolność jednostki ludzkiej w podejmowaniu decyzji i wykonywaniu działań. Zdaniem Ingardena odpowiedzialny może być tylko człowiek rozumiany jako względnie izolowany system, złożony z wielu podsystemów, który ma możliwość realizacji własnych, niezależnych od świata zewnętrznego działań[13].

[9] Tamże.
[10] R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] *Książeczka o człowieku*, red. R. Ingarden, Kraków 1972, s. 78.
[11] Tamże, s. 107.
[12] Tamże, s. 109.
[13] Tamże, s. 147.

Człowiek oczywiście podlega determinizmowi otoczenia, tym niemniej posiada wewnętrzną siłę samookreślania się. Jest istotą cielesną, ale także duchową, egotyczną i świadomą swych ograniczeń. Czwartym warunkiem odpowiedzialności jest czasowość. Dotyczy ona sprawcy, który pozostaje odpowiedzialny nawet po dokonaniu czynu. Odpowiedzialność zatem trwa w czasie, zwłaszcza że odnosi się do wartości i ich istnienia w świadomości społecznej. Same wartości nie mają struktury czasowej, ale zawsze wiążą się z działaniami człowieka, które z kolei realizują się w jakimś czasie. Odpowiedzialność człowieka za swoje działania, łączy się z wartościami i stąd ma odniesienie do czasu[14].

Jeden z filozofów personalistycznych, Martin Buber, analizował odpowiedzialność jako specyficznie ludzką cechę w kontekście sytuacji dialogu i spotkania. Wskazywał, że odpowiedzialność należy „przenieść z powrotem z obszaru etyki, swobodnie bujającej w obłokach „powinności", na obszar przeżywanego życia. Prawdziwa odpowiedzialność jest tylko tam, gdzie jest prawdziwe odpowiadanie. Odpowiadanie na co? Na to, co się komuś przydarza: co widzi, co słyszy, co odczuwa"[15]. W koncepcji Martina Bubera odpowiedzialność jest podstawową i fundamentalną strukturą podmiotowości, jedyną i autentyczną formą więzi z drugim. Przywołany filozof nadał odpowiedzialności rangę czołowej wartości, ustanawiając ją rdzeniem doświadczenia moralnego człowieka. Ponadto umiejscowił kategorię odpowiedzialności w odniesieniu do fenomenu spotkania z Innym. Należy zaznaczyć, że spotkanie w filozofii Bubera ma wymiar epistemologiczny – wydarzenie to jest zawsze istotne, pozostawia ślad w świadomości obu spotykających się podmiotów. Spotkanie z Ty pozwala poznać zarówno spotykany podmiot, ale także stwarza możliwość do poznania siebie. Ta dialogiczna relacja Ja–Ty jest przez Bubera uznawana za podstawę wszystkich relacji międzyludzkich[16]. Ponadto szczególną rolę w relacji Ja–Ty pełni sfera „między": „(…) jeżeli ja i ktoś inny spotykamy się, „przytrafiamy się sobie", suma tego nie może być dokładnie podzielona. Tutaj istnieje „reszta". Gdzieś, gdzie dusze się kończą, a świat się jeszcze nie zaczął. Ta „reszta" jest właśnie czymś zasadniczym"[17].

Odpowiedzialność w refleksji Martina Bubera ujmowana jest jako zdolność do spontanicznej odpowiedzi na wezwanie płynące z każdej sytuacji i zarazem traktowana jako podstawowa cecha „człowieka wielkiego charakteru". Ponadto filozof łączył odpowiedzialność z miłością między Ja–Ty, podstawową, jego

[14] Tamże, s. 160.
[15] M. Buber, *Ja i ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 223.
[16] Tamże.
[17] M. Buber, *Człowiek z człowiekiem*, „Przystań" 1981, nr 1, s. 85.

zdaniem, relacją między ludźmi. Dowodził, że miłość jest odpowiedzialnością Ja za Ty i na tej podstawie można dopiero działać, uzdrawiać, wychowywać, wspierać, pomagać[18]. Miłość to stan przekraczający granice potoczności: „Miłość jest działaniem w świecie. Dla tego, który mieszka w miłości, który kontempluje w miłości, ludzie wydobywają się ze wszystkiego, co ich wtrąca w zamazaną ogólność: dobrzy i źli, mądrzy i głupi, piękni i brzydcy, wszyscy po kolei stają się Ty, stają się bytami wydobytymi, uwypuklonymi, jedynymi: każdego z nich widzi twarzą w twarz"[19].

O trzech warunkach odpowiedzialności pisze M. Nowicka-Kozioł, dowodząc, że pierwszym i koniecznym (ale niewystarczającym) jej warunkiem jest istnienie świadomości człowieka. Drugim warunkiem jest wolność człowieka, to jest taka sytuacja, w której to on jest źródłem możliwych decyzji, opartych na zrozumieniu sytuacji, wartościowaniu i wyborze. Trzecim warunkiem jest właśnie wybór, który implikuje odpowiedzialność. A zatem tylko człowiek świadomy, względnie wolny i mogący dokonywać wyborów może być odpowiedzialny[20].

Listę ontycznych warunków odpowiedzialności konstruuje także J. M. Michalak:

a. wolność – jako możliwość powiedzenia tak lub nie i uczynienia tak, jak się postanowiło;
b. istnienie świadomego podmiotu – zdolnego do postrzegania wartości i płynących z nich powinności. Odpowiedzialność (zarówno prawna, jak i etyczna) wymaga tożsamości indywidualnej podmiotu etycznego w czasie. Tożsamość etyczna (wewnętrzna), a także moralna (zewnętrzna) jest konstytuowana przez myślenie, czucie, świadomość, sumienie, wolę i wybory. Człowiek jest odpowiedzialny za to, jak siebie etycznie i moralnie konstytuuje;
c. wiedza podmiotu – człowiek jest odpowiedzialny nie tylko za swoje czyny, ale i za zaniechania, w tym za zaniechanie zdobycia możliwej do uzyskania wiedzy;
d. moc sprawcza – działanie sprawcy ma wpływ na świat, działanie to podlega kontroli sprawcy i skutki tego działania do pewnego stopnia mogą być przewidywalne[21].

Odpowiedzialność jako specyficznie ludzka właściwość, warunkowana przez wolność, świadomość, tożsamość, wiedzę oraz sprawczość podmiotu ma szcze-

[18] Tamże.
[19] M. Buber, *Słowa i zasady*, „Znak" 1974, nr 3, s. 298.
[20] M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1997, s. 14-15.
[21] J. M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003, s. 58-59.

gólne znaczenie w edukacji. Odpowiedzialność stanowi element moralności pedagogicznej[22], jest kategorią aksjodeontologiczną stanowiącą „podstawową cechę postępowania człowieka względem drugiego człowieka. Jest więc ona również źródłem powinności, czy wręcz obowiązku moralnego[23]. Niezbędnym warunkiem odpowiedzialności (nie tylko pedagogicznej) jest, zdaniem Z. Kwiecińskiego, mądrość[24], a treścią tak uwarunkowanej odpowiedzialności są: wartości, wiedza i umiejętności, rozwój i szczęśliwość oraz zdolność do innowacyjnych działań zbiorowych[25].

W jakim kontekście odpowiedzialność może być obecna w edukacji uniwersyteckiej?

Budowanie odpowiedzialności w kulturze edukacji uniwersyteckiej

Aktualne problemy i dylematy edukacji wyższej, zarówno te systemowe, jak i partykularne, a także sposoby radzenia sobie z nimi prowadzą do degradacji systemu kultury akademickiej. Komercjalizacja nauki, urynkowienie uczelni, biurokratyzacja/ parametryzacja/ „punktyzacja" działalności nauczycieli akademickich, obniżenie etosu edukacji akademickiej, niskie (lub ich brak) aspiracje edukacyjne studentów, różnie rozumiana dbałość o jakość kształcenia, często usztywniająca dydaktykę akademicką i odbierająca autonomię nauczycielom – wszystko to (oraz wiele innych czynników) nie ułatwia budowania społeczno-kulturowego kapitału uczelni wyższych[26]. O ile systemowe, strukturalne rozwiązania tego kryzysu pozostają w rękach władz (ministra, rektorów, dziekanów), o tyle przestrzenią pierwszego „kontaktu edukacyjnego" winni zająć się jego uczestnicy: nauczyciele i studenci. Czynnikiem leczącym tę kryzysową sytuację może być, w moim przekonaniu, odpowiedzialność – już nie tylko jako odpowiedzialność nauczyciela za przekazywaną wiedzę (nie tylko za intelektualny rozwój studentów), ale także (a może przede wszystkim) odpowiedzialność za

[22] K. Jaskot, *Etyka zawodowa*, [w:] *Nauczyciel wychowawca*, red. C. Hendryk, K. Jaskot, I. Jazukiewicz, Szczecin – Gorzów Wielkopolski 1994, s. 35.

[23] A. M. de Tchorzewski, *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998, s. 94.

[24] Z. Kwieciński, *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, dz. cyt., s. 84-85.

[25] Z. Kwieciński, *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, t. 1, red. B. Śliwerski, Kraków 1995, s. 12.

[26] Por. M. Dudzikowa, *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu: diagnoza, interpretacje, konteksty*, Kraków 2013.

drugiego człowieka, który wchodząc w świat „nieustannego kryzysu" ma stać się pełnomocnym uczestnikiem niezwykle skomplikowanego życia społecznego[27].

Proponuję, by edukację akademicką ujmować w kontekście filozofii dialogu i dostrzegać fakt, że relacje nauczyciel-student mogą być spotkaniami i stwarzać przestrzeń do autentycznego dialogu. Warto zdać sobie sprawę, że do tego, by dialog i spotkanie nie były tylko kategoriami semantycznymi potrzebna jest odpowiedzialność podmiotowa (osobowa)[28], ale podjęta przez oba podmioty spotkania. Chodziłoby tu o odpowiedzialność przekraczającą zasadę powinności i zobowiązania, a o odpowiedzialność otwartą na coś więcej. Odpowiedzialność rozumianą jako powinność z miłości, a nie z umowy[29]. Pożądana byłaby tu odpowiedzialność w wymiarze noetycznym, rozumiana jako wartość, dojrzałość, zaangażowanie, decydowanie, kreatywność, intencjonalność. W ten sposób ujmuje odpowiedzialność K. Popielski, wiążąc ją z autorefleksją, zdolnością do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów. Odpowiedzialność w tej koncepcji jest sposobem i drogą poznawania siebie, drugich i rzeczywistości; jest „odkrywana" i „doświadczana" w procesie odnoszenia się jednostki „ku…" komuś lub czemuś; służy rozwojowi człowieka i procesowi jego dojrzewania[30].

Sytuacja edukacyjna, w której występują dwa podmioty: nauczyciel i student może być rozumiana i przeżywana jako czasoprzestrzeń wzajemnego wzbogacania się. Nauczyciel z racji swej funkcji i zadań ma szerokie możliwości oddziaływania na studentów, ale to powinno zobowiązywać do rozumnej akceptacji innego drugiego tak, że „chęć oddziałania nie oznacza wtedy dążenia do uczynienia innego kimś innym, do zaszczepienia mu własnej „słuszności", lecz dążenie do tego, aby to, co rozpoznałem jako słuszne, właściwe i prawdziwe i co dlatego musi być zaszczepione również tam, w substancji drugiej osoby, zakiełkowało i rozwinęło się w postaci odpowiedniej do jej indywidualizacji"[31]. Wszak student w procesie edukacyjnym, implikującym samodzielność w zakresie zdobywania wiedzy, jest współautorem własnego rozwoju i dlatego ponosi odpowiedzialność za kierunek i rezultaty tego rozwoju[32].

Szczególnie istotna jest tu postawa nauczyciela względem swych powinności, aby nie naruszając poczucia wolności i autokreacyjności studentów, osiągać

---

27 S. Kowal, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Kraków 2004, s. 79.

28 Por. R. May, *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa 1989.

29 U. Ostrowska, *Poczucie odpowiedzialności jako element dojrzałej osobowości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, t. 2, red. K. Olbrycht, Katowice 1995, s. 32-33.

30 K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994, s. 163-165.

31 M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, dz. cyt., s. 135.

32 U. Ostrowska, *Problem odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, dz. cyt., s. 146.

cele edukacyjne zakładające poszerzanie i wzbogacanie własnej i ich antroposfery, wzajemne poszerzanie horyzontu aksjologicznego oraz rozwijanie perspektyw poznawczych. Wszystko to ma prowadzić do autentycznego doświadczania wartości samego siebie[33]. A zatem bycie odpowiedzialnym w sposób pedagogiczny to takie działanie, które umożliwia działanie wychowankowi/studentowi. Nauczyciel-wychowawca jest więc odpowiedzialny za kształtowanie się autonomii wychowanka/studenta[34].

Innym wariantem odpowiedzialności postulowanym przeze mnie jako warunek poprawy kondycji kultury edukacji akademickiej jest odpowiedzialność za słowo. Podstawą tej odpowiedzialności winien być, jak pisze U. Ostrowska, „imperatyw dotyczący nie tylko prawdziwości i aktualności głoszonej w toku edukacji wiedzy, ale kształtowanie świadomości pojmowania jej jako jednego z możliwych i bardzo ważnych sposobów opisywania oraz rozumienia rzeczywistości, sposobu, który posiada nie tylko możliwości, ale i ograniczenia"[35].

Odpowiedzialność za słowo (jako podstawowy nośnik komunikacji w edukacji) to zdaniem U. Ostrowskiej horyzont etyki mowy, która wyklucza takie ułomności jak: mówienie bez intencji komunikowania, dewaluowanie słów, manipulowanie i nadużywanie ich, brak prawdziwości, słuszności, zrozumiałości[36].

Nauczyciel akademicki, uczony, który chce być uznawany za przejawiającego odpowiedzialność za słowo głoszone powinien, zdaniem J. Gońkowskiego[37], dążyć m.in. do:

- przekazywania treści nowych i ważnych dla rozwoju poznania naukowego;
- dbania o jasność, przejrzystość i precyzyjność swego języka;
- uwzględniania w głoszonych treściach innych punktów widzenia;
- czynienia sytuacji problemowej układem odniesienia dla planowanych i realizowanych konceptów poszukiwań i dociekań;
- dostrojenia języka wypowiedzi do kompetencji adresata, tzn. uwzględniania stopnia i zakresu wiedzy odbiorcy, potrzebnej do rozeznania się w przekazywanych treściach (język nie może być jednak zbyt prosty, bo powinien stymulować twórczo, inspirować, skłaniać do refleksji, by w rezultacie prowadzić do podmiotowej autokreacji[38]);

---

33 Tamże.

34 Por. K. Ablewicz, *Swoistość odpowiedzialności wychowawcy*, [w:] *Tradycja i wyzwania*, red. K. Pacławska, Kraków 1997.

35 U. Ostrowska, *Problem odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, dz. cyt., s. 146-147.

36 Tamże, s. 148.

37 J. Gońkowski, *Dwa rodzaje odpowiedzialności zawodowej uczonych*, [w:] *Odpowiedzialność uczonych*, Wrocław-Warszawa 2009, s. 97-98.

38 U. Ostrowska, *Problem odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej*, dz. cyt., s. 150.

– uczestniczenia w kontynuowaniu tradycji dyskusji;
– skutecznego przeciwdziałania wszelkiemu pomieszaniu języków, a zwłaszcza języka nauki i ideologii, nauki i technologii, nauki i religii, nauki i publicystyki.

Zakończenie

Najważniejszym, w moim przekonaniu, wariantem odpowiedzialności (dotyczącym obu podmiotów sytuacji edukacyjnej: nauczyciela i studenta) jest odpowiedzialność za siebie – w perspektywie własnych myśli, projektów, decyzji, działań, dokonań – w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Chodzi tu również o odpowiedzialność za drugiego w rozumieniu M. Bubera i E. Lévinasa – taka odpowiedzialność jako *conditio sine qua non* ludzkiej podmiotowości, warunek bycia człowiekiem. Konieczność uświadomienia fundamentalnego znaczenia odpowiedzialności w edukacji uniwersyteckiej winno dotyczyć wszystkich podmiotów tegoż systemu: władz, nauczycieli oraz studentów.

Bibliografia

Ablewicz K., *Swoistość odpowiedzialności wychowawcy*, [w:] *Tradycja i wyzwania*, red. K. Pacławska, Kraków 1997.
Buber M., *Człowiek z człowiekiem*, „Przystań" 1981, nr 1.
Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992.
Buber M., *Słowa i zasady*, „Znak" 1974, nr 3.
Dudzikowa M., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu: diagnoza, interpretacje, konteksty*, Kraków 2013.
Gońkowski J., *Dwa rodzaje odpowiedzialności zawodowej uczonych*, [w:] *Odpowiedzialność uczonych*, Wrocław-Warszawa 2009.
Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997.
Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, [w:] *Książeczka o człowieku*, red. R. Ingarden, Kraków 1972.
Jaskot K., *Etyka zawodowa*, [w:] *Nauczyciel wychowawca*, red. C. Hendryk, K. Jaskot, I. Jazukiewicz, Szczecin – Gorzów Wielkopolski 1994.
Kowal S., *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Kraków 2004.
Kwieciński Z., *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, t. 1, red. B. Śliwerski, Kraków 1995.

Kwieciński Z., *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.
Leksykon PWN. Pedagogika, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.
May R., *Psychologia i dylemat ludzki*, Warszawa 1989.
Michalak J. M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.
Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Warszawa 1997.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.
Ostrowska U., *Doświadczanie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998.
Ostrowska U., *Poczucie odpowiedzialności jako element dojrzałej osobowości*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, t. 2, red. K. Olbrycht, Katowice 1995.
Ostrowska U., *Problem odpowiedzialności za słowo w edukacji akademickiej*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.
Picht G., *Odwaga utopii*, Warszawa 1981.
Popielski K., *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin 1994.
Tchorzewski de A. M., *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A. M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1998.
Zawadzki F., *Problem odpowiedzialności*, Kraków 1984.
Zawadzki F., *Z rozważań nad odpowiedzialnością*, „Studia Filozoficzne" 1983, nr 4.

Elżbieta Krysztofik-Gogol
University of Białystok

BUILDING UP RESPONSIBILITY WITHIN THE CULTURE OF UNIVERSITY EDUCATION

Summary

The first part of the text regards the concept of responsibility as one of the key categories in pedagogy. Next, the author discusses the conditions for the existence of responsibility by recalling the thought of Roman Ingarden. In the further part of the article, responsibility is viewed as a specifically human characteristic in the context of the situation of dialogue and meeting. The author proposes to locate academic education in the context of the philosophy of dialogue. As it is argued, the teacher-student relations can be understood as meetings that create space for an authentic dialogue.

Keywords: responsibility, higher education, university education.

VI. RZUTY HISTORYCZNE

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza
w Częstochowie (powstały w 2018)

Elżbieta Dąbrowicz
Uniwersytet w Białymstoku

UNIWERSYTET W MIEŚCIE I REGIONIE. DWA PRZYKŁADY HISTORYCZNE

Dwudziesta rocznica powołania Uniwersytetu w Białymstoku obliguje do pytań o przyszłość białostockiej uczelni w powiązaniu z namysłem nad koncepcją uniwersytetu jako instytucji w XXI wieku. Przede wszystkim jednak stwarza okazję do przemyślenia jego roli w konkretnym miejscu – w regionie podlaskim. Przypadek zrządził, że nasze obchody przypadają na czas dyskusji o nadciągającej reformie nauki i szkolnictwa wyższego, co sprawia, że jubileuszowemu przeglądowi dotychczasowych osiągnięć towarzyszy niepokój, czy planowana reforma nie okaże się dla mniejszych ośrodków akademickich mordercza. Jeśli bowiem uniwersytet białostocki nie spełni kryteriów stawianych wedle projektu nowej ustawy jednostkom akademickim, zostanie – nazywając rzecz po imieniu – zdegradowany do poziomu wyższej szkoły zawodowej. Nie jest zatem wykluczone, że jubileusz niniejszy będzie jubileuszem ostatnim.

Mówię o tych ponurych perspektywach sprawozdawczo i beznamiętnie, bo jako historyk literatury XIX wieku nawykłam do zajmowania się zjawiskami, które należą już wyłącznie do przeszłości. To, że wytwory ludzkie nie trwają wiecznie, traktuję jako naturalną kolej rzeczy. Co więcej, ponieważ sporo czasu spędzam – myślami – w XIX wieku, na teksty dzisiaj pisane, nie wyłączając projektów reform, spoglądam niekiedy niczym na zabytki piśmiennictwa wygrzebane gdzieś spod grubej warstwy archiwalnego kurzu. Jest to oczywiście nastawienie biegunowo różne od światoodczucia projektodawcy. Jego bowiem przeszłość zajmuje w stopniu minimalnym. Przejęty misją postępu cywilizacyjnego i poprawy lokaty polskich uczelni w światowych rankingach, całym sobą wychyla się ku przyszłości, od której oddziela go ułomny pod wieloma względami stan aktualny. Nie godząc się wewnętrznie na zogniskowanie całego myślenia o nauce i uniwersytetach wokół tego, co przed nami, pragnę Państwu przedstawić próbkę turystyki kulturowej, konkretnie zaś dwie podróże w czasie i w przestrzeni

zarazem. Żebyśmy nie pobłądzili, wybrałam przewodników z tamtego świata wprawdzie, ale o żywych umysłach, ambitnych i chętnych do gromadzenia doświadczeń po to, by czynić z nich użytek nie tylko w prywatnym zakresie.

Podróż pierwsza: Edynburg

Jest rok 1820. Krystyn Lach Szyrma (1790–1866), który ma za sobą edukację w szkole miejskiej w Królewcu oraz studia na Uniwersytecie Wileńskim (stopień magistra filozofii Oddziału Literatury i Sztuk Wyzwolonych), udaje się w podróż do Anglii i Szkocji, towarzysząc w charakterze opiekuna Konstantemu Czartoryskiemu, synowi księcia Adama Jerzego. Przybywamy z nimi do Calais, przepływamy kanał La Manche. Jedziemy do Londynu, niedługo tam jednak bawimy. Bardziej interesuje nas szkocki Edynburg. Wrażenia edynburskie spisane przez Szyrmę w książce *Anglia i Szkocja: przypomnienia podróży roku 1820–1824 odbytej* wiązały się przede wszystkim z tamtejszym uniwersytetem. Nic dziwnego: była to instytucja jedyna może w swoim rodzaju.

Już w XVIII wieku uniwersytety szkockie – między innymi w Glasgow i właśnie w Edynburgu zdobyły przewagę nad angielskimi w Oksford i Cambridge. Szyrma, odbywając swoją podróż naukową obrał za cel nie stare uniwersytety o średniowiecznej tradycji, ale uczelnię założoną znacznie później:

> Należąc do nowych wieków, gdyż dopiero w roku 1583 za panowania Jakuba VI był otwarty, nie ma owych gotyckich form, które dawniejszym tego rodzaju instytutom są właściwe. Jest on w większej części urządzony na wzór uniwersytetów niemieckich. Wzrost swój winien nie tyle szczodrobliwości monarchów, ile osobom prywatnym, które nabywszy upodobania do jakiej nauki fundowali i uposażali jej katedry. Teraźniejsza sława Edynburskiego Uniwersytetu skutkiem jest niepospolitego talentu mężów, którym nauczycielskie obowiązki powierzano[1].

W Edynburgu rozlokował się więc uniwersytet bez tradycji, który w dodatku radził sobie bez państwowej kurateli (ta ostatnia po rewolucji stała się normą we Francji). Szyrmę zadziwił niewielki stopień sformalizowania szkockiej uczelni, zostawiający wiele pola indywidualnej inicjatywie zarówno profesorów, jak i studentów. Profesorowie zawdzięczali swoją pozycję wziętości dawanych wykładów. Z liczbą uczęszczających na zajęcia powiązany był również status finansowy wykładowców. Pensja gwarantowana przez uniwersytet należała do uposa-

[1] K. L. Szyrma, *Anglia i Szkocja: przypomnienia podróży roku 1820–1824 odbytej*, Warszawa 1828, t. 1, s. 108-109.

żeń raczej skromnych, więcej mogli zarobić dzięki opłatom wnoszonym przez słuchaczy, którzy decydowali się uczęszczać na ich prelekcje. Z kolei studenci (wyjąwszy studiujących teologię i medycynę) mieli daleko idącą swobodę w wyborze zajęć. Bardzo łatwo też mogli się znaleźć wśród braci studenckiej. Na dobrą sprawę wystarczyła decyzja wyboru Edynburga jako miejsca studiowania; nie trzeba było przedstawiać żadnego świadectwa szkolnego, ani zdawać wstępnych egzaminów:

> Chcący uczęszczać na naukę zapisuje się do Album, przy czem po opłacie 5 szylingów, wydaje się mu mały bilecik z napisem Civis Bibliothecae Edinensis: który dając mu prawo do użytkowania z biblioteki, znaczy to, co gdzie indziej matrykuła. Z taką kartką udaje się uczeń do profesorów dla zapisu na przedmioty, które zamierza słuchać[2].

Żeby zdecydować, które przedmioty wybrać, studenci mogli przez tydzień uczęszczać na próbne wersje wykładów. Dopiero po tym okresie wnosili opłatę (niezbyt wygórowaną) i stawali się uczestnikami kursu. Zakładano, że skoro już ktoś wstąpił na uniwersytet, dołoży starań, żeby się czegoś nauczyć. Temu miały służyć nie tylko wykłady, lecz samokształcenie w towarzystwach naukowych. Dopiero obie te formy składały się na studiowanie. Nowy duch uniwersytetu polegał na tym, że teoria wiązała się z praktyką, nabywana wiedza miała „ścisły związek z sprawami życia"[3]. Nie oznaczało to jednak wąsko pojętego utylitaryzmu, o czym świadczyły wybitne osiągnięcia naukowe zarówno profesorów, jak i absolwentów.

W ujęciu Szyrmy uniwersytet stanowił integralną część miasta i całej zresztą Szkocji. Profesorowie i studenci nie tworzyli wyizolowanego ze świata, zamkniętego w murach uniwersyteckich, środowiska. Przeciwnie. Studenci mogli swobodnie poruszać się po mieście, nieskrępowani jednolitym umundurowaniem, ani koniecznością mieszkania i stołowania się w wyznaczonych ku temu miejscach. Próg uniwersytetu łatwo z kolei było przekroczyć nie będąc wcale wykładowcą czy studentem, na wykłady przychodzili zainteresowani nawet w sędziwym wieku.

> Podeszłego wieku ludzie nie wstydzą się tam uczęszczać na prelekcje do uniwersytetu: a cudzoziemiec, patrząc na osiwiałych starców, obok nich na dojrzewającą młodzież, musi w sobie pomyśleć, że w tych Atenach północy nierychło edukacja się kończy[4].

[2] Tamże, s. 111.
[3] Tamże, s. 109.
[4] Tamże, s. 110.

Wymóg uczenia się przez całe życie, jak widać, nie został wynaleziony wraz z systemem bolońskim.

Co ważne na wykładach, zwłaszcza inauguracyjnych i finałowych, bywały prominentne osobistości.

> Widzieć wtedy można w słuchalniach najznakomitsze osoby w kraju, które albo przyjaźń dla uczących albo dobro nauki tam sprowadza, nigdy próżna ciekawość. Widok tych mężów, którzy tam jakoby na to przychodzą, aby dać z siebie godny wzór do naśladowania, nie może nie obudzać wysokich uczuć, i nie napełniać poszanowaniem dla miejsca nauk. Stąd powaga i wziętość nauczycieli; stąd nawet w późnej starości nie zgasła dla nich wdzięczność i pamięć![5]

Profesorom okazywano szacunek, bywanie na uniwersytecie należało do dobrego tonu. Wykładowcy pozyskać słuchaczy nie tylko wiedzą, ale też umiejętnościami retorycznymi, które potrafiono ocenić, bowiem począwszy od elementarnego poziomu edukacji przywiązywano wagę do ćwiczeń w sztuce wymowy. Bez tego rodzaju umiejętności nie sposób było uczestniczyć w życiu publicznym. „Już w szkołach kształcą się rządni obywatele"[6] – konstatował Szyrma. Profesorowie cieszyli się powszechnym uznaniem – zabiegano, by znaleźć się w ich towarzystwie, uczestniczyć w spotkaniach z ich udziałem, w intelektualnych dyskusjach i błyskotliwie prowadzonych konwersacjach. Przyjezdni z zagranicy również stawiali sobie za cel, by przynajmniej znaleźć się w tak doborowym gronie. Tematem rozmów często bywała polityka, rywalizacja między torysami i wigami. Stronnictwa ostro się ścierały, nie naruszano jednak obowiązujących zasad. To również przybysz z kontynentu uważał za dowód „oświaty narodu"[7]. O poszanowaniu norm pisał jako o kryterium przynależności do cywilizowanego świata:

> Zasady każdego człowieka są owocem długiego namysłu i doświadczenia. Obraza ich jest dotkliwą, tem dotkliwszą, że rana jest moralną. Im zatem naród jaki jest oświeceńszy, tem więcej szanują w nim zasady. Dzicz nie ma zasad ani zdolna je ocenić[8].

Edynburg ze wspomnień Szyrmy tętnił życiem. Musiał wyglądać na miasto młode, jeśli zważyć, ze kształciło się w nim równocześnie cztery tysiące studen-

5 Tamże, s. 110-111.
6 Tamże, s. 130.
7 Tamże, s. 227.
8 Tamże.

tów. Ale też wszechobecne ożywienie wynikało stąd, że chętnie spotykano się w mniejszych i większych grupach, by wspólnie spędzać czas.

Miejski charakter uniwersytetu polegał choćby na tym, że oplatały go liczne towarzystwa naukowe i quasi-naukowe. Szyrma pisał między innymi o Towarzystwie Badawczym, Towarzystwie Kaledońskim, o Celtyckim, któremu nieraz prezydował znany pisarz, Walter Scott. Wspomniał też o miłośnikach dawnej muzyki szkockiej, podtrzymujących zainteresowanie grą na dudach – „ledwie tedy nie każden przedmiot pożyteczny i ciekawy ma tam swoje towarzystwo”[9]. Podróżnika interesowały wszelkie przejawy kultywowania narodowości szkockiej i generalnie szkocki charakter narodowy. W ruchu narodowym widział pozytywne źródło aktywności duchowej i obywatelskiej. Przejęcie narodowym duchem wzmagało intensywność kontaktu ze światem, skłaniało do zainteresowania otoczeniem, śladami przeszłości, pobudzało do przechadzek, wynajdywania coraz to nowych atrakcji, rozwijania pasji poznawczych. Narodowość generowała więc energię społeczną, znajdującą ujście w aktywności lokalnej.

Uniwersytet edynburski stanowił centralną instytucję miasta również dlatego, że jego świetność przypadło na epokę, kiedy prawie wszyscy Szkoci umieli już czytać, lektura zaś stała się codzienną potrzebą[10]. Edynburg był ważnym ośrodkiem handlu księgarskiego i wydawania prasy. Pisarze cieszyli się społeczną rozpoznawalnością, zażywali też finansowej prosperity, zmarłym stawiano pomniki. Zwłaszcza nieprawdopodobny sukces czytelniczy Scotta przemawiał do wyobraźni.

Książki niemało wprawdzie kosztowały, ale udostępniało je wiele wypożyczalni („księgarń”). Rozwinął się też handel książkami z drugiej i trzeciej ręki. Upowszechnienie czytelnictwa sprawiało, że w Edynburgu mogło się ukazywać z powodzeniem 9 gazet i 15 periodyków naukowych. „Trudno znaleźć kraj – notował z podziwem Szyrma – w którymby płody literackie równie jak tam popłacały”[11]. Poemat Scotta *Pani Jeziora* w ciągu 4 miesięcy znalazł aż 16 tysięcy nabywców. Popularną formą spędzania czasu stało się słuchanie deklamacji w tzw. pokojach do czytania. Literatura bujnie się rozwijała dzięki powszechności oświaty: „Gdzie lud jest oświecony, rozsądny i moralnie ukształcony, łatwo znaleźć i materią do pisania i czytelników”[12]. Stopień ogólnego oświecenia sprawiał, że nie potrzebowało już ono rządowych stymulatorów.

[9] Tamże, s. 136.

[10] Edynburg zajmuje ważne miejsce w historii literatury angielskiego romantyzmu. Zob. *English Romantic Literature*, ed. by J. Chandler, Cambridge University Press 2009 (rozdz. *Edinburgh and Lowland Scotland*).

[11] K.L. Szyrma, dz. cyt., s. 146.

[12] Tamże, s. 264.

> Nauki i sztuki stanęły tam na tym dojrzałości stopniu, że już same z siebie utrzymać się i kwitnąć mogą: ostatnim kresem ich małoletniości było ich przejście spod szczegółowej opieki rządu i możnych pod opiekę całej massy narodu[13].

W Edynburgu przybysz z kongresowego Królestwa Polskiego obserwował nowy typ społeczeństwa, któremu ton nadawali ludzie nauki, „klasa najoświeceńsza", jak ją nazywał:

> Najsławniejsi uczeni pełnią tam obowiązki obywatelskie, piastują najpierwsze w kraju urzędy, pokazują się publicznie w sądach, w salach akademickich, w bibliotekach, na publicznych schadzkach, na ucztach; wszędzie zgoła, gdziekolwiek potrzebna jest powaga lub towarzyskość, której oni są tam ożywną duszą[14].

Autor wspomnień angielsko-szkockich nie kwestionował dumnego przeświadczenia Szkotów, że stworzyli „Ateny północy". Zależało mu na przekonaniu swoich czytelników, że istnieje kraj, w którym wprowadzone rozwiązania edukacyjne świetnie zaowocowały, przyczyniając się do stworzenia społeczeństwa przejętego duchem liberalnym.

W swojej podróży Szyrma oczywiście nie mógł uniknąć porównań między Szkocją a Królestwem Polskim, skąd przyjechał, lecz w książce nie ma ich wielu. Ograniczenia cenzuralne z pewnością nie sprzyjały porównawczym analizom, które musiałyby prowadzić do krytycznego oglądu sytuacji w Królestwie. Porównawcza refleksja miałaby zaś sens o tyle, że Szkocja względem Anglii zajmowała analogiczną – z grubsza rzecz ujmując – pozycję, jak Królestwo Polskie względem Rosji[15]. Ponadto słowo „liberalizm" po roku 1815 nierzadko pojawiało się w prasie również nad Wisłą. Zainteresowanie Szkocją i uniwersytetem edynburskim wynikało też stąd, że i Warszawa wreszcie – pod panowaniem cara-króla Aleksandra I – awansowała do rangi ośrodka uniwersyteckiego. Po powrocie z wojażu Szyrma został zatrudniony na powołanej do istnienia w 1816 roku warszawskiej uczelni jako wykładowca filozofii[16]. Przejęty wzorami szkockimi nie ograniczał swojej aktywności do wykładów, ale też wydawał periodyki propagujące wiedzę naukową: „Pamiętnik Umiejętności Czystych i Stosowanych" (1829) i „Pamiętnik Umiejętności Moralnych i Literatury" (1830). Jak

[13] Tamże, s. 178.

[14] Tamże, s. 145.

[15] Szkocja od 1707 roku pozostawała w unii realnej z Anglią (od roku 1998 dopiero – Szkocja ma własny parlament i rząd).

[16] O powołaniu uniwersytetu w Warszawie i jego organizacji zob. M. Mycielski, *Uniwersytet Królewski 1816–1831*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915*, red. T. Kizwalter, Warszawa 2016.

szkoccy uczeni nie stronił też od polityki, co jednak miało inne konsekwencje dla niego niż dla tamtych.

29 listopada 1830 roku wybuchło powstanie listopadowe, Szyrma zaś z wykładowcy przedzierzgnął się w dowódcę Gwardii Akademickiej, która wspierała generała Józefa Chłopickiego – dyktatora powstania. Po upadku insurekcji już nie dane mu było wrocić do obowiązków uczelnianych. Ponownie udał się za kanał La Manche, tym razem jako emigrant polityczny, zmarł w Devonport w 1866 roku. Uniwersytet w Warszawie został zlikwidowany decyzją cara Mikołaja II w 1831 roku.

Podróż druga: Dyneburg

Tym razem obierzmy kierunek przeciwny do peregrynacji Krystyna Lacha Szyrmy. Będziemy towarzyszyli Ignacemu Baranowskiemu, który w 1851 roku udał się na uniwersytet w Dorpacie w Cesarstwie Rosyjskim, żeby studiować tam medycynę. Dorpatu na dzisiejszych mapach nie znajdziemy, ukrywa się pod nazwą Tartu, miasta w Estonii.

Baranowski – choć z wykształcenia lekarz – dobrze jest znany historykom literatury polskiej jako przyjaciel pisarzy, m.in. Narcyzy Żmichowskiej i Elizy Orzeszkowej, niestrudzony społecznik, który wspomagał wiele pożytecznych inicjatyw. Dość wspomnieć pismo „Ateneum", Kasę im. Mianowskiego, Muzeum Tatrzańskie, sanatoria przeciwgruźlicze w Zakopanem i Rudce, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Politechnikę Warszawską. Ale w roku 1851 nasz bohater ma to wszystko jeszcze przed sobą. Do Dorpatu wyrusza jako osiemnastolatek (ur. w 1833 roku), ukończywszy gimnazjum lubelskie. Podróż karetką pocztową, do której wsiada w Warszawie, trwa bity tydzień. W Dorpacie przebywa z przerwami siedem lat. Mimo, że straci w tym czasie ojca (w 1856 r.), będzie uważał ten okres za najszczęśliwszy w swoim życiu.

Szyrma pisał wiele o „szkockości" Uniwersytetu w Edynburgu, Baranowski – o „niemieckości" Dorpatu. W obu przypadkach narzucało się uwadze odmienne w stosunku do państwowego oblicze kulturowe ośrodków uniwersyteckich. Ich silny związek nie z centrum, lecz z bezpośrednim, lokalnym otoczeniem.

Niemcy dorpaccy – opowiadał Baranowski w spisywanych po latach pamiętnikach –

> (...) mieli dwie ojczyzny. Jedną idealną – była Germania, z którą dzielili kulturę, obyczaj i całe życie umysłowe. Bogactwa nauki niemieckiej były ich bogactwem. Literatura niemiecka ich literaturą. Wczytywali się w poetów: Schillera, Goethego,

jako we własnych poetów. Słuchali muzyki Bacha, Schumanna, Wagnera, jako muzyków narodowych. Dzielili z całą Germanią radości i smutki. Byli dumni ze zwycięstw niemieckich: słowem, cała podniosła treść życia narodowego Niemiec była udziałem ich życia, tych Niemców dorpackich, a ściślej mówiąc, tych Niemców nadbałtyckich, którzy jednak nie płacili podatku krwi i grosza ani Prusom, ani Austrii, ani innym krajom federacji niemieckiej. I to jeszcze w położeniu tych prowincji szczególnego, że czując się Niemcami, patriotami niemieckimi, poczytując Germanię za swoją duchową ojczyznę, wcale nie dążyli do połączenia się z macierzą; bo im było dobrze, bardzo dobrze żyć w państwie rosyjskim, w którem jedyną dzielnicą, można powiedzieć szczęśliwą, były trzy gubernie nadbałtyckie. Wszędzie indziej panował ucisk złej administracji, przedajnej biurokracji, panował obskurantyzm, samowola organów policyjnych; podczas gdy w prowincjach nadbałtyckich istniał samorząd z sejmem prowincjonalnym „Landtagiem", marszałkiem szlachty, sędziami wybieralnymi, sądy niemieckie, język niemiecki w administracji, samorząd miast etc. Te instytucje samorządu były niezbyt szeroko zakreślone; ale umiejętnie użyte i wyzyskane, rzec można, dawały warunki życia powszedniego, wolne od wszystkich dolegliwości, jakie musiały znosić i Kaukaz, i Polska, i Litwa, i nawet gubernie wielkorosyjskie. Jeżeli nie cała ludność prowincji nadbałtyckich, to przynajmniej Niemcy byli uprzywilejowani w Imperium[17].

Pamiętnikarz podkreślał, jak dalece Dorpat stanowił enklawę w Rosji:

(...) w owej chwili stanowił jakąś krainę, żyjącą życiem zupełnie odmiennem od tego, co się działo nie tylko u nas, w kraju podbitym, trzymanym w niewoli, ale i w całym państwie rosyjskiem, może nawet szerzej biorąc, i w innych krajach Europy. Dumni ze swego uniwersytetu Niemcy miejscowi zwali chełpliwie Dorpat „Atenami północy". W nazwie tej jest przesada, ale jest i dużo w niej słuszności, o ile nazwa oznacza warunki sprzyjające pracy naukowej, studiom, życiu w ideałach, w oderwaniu od stosunków i trosk realnych[18].

Wobec Edynburga – przypominam – również stosowano to samo chlubne określenie: „Ateny północy".

Dobrze czuli się w Dorpacie nie tylko Niemcy. Chociaż studiujący tam Polacy trzymali z Polakami, nie mieli poczucia obcości czy gorszości; nie byli dyskryminowani przez wykładowców ani przez władze uczelni.

Zadawalniał nas stosunek do kolegów Niemców, z którymi nie łączyło nas pożycie bliższe, ale z którymi czuliśmy się w sprawach studenckich solidarnymi. Zadawalniał nas w zupełności stosunek do profesorów, jako kierowników pracy naszej nau-

[17] I. Baranowski, *Pamiętnik 1840–1862*, Poznań 1923, s. 88-89.
[18] Tamże.

> kowej i do władzy uniwersyteckiej rektora, syndyka. Szanowaliśmy prawa, obowiązujące nas i przysługujące nam, wykonywaliśmy przepisy regulaminu, który nie krępował nas w niczem istotnem, w niczem, co było potrzebą umysłu młodzieńca. Student był szanowany przez władzę uniwersytecką i był też dla niej z należytem poszanowaniem. Z profesorami spotykaliśmy się prócz audytoriów, pracowni jeszcze w resursie akademickiej (Akademische Musse). Profesorowie w piśmiennych odezwach swoich tytułowali studentów „Commilitones".
>
> Była to Rzeczypospolita uniwersytecka w pełnem słowa znaczeniu, a obywatelami Rzeczypospolitej byli zarówno profesorowie, jak studenci[19].

Wszyscy, którzy studiowali na uniwersytecie byli w pierwszym rzędzie członkami wspólnoty akademickiej, dopiero w następnej kolejności Niemcami, Polakami, Rosjanami… Baranowski podkreśla znaczenie regulacji prawnych jako podstawy funkcjonowania instytucji i społeczności akademickiej. Poczuciu wspólnoty sprzyjała też organizacja przestrzenna życia uniwersyteckiego. „Miasto liczyło wówczas kilkanaście tysięcy ludności. Ulice, zamieszkałe przez studentów, skupione są naokoło gmachu uniwersyteckiego, oraz naokół ogrodu, rzuconego na grunt połamany po dawnej fortecy"[20]. W ogrodzie mieściły się kliniki, anatomicum, obserwatorium astronomiczne oraz biblioteka, zainstalowana w dawnej katedrze gotyckiej.

Studenci mieszkali niedaleko uczelni, zaś obiekty uniwersyteckie były zlokalizowane w bliskiej względem siebie odległości, co sprzyjało nieustającym kontaktom i znajomości wszystkich ze wszystkimi, choćby tylko z widzenia. Dzięki temu akademicy mieli poczucie, że należą do przestrzeni uniwersyteckiej, a ona do nich. Uniwersytet określał fizjonomię miasta, nadawał mu szczególny, wyjątkowy charakter.

> Uniwersytet Dorpacki, odnowiony na początku XIX stulecia przez Aleksandra I, cieszył się wielką swobodą. Dorpat miał przywilej, że w nim wojsko nie miało posterunków, studenci tworzyli stowarzyszenia Landsmannschafty i używali swobód nieznanych w całym państwie. Życia uniwersyteckiego nic nie zakłócało[21].

W państwie usianym garnizonami wojskowymi całkowicie zdemilitaryzowany Dorpat – istotnie musiał sprawiać wrażenie enklawy.

Podczas studiów na „niemieckim" uniwersytecie Baranowski nabrał upodobania do literatury niemieckiej, nie popadając wszelako w germanofilię. Ale też miał możliwość obcowania z literaturą polską, zwłaszcza z pozycjami zakazany-

[19] Tamże, s. 90.
[20] Tamże, s. 82.
[21] Tamże, s. 89.

mi przez cenzurę krajową. Studenci mogli zupełnie swobodnie oddawać się lekturze i toczyć dyskusje na tematy, które w kraju traktowano jako niedozwolone – m.in. spierali się o powstanie listopadowe.

Najważniejsza jednak dla Baranowskiego wartość studiów w Dorpacie polegała na tym, że nabrał upodobania do zajmowania się nauką w celach czysto poznawczych. Dobitnie podkreślał, że zamiłowania naukowe, nie są bynajmniej kwestią samych wewnętrznych predyspozycji ku tego rodzaju aktywności. Nie rozwiną się bowiem bez dostępnych w bezpośrednim zasięgu wzorów i autorytetów. Potrzebują sprzyjającego środowiska i czasu.

Baranowski cenił sobie to, że w Dorpacie studia płynęły spokojnym rytmem, w atmosferze przesyconej pierwiastkami idealnymi, w wyjątkowym społeczeństwie, któremu ton i fizjonomię „nadawali Niemcy, tj. szlachta, baronowie, profesorowie uniwersytetu, mieszczanie, częścią pochodzenia czuhońskiego, ale z kulturą i obyczajami niemieckimi, urzędnicy administracyjni i sądowi, po większej części wychowańcy uniwersytetu miejscowego”[22]. Zajęcia naukowe nie miały tu konkurencji:

> Od nauki nie odciągało żadne dążenie polityczne, żaden niepokój; w tych warunkach bowiem, w warunkach tak dogodnych, brakło wszelkich aspiracji, wszelkich dążeń do zmian. Te okoliczności, tak wyjątkowe, wytworzyły w społeczeństwie miejscowem atmosferę spokoju, zadowolenia z warunków aktualnych, która ogarnęła i młodzież polską. Byliśmy dumni z uniwersytetu, z wysokiej naukowości, ze swobód[23].

Ktoś, kto spędził w Dorpacie tylko wydzielony fragment swego życia, kto przyjechał tam z innego otoczenia kulturowego, do którego potem wrócił, doceniał formacyjny charakter uniwersytetu.

> Przeżyte lat kilka w tych szczęśliwych warunkach, pod wpływem niczem nie zmąconej wysokiej kultury niemieckiej, przy zupełnej swobodzie życia młodzieńczego, musiało zostawić ślad poważny w całym nastroju duchowym młodzieńca, choćby nawet dla tych czy innych powodów studia naukowe nie dały mu świetnych rezultatów czy to z winy braku zdolności, czy z innej jakiej przyczyny[24].

Czas spędzony na intensywnej nauce, wśród ludzi wyznających te same wartości, zgadzających się respektować obowiązujące reguły, kojarzył się Bara-

[22] Tamże.
[23] Tamże.
[24] Tamże, s. 90.

nowskiemu z wolnością – nie ze swobodą życia studenckiego wedle potocznych o nim wyobrażeń, ale właśnie z wolnością:

> Wszyscy żyliśmy życiem ludzi wolnych, wszyscy też wyrabialiśmy się na wolnych obywateli, szanujących prawo, oraz mających pewne poczucie obowiązku[25].

Baranowski widział różnicę między Dorpatem a innymi uniwersytetami Imperium, gdzie również studiowało wielu Polaków jako różnicę między wolnością w granicach prawa a anarchistycznym nihilizmem.

Dorpat oczywiście zyskiwał w oczach Baranowskiego przez kontrast do zatęchłego, rodzinnego Lublina, do tylko trochę ruchliwszej Warszawy, w której przebył miesiąc starając się o wyjazd na studia. Uniwersytet Warszawski (ściśle biorąc Królewski), na którym wykładał Krystyn Lach Szyrma, od lat już nie istniał, podobnie jak Uniwersytet w Wilnie, zlikwidowany w 1832 roku. Na sytuację popowstaniową, w której się Baranowski wychował, patrzył przede wszystkim jako na straszliwy regres kulturowy. W jego macierzystym środowisku szlacheckim nikt prawie nie myślał o studiowaniu, wygasły wszelkie aspiracje intelektualne, naukowe, estetyczne. Nie zdawano już sobie nawet sprawy z tego, czym różni się studiowanie od nauki w szkole. Nie było warunków do uprawiania nauki, zanikły wewnętrzne ku temu dyspozycje.

W „niemieckim" Dorpacie przybysz z Królestwa Polskiego, z rosyjskiej Polski, zrozumiał, na czym polega najbardziej katastrofalny skutek niewoli, trudny do zidentyfikowania w stanie zniewolenia: gaśnie w nim zamiłowanie do uprawiania nauki.

> W owej chwili zrozumiałem, jaką drogą dochodzi się do zamiłowania nauki, do tego, aby pracy naukowej oddać życie całe. Nie twierdzę, abym był szczególnie uzdolniony do działalności twórczej na polu badań naukowych; ale to pewne, że w owej chwili rozstawania się z Alma Mater Dorpatensis przez myśl przesuwały mi się różne plany a nawet zamiary, których warunki życia krajowego ziścić, niestety, nie pozwoliły. Jest to dylemat/ do rozwiązania niezwykle ciężki.
>
> Bez uprawiania nauki kultura polska jako swoista ostać się nie może. Broniąc od zakażenia ducha naszego narodowego, czuwać musimy, aby pochodnia wiedzy ścisłej nie zgasła u nas. Tymczasem niewola ją gasi, tłumi; pracownika nauki, choćby był jej fanatykiem, co chwila wyprowadza z równowagi, ze spokoju, niezbędnego dla pracującego w świecie myśli oderwanej, co chwila żąda, żeby rzucił pracę, owocującą w dalszej przyszłości, dla nagłych zadań chwili bieżącej[26].

[25] Tamże.
[26] Tamże, s. 92.

Zamiłowanie do nauk trzeba bowiem pielęgnować, trzeba mu zapewnić warunki i pozostawić czasowi, by wydało owoce.

Kiedy Baranowski wrócił do kraju w 1858 roku, beznadzieja i stagnacja zdawały się nieco ustępować. Znalazł zatrudnienie w uruchomionej w Warszawie w 1857 roku Akademii Medyko-Chirurgicznej[27]. Ta stała się zaś wkrótce Wydziałem Lekarskim powołanej do istnienia warszawskiej Szkoły Głównej. Baranowskiemu zaproponowano stanowisku adiunkta „kliniki terapeutycznej", co w jego sytuacji oznaczało ewidentną poprawę zawodowego statusu. Awans zawdzięczał zresztą dorpatczykowi, swemu dotychczasowemu mentorowi i przełożonemu, Tytusowi Chałubińskiemu, który wsparł plany oświatowe Margrabiego Wielopolskiego, żarliwie włączając się w proces uruchamiania uniwersytetu.

Oglądana przez pryzmat Wydziału Lekarskiego Szkoła Główna, mimo krótkiej swojej historii (1862–1869), dałaby się obronić nawet jako ośrodek *stricte* naukowy, nie zaś wyłącznie inicjatywa o niekwestionowanym znaczeniu społecznym i kulturowym – wylęgarnia pokolenia młodych pozytywistów warszawskich[28]. Do dzisiaj wszak budzi zainteresowanie tzw. polska szkoła filozofii medycyny, której początki wyznaczył Chałubiński[29]. W jej kontekście bywa przywoływane również nazwisko Baranowskiego, chociaż osobne rozdziały poświęca się innym reprezentantom wzmiankowanej dziedziny, znanym nie tylko z praktyki medycznej, ale też dzięki ich uczonym dysertacjom[30].

W *Pamiętnikach* Baranowski zrelacjonował obszernie inaugurację Szkoły Głównej z dnia 25 listopada 1862 roku. Cytował przemowę rektora Józefa Mianowskiego, który przypomniał zasługi Uniwersytetu Wileńskiego w czasach porozbiorowych: „Oświatą nie tylko jaśnieją i zasługują się narody, ale się nią też z upadku dźwigają"[31]. W ostatnim zdaniu *Pamiętników* czytamy: „W ośm tygodni po otwarciu Szkoły Głównej, po owych słowach Mianowskiego, przekazujących tradycje Uniwersytetu Wileńskiego Szkole Głównej Warszawskiej, wybuchło powstanie zbrojne!"[32].

---

[27] „Byłem już 'czemś', byłem asystentem kliniki terapeutycznej, o czem w 1859 r. zaledwie marzyć mogłem". Tamże, s. 288.

[28] Opinie o formacyjnym charakterze Szkoły przytacza Stanisław Fita w książce *Pokolenie Szkoły Głównej*, Warszawa 1980.

[29] Zob. I. Löwy, *Polska szkoła filozofii medycyny: od Tytusa Chałubińskiego do Ludwika Flecka*, Wrocław – Kraków 1992.

[30] O znaczeniu Szkoły Głównej w biografii Baranowskiego pisałam w artykule: E. Dąbrowicz, *„Nikły ślad"? Szkoła główna w doświadczeniu biograficznym Ignacego Baranowskiego*, [w:] *Szkoła Główna. Kręgi wpływów*, red. U. Kowalczuk i Ł. Książyk, Warszawa 2017.

[31] I. Baranowski, dz. cyt., s. 450.

[32] Tamże.

Dwa zagraniczne uniwersytety, które poznali Szyrma i Baranowski, działały z sukcesem w XIX wieku, skupiały wybitnych uczonych, kształciły i formowały młodych ludzi, wpływały na swoje otoczenie, nadawały rytm i charakter życiu miejskiemu. Edynburg i Dorpat były to miasta uniwersyteckie, ale nie w takim znaczeniu, że studenci stanowili w nich większość populacji. Uniwersytet był w nich największą instytucją, lecz powiązaną z całą siecią innych.

Wspomnienia Szyrmy i Baranowskiego zdają się nas przenosić w rejony spełnionych utopii. Nawet jeśli przez autorów omawianych przemawiał sentyment czy inne jakieś powody sprzyjające idealizacji obiektów opisu, trzeba podkreślić, że uniwersytety w Edynburgu i Dorpacie rzeczywiście wyróżniały się na tle innych uczelni tamtych czasów.

Uniwersytet Edynburski istnieje nieprzerwanie do dzisiaj. Dorpat przechodził koleje burzliwsze, ale nie stracił autonomii w czasie, kiedy zlikwidowano Uniwersytet Wileński, a na innych uczelniach Imperium wyraźnie ograniczono swobody akademickie. Duch autentycznej naukowości przetrwał na tym uniwersytecie nawet za czasów sowieckich, o czym świadczy słynna szkoła tartuska w literaturoznawstwie.

Wybierając na przewodników Szyrmę i Baranowskiego, chciałam odnaleźć w przeszłości modele uniwersytetów, które przez kontrast pozwalają nam spojrzeć z dystansem na koncepcję uniwersytetu, którą sami – jedni chcąc, a inni nie chcąc – realizujemy. Edynburg i Dorpat były to Uniwersytety w mieście i regionie, autonomiczne wobec władzy państwowej, za to zintegrowane z otoczeniem macierzystym, więcej nawet – usytuowane w samym jego środku, w głównym nurcie miejskiego życia. Zintegrowane jednak na dwa różne sposoby, wynikające właśnie z lokalizacji, z kulturowej specyfiki miejsca, w którym działały.

Odbyliśmy podróż na uniwersytety zagraniczne, ale nie tylko dlatego, że tam zaistniały przypadki szczególnie zajmujące. Chodziło mi też o to, żebyśmy wyraźniej zobaczyli polskie uniwersytety w XIX wieku: uniwersytety-efemerydy. Uniwersytet Wileński, odnowiony jak wspomniałam prawie równocześnie z Dorpackim, nie dotrwał do jubileuszu 30-lecia, Warszawski w chwili zamknięcia liczył lat 15. Obchodzona niedawno dwusetna rocznica Uniwersytetu Warszawskiego wprowadzała w błąd niezorientowanych, bo przecież w owych 200 latach zawierały się i długoletnie przerwy w jego istnieniu. Jedynie Uniwersytet Jagielloński legitymuje się ciągłą historią, ale w kraju podzielonym rozbiorowymi granicami nie odgrywał większej roli.

Kiedy w Europie przeprowadzano wielką reformę uniwersytetów, testowano rozmaite formuły życia akademickiego, kiedy postępowała demokratyzacja dostępu do nauki[33], w porozbiorowej Polsce prawie nie było ośrodków uniwersyteckich. Po wykształcenie, kto mógł sobie na to pozwolić, wyprawiano się na Zachód lub na Wschód. Straconego dla powszechnej oświaty wieku XIX nigdy nie udało nam się nadrobić.

Nie widzę w tym niczego osobliwego, że autorzy projektów reform nie poświęcają uwagi przeszłości – z natury rzeczy interesuje ich przyszłość. W polskich realiach jednak mają obowiązek pamiętać, iż swoją aktywność uprawiają na obszarze, który przez całe dziesięciolecia był nieomal edukacyjną pustynią. Gdyby zdawali sobie sprawę z tradycji polskich uniwersytetów-efemeryd, może trudniej by im przychodziło tradycję tę kontynuować.

Bibliografia

Baranowski I., *Pamiętnik 1840–1862*, Poznań 1923.

Dąbrowicz E., *„Nikły ślad"? Szkoła główna w doświadczeniu biograficznym Ignacego Baranowskiego*, [w:] *Szkoła Główna. Kręgi wpływów*, red. U. Kowalczuk i Ł. Książyk, Warszawa 2017.

English Romantic Literature, ed. by J. Chandler, Cambridge University Press 2009.

Fita S., *Pokolenie Szkoły Głównej*, Warszawa 1980.

A History of the University in Europe, vol. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, ed. by W. Rüegg, Cambridge University Press 2004.

Löwy I., *Polska szkoła filozofii medycyny: od Tytusa Chałubińskiego do Ludwika Flecka*, Wrocław – Kraków 1992.

Mycielski M., *Uniwersytet Królewski 1816–1831*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915*, red. T. Kizwalter, Warszawa 2016.

Szyrma K. L., *Anglia i Szkocja: przypomnienia podróży roku 1820–1824 odbytej*, Warszawa 1828, t. 1-2.

[33] Zob. *A History of the University in Europe*, vol. 3: *Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800–1945)*, ed. by W. Rüegg, Cambridge University Press 2004.

Elżbieta Dąbrowicz
University of Białystok

THE UNIVERSITY IN THE TOWN AND IN THE REGION. TWO HISTORICAL EXAMPLES

Summary

The jubilee year of the University of Białystok and the upcoming reform of higher education in Poland are two occasions for a more general reflection on the idea of university that is deeply rooted in the specificity of its town and region; the idea that seems to offer a desired direction for the development of the major educational institution in Białystok. The article discusses two practical realizations of this idea, namely the universities in Edinburgh and Dorpat, as seen by two Poles: Krystyn Lach Szyrma and Ignacy Baranowski. These two historical examples show how risky a reform of higher education can be if it does not take into account the specificity of the local milieu, such as, for example, long periods of negligence in the field of education in this part of Poland. The 19th century unfolded differently in Poland and in other European countries. While in Western Europe and in some parts of the Russian Empire there could be observed a significant civilizational progress, which, among other things, consisted in creating an easier and more democratic access to higher education, partitioned Poland saw an occasional emergence of ephemeral universities, which lacked any long-term goals.

Key words: Ignacy Baranowski, Dorpat, Edinburgh, the 19th century university, Krystyn Lach Szyrma.

Uniwersytet Łódzki, XXI wiek

Joanna Sadowska
Wydział Historyczno-Socjologiczny
Uniwersytetu w Białymstoku

DOŚWIADCZENIA Z PRZESZŁOŚCI: SPÓR O REFORMĘ SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W II RP A DYSKUSJA DZISIEJSZA

Analogie między dzisiejszą Polską a II Rzeczpospolitą dostrzegane są często i w odniesieniu do różnych aspektów rzeczywistości społeczno-politycznej. Dotyczą one między innymi sytuacji instytucji publicznych, funkcjonujących początkowo (po 1918/1989 roku) według wzorów z czasów zaborów/PRL, a potem reformowanych, czasem niejednokrotnie. Niezadowolenie z ich stanu, jak i krytyka funkcjonowania całego państwa, w obu przypadkach doprowadziły do przejęcia władzy jej przez siły głoszące potrzebę sanacji/"dobrej zmiany". Realizacja hasła sanacji II RP polegała m.in. na przeprowadzeniu reform poprzez zmianę ustaw: w 1928 roku – o ustroju sądów powszechnych, 1932 – o ustroju szkolnictwa, 1933 – o ustroju samorządu terytorialnego oraz o szkołach akademickich. Zwieńczeniem było wprowadzenie w 1935 roku nowej konstytucji. Podobne działania podejmuje rząd Prawa i Sprawiedliwości. Oczywiście, doszukując się analogii nie można iść zbyt daleko. Pamiętać należy o innej drodze dojścia do władzy (czym innym był zamach majowy, gdy życie straciło ponad trzystu ludzi, czym innym wybory 2015 r.) oraz metodach sprawowania władzy (po 1926 r. sięgano po metody siłowe, z uwięzieniem liderów opozycji włącznie).

Tekst ten powstawał jesienią 2017 roku, w okresie toczącej się w Polsce dyskusji, najpierw nad projektami założeń do reformy szkolnictwa wyższego, a później nad projektem ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, lansowanym przez ministra Jarosława Gowina jako „Konstytucja dla nauki". Nie ma tu miejsca na streszczanie choćby tego ostatniego, zwłaszcza że nie jest przesądzone, czy okaże się on wersją ostateczną. Przywołane zostaną jedynie fakty sprzed ponad 80 lat, które mogą zostać porównane z rozwiązaniami propono-

wanymi i wprowadzanymi w Polsce obecnie. Ważniejsze jednak od brzmienia przepisów są ówczesne reakcje środowiska akademickiego na zmiany zachodzące w szkolnictwie wyższym. Pokazują specyfikę tę grupy społecznej, jej system wartości, sposób myślenia. Dostrzeżenie analogii między zjawiskami historycznymi a współczesnymi pozwala zauważyć ponadczasowy charakter niektórych dążeń, zarówno władz, jak i profesorów. Ciekawsze od analogii są jednak różnice – to one pozwalają dostrzec kierunek zachodzących zmian, ukazują specyfikę XXI wieku.

Różnice między problemem reformy szkolnictwa akademickiego w II Rzeczypospolitej i obecnie to między innymi kwestia skali problemu. Przed wojną istniało w kraju pięć uniwersytetów publicznych, państwowych szkół akademickich było 19, prywatnych 11, a na wszystkich uczelniach studiowało razem maksymalnie 50 tys. młodzieży. W 2016 r. w Polsce działało 390 szkół wyższych (w tym 132 publiczne), a wszystkich studentów było 1,35 mln (1 mln w placówkach publicznych)[1]. W roku akademickim 1937/38 na 10 tys. mieszkańców przypadało 14 studentów, obecnie wskaźnik ten wynosi 370. Różnice te nie oznaczają jednak diametralnie innej rangi problemu, pamiętać bowiem trzeba, że przed wojną prestiż uczelni i ich kadry był wyższy, więc do ich spraw, jak i głosu środowiska, przywiązywano bardzo dużą wagę.

Sytuacja w szkolnictwie wyższym w latach 1920–1933

W II Rzeczypospolitej, do reformy z 1933 r., uczelnie działały na podstawie ustawy o szkołach akademickich przyjętej w połowie lipca 1920 r., czyli w gorącym okresie wojny polsko-bolszewickiej. W takich okolicznościach dyskusja była krótka i ograniczała się do pojedynczych spraw, nie wzbudzając większych emocji. Zastosowane rozwiązania oparte były na doświadczeniach uczelni europejskich, a za podstawę posłużył projekt przygotowany przez komisję Uniwersytetu Jagiellońskiego pod przewodnictwem prof. Stanisława Estreichera[2]. Pod względem organizacyjnym polskie uczelnie były zbliżone do typu niemieckiego, humboldtowskiego – uczelnie składały się z wyspecjalizowanych wydziałów, a niższymi jednostkami były sekcje i katedry kierowane przez mianowanych przez państwo profesorów. Najwyższą władzą samorządową było zebranie ogól-

[1] *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2016-r-,2,13.html, [dostęp: 20.09.2017].

[2] I. Czuma, *Reforma akademicka z 1933 roku (historia, przemówienia, tekst ustawy)*, Warszawa 1934, s. 7-8.

ne profesorów bądź senat, dokonujące m.in. wyboru rektora. Zastosowane rozwiązania dawały uczelniom szeroką autonomię[3].

Działalność uczelni państwowych ograniczały skromne budżety. Finasowanie ministerialne było niewystarczające, pokrywało jedynie wydatki osobowe uczelni. Pensje profesorskie wprawdzie były dość wysokie (po wprowadzeniu złotego wahały się od około 600 do 900 zł.), ale jak pisze Małgorzata Przeniosło: „Istniejący system kadrowy przewidywał jednak ograniczoną, niezbyt dużą liczbę katedr. Sprawiało to, że zdecydowana większość zajęć na uczelniach była prowadzona przez pomocnicze siły naukowe lub docentów pracujących na godzinach zleconych, których płace były dwu-, trzy-, a nawet kilkukrotnie niższe od profesorów, wymagany wymiar godzin pracy ze studentami pięciokrotnie większy, a szanse na znaczący awans niewielkie. Nawet dokonania o randze światowej nie dawały takich gwarancji". To właśnie określanie stałej liczby etatów było narzędziem służącym regulowaniu dotacji ministerialnych. W 1928/1929 r. w państwowych szkołach akademickich pracowało 802 profesorów (536 zwyczajnych i 266 nadzwyczajnych) oraz 1413 innych pracowników naukowych, w tym tylko 163 adiunktów i 741 starszych asystentów[4]. Z czesnego i wpisowego wnoszonych przez studentów według ustawy z 1920 r. utrzymywano domy studenckie i profesorskie. Z opłat za uczestnictwo w pracowniach i seminariach utrzymywano te jednostki. Studenci pokrywali też koszty egzaminów[5].

Ustawa z 1920 r. stworzyła możliwość swobodnego działania organizacji studenckich. Pomimo iż sprzeczne było to z jej postanowieniami, aktywność studentów miała niejednokrotnie charakter działalności politycznej, poszczególne stowarzyszenia tworzone były przez różne partie. Tadeusz Manteuffel obserwując sytuację pisał: „Młodzież akademicka stawała się przedmiotem spekulacji politycznej różnych czynników pozauniwersyteckich, co w wysokim stopniu utrudniało władzom akademickim opanowanie sytuacji i narażało je na zarzuty nieporadności"[6]. Najsilniejsze w środowiskach akademickich były wpływy narodowej demokracji, a ideologia narodowa w wydaniu studenckim niejednokrotnie nabierała radykalnego charakteru. Od początku lat 20. w programie młodzieży narodowej znajdowało się hasło ograniczenia dostępu Żydów do wyższych

[3] Tamże, s. 51-52.

[4] M. Przeniosło, *Dochody nauczycieli państwowych szkół akademickich w II Rzeczypospolitej (na przykładzie matematyków)*, „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych" 2008, T. LXVIII, s. 43-44, 62.

[5] *Ustawa z dnia 13 lipca 1920 r. o szkołach akademickich,* Dz. U. RP 1920, nr 72, poz. 494, art. 92.

[6] *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16 – 1934/35. Kronika*, opr. T. Manteuffel, Warszawa 1936, s. 49-50.

uczelni, które tłumaczono ich nadreprezentacją, prowadzącą do nadmiernych wpływów ludności żydowskiej w niektórych dziedzinach życia społecznego. Konflikt zaostrzył się w dobie kryzysu gospodarczego wraz z nasileniem się zjawiska bezrobocia wśród inteligencji. Problemy te stały się jednym z motywów zmiany zasad funkcjonowania szkół wyższych.

Gmach Uniwersytetu Lwowskiego
Źródło: http://archiwum.rp.pl

Drugim źródłem niepokoju okazały się niedostatecznie uregulowane relacje między ministerstwem a uczelniami. W 1925 r. doszło do ostrego konfliktu między Konferencją Rektorów a Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, kierowanym wtedy krótko przez Jana Zawidzkiego, ministra w rządzie Władysława Grabskiego. Rektorzy oficjalnie skrytykowali ministerstwo za uszczuplanie autonomii uczelni i zażądali zmian personalnych w resorcie. Skończyło się ustąpieniem ministra, którego miejsce zajął silny polityk Stanisław Grabski, a sprawa mocno utkwiła politykom w pamięci[7].

Punktem zwrotnym w dziejach II RP, jak i sprawie relacji władz państwowych ze środowiskiem akademickim, był rok 1926 i zamach majowy. Nowa władza krytykowała ostawę z 1920 r., podobnie jak wiele innych rozwiązań przyjętych w pierwszych latach niepodległości. Ignacy Czuma – profesor prawa z KUL i poseł prosanacyjnego Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem (a w przyszłości współautor konstytucji kwietniowej) nazywał postanowienia ustawy

[7] D. Zamojska, *Konferencje Rektorów Szkół Akademickich w Polsce 1918–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty" 2004, nr 43, s. 127.

„rozrzutnością prawa na rzecz wielości interesów", „przerostem uprawnień" instytucji[8].

Gmach MWRiOP, lata 30.
H. Poddębski, Warszawa stolica Polski, Warszawa 1949, s. 53

Krytycznie nastawione do sanacyjnych władz państwowych było też w dużej części środowisko profesorskie. Wydaje się, że na kierunek reformowania szkolnictwa wyższego wpłynęły wydarzenia z 1930 r., kiedy to profesorowie, zwłaszcza z Uniwersytetu Jagiellońskiego, włączyli się do akcji protestacyjnej w związku z procesem brzeskim[9]. To antyrządowe wystąpienie prawdopodobnie utwierdziło rządzących w przekonaniu o potrzebie ograniczenia autonomii szkół wyższych i podporządkowania profesorów ministerstwu.

Prawicowe sympatie młodzieży akademickiej po 1926 r. nabrały charakteru tendencji opozycyjnych. Od jesieni 1931 r. akcja antyżydowska prowadzona głównie przez Młodzież Wszechpolską nasiliła się na uczelniach Warszawy, Krakowa, Poznania, Lwowa i Wilna. Jej najczęstsze formy to bicie studentów żydowskich laskami, blokowanie im wejść do budynków akademickich Jednocześnie z akcjami bezpośrednimi młodzież narodowa podnosiła hasła wprowa-

[8] I. Czuma, dz. cyt., s. 8.

[9] W połowie grudnia 1930 r. ponad 100 profesorów UJ wystosowało list otwarty do prof. A. Krzyżanowskiego, członka BBWR, potępiający „metody brzeskie" i domagający się ukarania winnych. Podobne listy wystosowali do posłów profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego i Uniwersytetu Jana Kazimierza.

dzenia getta ławkowego czy numerus clausus na wyższych uczelniach. Władze uniwersyteckie nie radziły sobie z młodzieżą, dlatego pojawiły się pomysły zamknięcia uczelni rozporządzeniem ministerialnym i przeprowadzenia nowego naboru studentów po pociągnięciu do odpowiedzialności karnej prowodyrów zajść[10].

W 1931 r. tekę ministra WRiOP objął Janusz Jędrzejewicz, współpracownik Pilsudskiego z czasów Legionów, jak trafnie Dorota Zamojska: „w środowisku akademickim niepopularny z pobudek politycznych – jako członek «grupy pułkowników» i korporacyjnych – jako nie-naukowiec"[11]. Próbował on pozyskać sympatię środowisk profesorskich, jednak tylko nieliczni jego przedstawiciele weszli do popierających władze stowarzyszeń[12].

Minister WRiOP Janusz Jędrzejewicz
(fot. Archiwum Dokumentacji Mechanicznej)
Źródło: https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Jedrzejewicz-Janusz;3917921.html

Spodziewając się ustawowych zmian, zwłaszcza gdy ogłoszono projekt całościowej przebudowy systemu szkolnictwa zwanej reformą jędrzejewiczowską, środowiska akademickie wypracowywały swe stanowisko. Za utrzymaniem autonomii wyższych uczelni wypowiadała się ogromna większość profesorów, nie tylko o sympatiach endeckich, ale także lewicowych. Na konferencji rektorów

[10] D. Zamojska, dz. cyt., s. 132.
[11] Tamże.
[12] A. Massalski podaje, że „sanacyjnych profesorów" było zaledwie kilkunastu, gdyż niektórzy sympatycy obozu rządzącego nie chcieli wiązać się z Jędrzejewiczem – A. Massalski, *Uniwersytet Jagielloński wobec ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, „Studia Historyczne" 1968, z. 1, s. 36-37.

w dniach 16-17 lutego 1931 r. podjęto uchwałę domagającą się tego od władz[13], a różne środowiska zgłaszały własne projekty, spełniające ten warunek. Minister stale demontował pogłoski, jakoby autonomia miałaby być ograniczona. Wytyczne do reformy przedstawił rektorom na zjeździe we wrześniu 1932 roku.

Projekt reformy

W projekcie pojawił się nie mający odpowiednika w ustawie z 1920 r. ważny zapis mówiący, że minister WRiOP „jest władzą naczelną szkół akademickich i sprawuje nad nimi zwierzchni nadzór" [14]. Nowym rozwiązaniem było powierzanie ministrowi WRiOP ustalania w ramach corocznego budżetu struktury poszczególnych uczelni, czyli podejmowania decyzji dotyczących tworzenia i zwijania wydziałów, oddziałów, studiów, katedr i zakładów, nawet wbrew opinii Projekt ograniczał kompetencje zebrania ogólnego profesorów i Senatu, wzmacniając pozycję rektora (np. rektor mógł zawiesić uchwałę senatu, a sporną sprawę przedstawić do rozstrzygnięcia ministrowi). Wybór rektora (którego wskazywał minister spośród dwóch kandydatów wyłonionych przez zebranie elektorów) zatwierdzał prezydent Rzeczypospolitej. Zrezygnowano ze starego rozwiązania wg którego ustępujący rektor przez następną kadencję pełnił funkcje prorektora. W ustawie pojawiało się nowe ciało – rada administracyjna szkoły przejmująca część kompetencji senatu i nowe stanowisko – kierownika sekretariatu szkoły. Dopatrywano się tu powołania „rektora administracyjnego" uczelni, człowieka ministra.

Wzmocniona została ponadto kontrola władz akademickich, a zwłaszcza MWRiOP, nad stowarzyszeniami akademickimi, które nie mogły mieć charakteru ogólnopolskiego. Zaostrzono przepisy dotyczące zgromadzeń odbywających się na terenie szkół – wymagano uczestnictwa rektora bądź jego przedstawiciela. Rektor mógł w każdej chwili zgromadzenie rozwiązać. Zaznaczono też, że omawiane mogą być na nim tylko sprawy ujęte w zatwierdzonym porządku obrad. Jednocześnie zaostrzono kary możliwe do nałożenia na studentów, a minister zyskał wpływ na skład komisji dyscyplinarnych.

Wielu spraw projekt nowa ustawa celowo nie rozstrzygała, pozostawiając do sprecyzowania ministrowi. W projekcie wspominano o nim 85 razy.

---

[13] *Konferencje Rektorów szkół akademickich w Polsce w latach 1919–1931*, Warszawa 1932, s. 273; I. Czuma, dz. cyt., s. 10-11.

[14] Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s. 1.

Do projektu rządowego dołączone zostało uzasadnienie. Nie ukrywano, że dawna ustawa po prostu nie pasuje do nowego modelu funkcjonowania państwa: „Wady ustawy o szkołach akademickich, a w szczególności jej nieprzystosowanie do ogólnych warunków życia, występowały coraz jaskrawiej w miarę porządkowania wszystkich innych dziedzin życia państwowego i publicznego w ogóle, w miarę następującego w szybkim tempie wzrostu tych szkół”[15]. Ograniczenie swobody wyższych uczelni tłumaczono koniecznością wywiązywania się z obowiązku kształcenia słuchaczy na „świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej”. Wskazywano, że minister musi czuwać nad instytucją wykorzystującą środki z budżetu państwa. Podkreślono, że wzmocniona została pozycja rektora, postrzeganego jako przedstawiciela ministra na terenie uczelni, dlatego też przyznano temu ostatniemu wpływ na obsadę najważniejszego stanowiska w szkole wyższej. Postanowienia dotyczące wydziałów i ich rad interpretowano jako rozszerzenie autonomii, a pozycję rektora – jako gwarancję zachowania spójności uczelni[16].

W wywiadzie dla prasy przeprowadzonym w październiku 1932 r. Jędrzejewicz mówił: „Obawiam się, że niektórzy profesorowie boją się nowej ustawy. Tej opozycji nie trzeba przeceniać. Element profesorski stoi dość daleko od życia, zmian nie lubi, odnosi się do nich nieraz nieufnie i podejrzliwie. Pokutują tu jeszcze stare niechęci do czynnika rządowego, pochodzące z czasów zaborczych […]. Niektórzy panowie profesorowie lubią sobie wyobrażać, że jedynie oni reprezentują interesy nauki, że natomiast rząd, a w szczególności minister oświaty, skłonni byliby zwalczać naukę, nauczanie i ograniczyć ich swobodny rozwój”[17]. Słowa te środowisko akademickie ministrowi zapamiętało, podobnie jak często powtarzane określenia słowa o „rozwydrzonej młodzieży”. Jędrzejewicz pytany o gwarancje autonomii wyższych uczelni w nowej ustawie odpowiadał, że to pojęcie „niejasne i mgliste”. Tłumaczył, iż uczelnie powinny mieć swobodę w zakresie badań naukowych i zasad nauczania, natomiast państwo powinno kontrolować pracę wychowawczą i sprawy administracyjno-gospodarcze. W konsekwencji takiego myślenia minister zamierzał wpływać na obsadę stanowisk rektorów, ale nie dziekanów, gdyż w ich kompetencjach miały być wyłącznie kwestie naukowe i dydaktyczne (wydziały nie były traktowane jak jednostki administracyjne)[18].

[15] Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s. 12.
[16] Tamże, s. 13-14.
[17] *Jeszcze o sprawie wolności szkół wyższych*, Kraków 1933, s. 2-3.
[18] I. Czuma, dz. cyt., s. 13.

Gmach Collegium Novum Uniwersytetu Jagiellońskiego, widok z roku 1927.
Ze zbiorów Narodowego Archiwum Cyfrowego, Źródło: http://www.uj.edu.pl/

Reakcje środowiska akademickiego

Przesyłając projekt do zaopiniowania ministerstwo dało uczelniom dwa tygodnie. Jednocześnie minister powołał nowe ciało doradcze – Państwową Radę Oświecenia Publicznego, wśród której sześćdziesięciu członków było tylko czterech rektorów. Jak można było się spodziewać, projekt Rada zaopiniowała pozytywnie, natomiast oceny senatów wszystkich uczelni były negatywne, co zresztą nie zaskoczyło władz, i bardzo zbliżone w swojej argumentacji[19]. Uczelnie uzyskały też wsparcie ze strony różnych towarzystw naukowych, które wydawały odpowiednie oświadczenia. Swoje uwagi do projektu zgłosiłym.in. Polska Akademia Umiejętności, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Towarzystwo Naukowe we Lwowie i Akademia Nauk Technicznych.

O sprawie szeroko zaczęła pisać prasa, zarówno rządowa, jak i opozycyjna. Pod wpływem krytyki minister naniósł w projekcie pewne poprawki, np. wprowadzające w kilku miejscach konieczność zasięgnięcia przez ministra opinii różnych gremiów, ograniczające możliwość odwołania rektora, ale nie zmieniały one jego wymowy. Jednocześnie w okresie tych prac, bez porozumienia z uczelniami, zmieniono rozporządzenie o stosunku służbowym profesorów, pogarsza-

[19] *Uniwersytet Warszawski…*, s. 52.

jące ich sytuację, na przykład umożliwiające ministrowi swobodne przenoszenie profesorów do innych uczelni[20].

Projekt wywołał oburzenie większości środowiska akademickiego. Zwolennikami przeprowadzenia reformy byli jedynie ci profesorowie, którzy zaangażowali się po stronie obozu rządzącego. Spodziewający się dotkliwych represji w przypadku uchwalenia ustawy ze względu na aktywne uczestnictwo w proteście brzeskim profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego postanowili zorganizować kampanię przeciw reformie. 15 listopada 1932 r. senat UJ powołał Tajny Komitet, którego zadaniem było koordynowanie akcji oporu uczelni przeciw nowej ustawie[21]. Komitetowi udało się zorganizować kampanię prasową przeciw projektowi, która w Krakowie objęła wszystkie liczące się gazety. Działalność komitetu wykraczała też poza Kraków, miał swoich mężów zaufania w innych ośrodkach akademickich. Nie ograniczano się też do środowisk opozycyjnych, próbując wpłynąć także na posłów BBWR. Członkowie komitetu próbowali też osobiście wpływać na znaczących polityków, nawiązano kontakt m.in. z ks. Januszem Radziwłłem, prymasem arcybiskupem Augustem Hlondem, Antonim Ponikowskim, Władysławem Sołtanem. Prof. Estreicher starał się dotrzeć do Janusza Jędrzejewicza[22].

W czasie, gdy projekt ustawy przekazany został do Sejmu, ukazała się drukiem wydana przez Tajny Komitet książka zatytułowana *W obronie wolności szkół akademickich*, wydana przez UJ. W publikacji znalazły się wypowiedzi trzydziestu wybitnych przedstawicieli środowiska akademickiego, omawiające i ustosunkowujące się krytycznie do przygotowywanej reformy[23]. Książkę wydano ze środków własnych autorów tekstów i pochodzących ze zbiórki przeprowadzonej

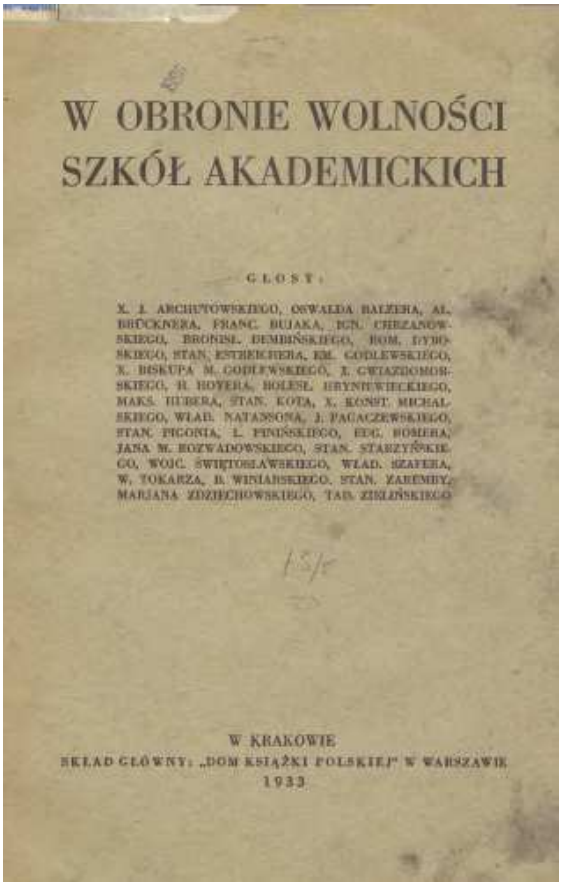
[20] *Jeszcze o sprawie wolności…*, s. 3-5.

[21] W skład komitetu weszli profesorowie UJ: Konstanty Michalski (chrześcijański demokrata), Stanisław Estreicher (konserwatysta), Emil Godlewski (narodowy demokrata), Władysław Natanson (niezaangażowany politycznie) i Stanisław Kot (ludowiec). Zróżnicowanie poglądów politycznych było bardzo korzystne ze względów propagandowych i organizacyjnych – A. Massalski, dz. cyt., s. 50.

[22] Tamże, s. 65.

[23] Autorami tekstów byli historycy: Oswald Balzer, Franciszek Bujak, Bronisław Dembiński, Stanisław Estreicher, Stanisław Kot, Wacław Tokarz; filozof ks. Konstanty Michalski; teologowie: ks. Józef Archutowski, ks. Bp Michał Godlewski; historyk sztuki Julian Pagaczewski; filolog klasyczny Tadeusz Zieliński; literaturoznawcy Aleksander Brückner, Ignacy Chrzanowski, Roman Dybowski, Stanisław Pigoń, Marian Zdziechowski; językoznawca Jan M. Rozwadowski; biologowie Emil Godlewski, Henryk Hoyer, Bolesław Hryniewiecki, Władysław Szafer; chemik Wojciech Świętosławski; prawnik Jan Gwiazdomorski, Leon Piniński, Stanisław Starzyński, Bohdan Winiarski; inżynier Maksymilian Huber; matematyk Stanisław Zaremba; fizyk Władysław Natanson; geograf Eugeniusz Romer – *W obronie wolności szkół akademickich,* Kraków 1933.

w środowiskach akademickich. W swojej argumentacji profesorowie często odwoływali się do historii (sięgając aż po starożytność), koncepcji filozoficznych, prawnych, myśli politycznej, naukowej refleksji nad kulturą, ludzką psychiką, a nawet obserwacji świata przyrody. Władysław Natanson pisał: „Swoboda jest piastunką wielkich umysłów i charakterów prawych a czystych. Strach nie zastąpi uszanowania: obawa nie bywa fundamentem zacnym, na którym narodowe instytucje zasadzić się mogą. Przymus wydobywa z rzesz ludzkich, co w nich najbrzydszego się tai, ale na uszach lichych trwale budować nie można”[24].



Okładka publikacji Tajnego Komitetu

Wypowiedzi znanych profesorów zdradzały ich wielkie przywiązanie do tradycji akademickich. Wielu sięgało po przykłady z innych państw europej-

[24] W. Natanson, *Szkoły akademickie*, [w:] *W obronie*…, s. 125.

skich, często dobrze im znane. Pamiętać trzeba, iż polska kadra akademicka okresu dwudziestolecia międzywojennego kształciła się często poza ziemiami polskimi (tu polski charakter miały tylko uczelnie galicyjskie) w Berlinie, Wiedniu, Lipsku, Paryżu, Petersburgu, Dorpacie, czy Cambridge. Oswald Balzer przewidywał, że gdyby „«słowo» Projektu, miało stać się «ciałem», zaciążyłoby po wsze czasy na historii naszej kultury, jako najciemniejsza plama, za którą przyszłoby nam rumienić się [podkreślenia w tekście] przed całym światem cywilizowanym"[25].

Nowy projekt zdaniem ks. Konstantego Michalskiego „wszedł na drogę futuryzmu i skrajnego ahistoryzmu, który odrywa od przeszłości, głosząc nowe zasady, ale takie, gdzie ma górować automat nad życiem, mechanizm nad organizmem"[26]. Wystąpienia utrzymane były w podobnym, alarmującym tonie, podobnym torem też szło rozumowanie profesorów. Dla wszystkich było jasne, że autorzy projektu kierowali się przede wszystkim racjami politycznymi. Prof. Estreicher pisał: „Projekt jest objawem reakcji, jaka daje się w tej chwili odczuwać na każdym polu przeciwko idei swobodnego rządzenia się społeczeństwa, samorządu korporacyjnego i niezawisłości jakiejkolwiek działalności od kierownictwa z góry. [...] Projekt jest zrodzony z tego samego ducha, co ograniczył samorząd i samodzielność we wszelkich istniejących dziedzinach. Nie tylko zresztą u nas"[27].

Za dodatnie elementy projektu uznawano jedynie precyzję sformułowań i ujednolicenie administracji uczelni. W krytyce projektu ustawy na pierwszy plan wysuwano szerokie kompetencje ministra WRiOP, zapewniające mu prawo ingerowania w sprawy uczelni (nazwano je upoważnieniami *in blanco*[28]) i uszczuplające prawa władz samorządowych, jak się doliczono, aż w dwudziestu czterech różnych sytuacjach. „Nie ma tu zresztą przepisu, którego działania nie mógłby sparaliżować sam Minister" – zauważał O. Balzer[29]. Profesor Franciszek Bujak komentował ironicznie: „W założeniu projekt jest ustawą ramową, mnie się jednak zdaje, że daleko odpowiedniej byłoby go nazwać ustawą idealną, tj. taką ustawą, która w rzeczywistości nie ma istnieć. Istnieć ma tylko porządek administracyjny, znany nam zresztą skądinąd"[30].

Szczególnie zaskakujące wydawało się powierzenie ministrowi prawa tworzenia i zwijania jednostek organizacyjnych szkoły akademickiej, czyli głównie

[25] O. Balzer, dz. cyt., s. 22.
[26] K. Michalski, *Mechanizm czy organizm*, [w:] *W obronie…*, s. 60.
[27] S. Estreicher, *Projekt nowej ustawy*, s. 39-40.
[28] E. Godlewski, *Projekt nowej ustawy akademickiej*, [w:] *W obronie…*, s. 84
[29] O. Balzer, *Uwagi o projekcie nowej ustawy o szkołach akademickich*, [w:] *W obronie…*, s. 5.
[30] F. Bujak, *W sprawie reformy Szkół Akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 75.

wydziałów, katedr, zakładów, a także prawo do zmieniania statutu uczelni. „A przecież, poczynając od całych Wydziałów, chodzi tu o najważniejsze podstawy i składniki organizacji uniwersyteckiej, urobionej doświadczeniem całego szeregu wieków. O ich losach, o ich egzystencji czy zniesieniu, o tym czy na przykład Uniwersytet rozwijać ma swoją czynność we wszystkich dziedzinach wiedzy, czy też działać jako twór kadłubowy, ma tedy rozstrzygać nieskrępowana niczym wola chwilowego kierownika Ministerstwa?”[31]. Za istną „piętę Achillesa projektu” uważano przepis o powoływaniu profesorów na katedry, wymagający przeprowadzenia ankiety i powołania specjalnej komisji, uważając, że „trąci on zbytnim biurokratyzmem i przewlekłością”, znowu zbyt mocno podkreśla rolę ministra, dając mu prawo do odrzucania kandydatury i godzi w wolność nauki. „O powołaniu na katedry rozstrzygać będą orientacje polityczne, nie kwalifikacje naukowe” – wnioskował Oswald Balzer, stwierdzając iż realizacja takiego przepisu będzie „grobem naukowości w Polsce”[32]. Profesor Leon Piniński pisał: „Mając możność znoszenia wszelkich katedr i instytutów, mógłby tym samym minister pod groźbą usunięcia narzucać każdemu z profesorów ścisły regulamin co do treści i metody, czy to prowadzenia wykładów, czy tez studiów i doświadczeń naukowych. Wspomniana na czele projektu ustawy zasada wolności nauki i nauczania stałaby się pustym frazesem bez wszelkiej realnej treści”[33]. Podobnie oceniano nowe zasady odchodzenia profesorów w stan spoczynku – przenoszenie przez prezydenta na wniosek ministra. Z krytyką spotkało się też wzmocnienie roli rektora – „komisarza rządowego”, kosztem senatu, który nabierał charakteru rady doradczej[34]. Obawiano się sytuacji, w której minister nie wybrałby kandydata cieszącego się poparciem ogromnej większości, tylko drugiego, z minimalną liczbą głosów. Brak zaufania do tak wybieranych rektorów powodował, iż krytykowano też wydłużenie ich kadencji, z roku do trzech lat.

Ubolewano nad ograniczeniem roli senatów do organów doradczych rektora, w sytuacji gdy dotąd ogrywały ważną rolę integratora środowiska uczelnianego, głosu rozsądku łagodzącego spory. Nie zostało też przychylnie przyjęte rozszerzenie kompetencji zebrania ogólnego profesorów jako „ciała wielogłosowego, niezdolnego do rządzenia”. Zwracano uwagę, że w ustawie ani razy nie pada słowo „samorząd”, co potwierdzałoby intencję przekształcenia szkół akademickich w zakłady państwowe[35].

[31] O. Balzer, dz. cyt., s. 6.
[32] Tamże, s. 7-8, 10.
[33] L. Piniński, *Ustrój szkół akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 24.
[34] Tamże, s. 26; O. Balzer, dz. cyt., s. 15.
[35] S. Estreicher, dz. cyt., s. 35-36.

Studenci Politechniki Warszawskiej po inauguracji roku akademickiego 1930/31,
Ze zbiorów Narodowego Archiwum Cyfrowego
Źródło: http://www.polityka.pl

Profesorowie wystąpili w obronie młodzieży, którą nowa ustawa chciałaby „ująć w karby". Powierzenie ministrowi wpływu na wymierzanie kar dyscyplinarnych uznano za rozwiązanie siłowe, nieuwzgledniające specyfiki młodego pokolenia, zrywające więź międzypokoleniową, podważające autorytet profesorów jako wychowawców. Obawiano się, że wymierzanie surowych kar doprowadzi do jeszcze większych awantur. Przyznanie organom bezpieczeństwa prawa interweniowania na terenie uczelni z własnej inicjatywy odczytano jako ograniczenie immunitetu szkoły na rzecz umacniania państwa policyjnego[36].

Postanowienia ustawy odczytywano jako próbę ujęcia nauki i kształcenia studentów w „pęta scentralizowanej biurokracji"[37]. Zbiurokratyzowaniu uczelni służyć miałoby między innymi zburzenie wzajemnego zaufania pomiędzy członkami społeczności akademickiej. „Nowy projekt ustawy akademickiej jest nawskroś przesiąknięty biurokratyczną zasadą wzajemnego braku zaufania: dąży do zepsucia dobrych stosunków między uczelniami a ministerium, przez nowy sys-

[36] O. Balzer, dz. cyt., s. 18.
[37] L. Piniński, dz. cyt., s. 33.

tem obioru rektora podkopuje zaufanie między rektorem a gronem profesorskim, dąży do wywołania rozdźwięku pomiędzy profesorami przez wprowadzenie dwojakiej kategorii profesorów: wybranych, a mianowanych, niszczy kontakt młodzieży ze szkołą akademicką poza wykładami, stara się unicestwić tak drogą uczelniom wyższym ciągłość tradycji, pozbawiając starych, zasłużonych profesorów wszelkiego wpływu" – pisał prof. Bolesław Hryniewiecki[38].

Warto zauważyć, ze spokojną, wyważoną krytyką projektu ustawy wystąpił także prof. Wojciech Świętosławski, późniejszy minister i inicjator jej nowelizacji. W 1932 r. wskazywał on na niebezpieczeństwo nadmiernej ingerencji władz państwowych w życie uczelni i jej destabilizacji poprzez narażenie na wpływ zmian politycznych, uważając ze należałoby raczej nowelizować istniejącą już ustawę. Zauważał także, że wobec niechęci większości środowiska, nowe przepisy po prostu mogą nie działać, a profesorowie pracować tak, jak wcześniej[39].

Zainteresowanie, które wzbudziła omawiana publikacja, zachęciło do wydania kolejnych, W ciągu następnych tygodni ukazały się drukiem *Przemówienia na posiedzeniu Sejmowej Komisji Oświatowej,* następnie wydano *Trzy memoriały Konferencji Rektorów Szkół Akademickich* oraz broszury *Jeszcze w sprawie wolności szkół akademickich* oraz *W sprawie nowej Ustawy o szkołach akademickich.*

Krytyka kierunku zmian była w istocie krytyką logiki sanacji – umacniania centralnej władzy państwowej. Uważano je też za przejaw braku zaufania do grona profesorskiego, którego członkowie niejednokrotnie różnili się poglądami od rządu. „Wahadło, które w dziedzinie politycznej poszło przed laty o wiele dalej na lewo, niż na to dojrzałość polityczna naszego społeczeństwa dozwalała, przesuwa się obecnie skrajnie na przeciwległą stronę" – pisał Stanisław Estreicher, któremu sytuacja w Polsce przypominała włoską[40]. Spodziewano się zalewu miernot – obniżenia poziomu badań naukowych, poziomu nauczania na uniwersytetach, co w powiązaniu z obniżającym się poziomem absolwentów szkół średnich (równolegle wprowadzana ich reforma nadawała ich kształceniu bardziej utylitarny charakter) miało stopniowo przeistaczać uczelnie w szkoły zawodowe. Konieczność zapobieżenia dalszym ekscesom studenckim traktowano jako pretekst do ograniczenia samorządności uczelni.

Zdecydowanie negatywna była reakcja na rządowy projekt reformy szkolnictwa wyższego większości organizacji studenckich. Akcją protestacyjną kierować miał Naczelny Komitet Akademicki, którego minister WRiOP nie chciał

[38] B. Hryniewiecki, *Nauka w szponach biurokracji*, [w:] *W obronie wolności…*, s. 71.
[39] W. Świętosławski, *Uwagi nad projektem nowej ustawy Szkół Akademickich*, [w:] *W obronie wolności…*, s. 54-58.
[40] Tamże, s. 40.

zalegalizować. 17 stycznia w miejsce rozwiązanego komitetu powołano Naczelną Konferencję Akademicką, złożoną z prezesów różnych ugrupowań studenckich. Najostrzej protestowała Młodzież Wszechpolska, której wpływy na uczelniach miały zostać ograniczone, ale do walki włączyły się środowiska lewicowe, m.in. Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej i Niezależny Związek Akademicki Młodzieży Socjalistycznej „Życie" Obok obrony autonomii uczelni wysuwały one hasła przeciwstawienia się faszyzacji systemu oświatowego, podwyżkom opłat, uciskowi narodowościowemu[41].

Najczęstsze formy protestu to strajk okupacyjny, wiece, demonstracje po nabożeństwach, pochody, wywieszanie transparentów i to, co dzisiaj nazywamy happeningami, czyli palenie lub kamienowanie kukły ministra, urządzanie symbolicznych pogrzebów autonomii akademickiej, co było specjalnością młodzieży warszawskiej[42]. Najbardziej bojowe i agresywne było natomiast środowisko lwowskie. Zdarzały się przypadki napadania na profesorów, którzy udzielili poparcia projektowi. 6 lutego na dziedzińcu UW został pobity prof. Wałek-Czarnecki, co spotkało się z oficjalnym potępieniem ze strony senatu i rektora. W Poznaniu napadnięto prof. Stefana Nowakowskiego, we Lwowie – sanacyjnego premiera prof. Kazimierza Bartla.

Rektorzy reagowali na strajk i ekscesy zawieszaniem wykładów, które zresztą często i tak się nie odbywały. Profesorowie rozumiejący zasadność protestów przeważnie potępiali jednak stosowane metody. Władze państwowe stosowały środki represyjne, używając sił policyjnych. 2 marca w Krakowie w trakcie rozruchów aresztowano siedemdziesiąt osób.

W czasie strajków dochodziło do konfliktów między grupami młodzieży, gdy atakowano studentów uchylających się od strajku. Projekt ustawy poparły środowiska młodzieży przychylnej sanacji tzw. młodzieży państwowej z Legionu Młodych, Myśli Mocarstwowej, Akademickiego Oddziału Związku Strzeleckiego oraz pozostających pod jej wpływem stowarzyszeń samopomocowych. Największą aktywność wykazywała młodzież państwowa studiująca w Krakowie. Na tym tle dochodziło pomiędzy studentami do częstych bójek. Z kolei studenci

[41] Do akcji protestacyjnej włączyły się także: Ogólnopolski Związek Bratnich Pomocy, Związek Polskich Korporacji Akademickich, Ogólnopolski Związek Akademickich Kół Prowincjonalnych i Związek Akademickich Stowarzyszeń Katolickich w Warszawie oraz ugrupowania lewicowe: Lewica Akademicka, Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej i część Polskiej Młodzieży Ludowej.

[42] Raport MSW odnotowuje incydent polegający na wypuszczeniu do hallu UW prosiaka i wznoszeniu okrzyków „Niech żyje minister!" oraz hasła: „Minister Ciemnoty!", „Min. Jędrzejewicz pogwałcił autonomię wyższych uczelni i zdechł w oczach młodzieży", „Ani grosza Jędrzejewiczowi, wstrzymujemy się od płacenia opłat" – Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zesp. MSW 1918-39, sygn. 855, k. 6.

mniejszości narodowych zachowywali wobec wydarzeń postawę neutralną. Z jednej bowiem strony nie mogli być zwolennikami ograniczenia swobody, z drugiej jednak mieli świadomość, że dotychczasowe przepisy umożliwiały wystąpienia skierowane przeciwko nim[43].

Akcję studencką wygaszono, gdy Sejm głosami BBWR Sejm przyjął ustawę. Podkreślić trzeba, że ostre protesty młodzieży nie służyły dobrze sprawie powstrzymania reformy, wzmacniały raczej argumenty jej zwolenników, chcących zapanować nad studentami.

247.

Na mocy art. 44 Konstytucji ogłaszam ustawę następującej treści:

U S T A W A

z dnia 15 marca 1933 r.

o szkołach akademickich.

Art. 1. (1) Szkoły akademickie zorganizowane są na zasadzie wolności nauki i nauczania. Zadaniem ich jest prowadzenie badawczej i twórczej pracy naukowej lub artystycznej, wdrażanie do samodzielnych badań naukowych lub twórczości artystycznej, kształcenie i wychowywanie słuchaczy na świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej, oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodów, wymagających naukowego opanowania danej gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych i praktycznych.

(2) Założenie i zwinięcie szkoły akademickiej oraz nadanie istniejącej już szkole praw szkół akademickich wymaga aktu ustawodawczego.

(3) Szkoły akademickie noszą nazwy: uniwersytetów, wszechnic, politechnik, akademij, szkół głównych; nazw tych nie wolno używać szkołom nieakademickim.

(4) Szkoły akademickie posiadają osobowość prawną.

(5) Szkoły akademickie posiadają wyłączne prawo nadawania akademickich stopni naukowych.

Fragment tekstu ustawy opublikowanego w „Dzienniku Ustaw"

Przegłosowanie ustawy w parlamencie poprzedziła gorąca dyskusja, w której posłowie opozycyjni sięgali często po argumenty z publikacji *W obronie wolności szkół akademickich*, z tym, że ton wypowiedzi polityków był ostrzejszy niż profesorów. Poseł Langer z PSL określił projekt jako „ukoronowanie systemu przemocy, systemu, który wszystko, co jeszcze w Polsce jest wolne, niezależne, samorządne, pragnie stłumić, przygnieść i ujarzmić"[44]. Trudne zadanie miał

[43] A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa – Kraków 1972, s. 138-139.

[44] I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 25.

poseł żydowski, gdyż ze względów politycznych nie chciał udzielić poparcia projektowi rządowemu, ale z drugiej strony wiadomo było, że ograniczenie samodzielności wyższych uczelni przyczynić się może do ukrócenia ekscesów antysemickich. Izaak Grűnbaum wybrnął z tego zręcznie, przypuszczając atak na oblicze polskich uniwersytetów. „Wszechnice polskie nie zasługują na to, żeby stosować do nich te kryteria, które stosuje się do wszystkich innych wszechnic [...] Profesorowie, którzy spokojnie przyglądali się, gdy wyrzucano dziewczęta i młodych ludzi z uniwersytetów i bito ich, tacy profesorowie nie są godni imienia profesorów. [...] Obecne wszechnice są twierdzą nienawiści, są ostoją ruchów hańbiących polskie imię" – grzmiał z trybuny wywołując gwałtowne reakcje na sali[45].

Po wprowadzeniu niewiele zmieniających poprawek ustawa została przyjęta 15 marca 1933 r. Cały tekst ustawy składał się z 60 paragrafów i mieścił się na 10 stronach „Dziennika Ustaw"[46].

Wraz z uchwaleniem ustawy zakończył swą działalność krakowski Tajny Komitet.

Realizacja ustawy

Nastroje na uczelniach po przyjęciu ustawy były fatalne i być może próbą ich poprawy trzeba tłumaczyć wprowadzoną wówczas podwyżkę płac w szkołach akademickich. Od 1933 r. profesorowie zwyczajni otrzymywali 1000 zł zwolnionej z podatku pensji miesięcznie, nadzwyczajni 700 zł, adiunkci 335 zł, młodsi asystenci – 210 zł. Trzeba przypomnieć, iż robotnik wykwalifikowany mógł wtedy liczyć na 100 zł miesięcznie, urzędnik 200-300 zł[47]. Podwyżka nie mogła jednak przesłonić innych działań ministerstwa, które dowiodły, iż obawy związane z ustawą nie były płonne.

25 września 1933 r. minister po raz pierwszy wykorzystał art. 3 ustawy, wydając rozporządzenie o zwinięciu Wydziału Ogólnego Politechniki Lwowskiej, Wydziałów Inżynierii Lądowej, Inżynierii Wodnej i Geodezyjnego Politechniki Warszawskiej oraz utworzeniu na tej uczelni Wydziału Inżynierii[48]. Kolejne rozporządzenie wydane tego samego dnia ogłaszało zwinięcie 52 katedr na: Uniwersytecie Jagiellońskim (7 katedr), Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie (7), Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie (12), Uniwersytecie

[45] Spr. sten. z 74 pos. Sejmu z dn. 12 stycznia 1933, ł. 28-29.
[46] Dz. U. RP, 1933 nr 29, poz. 247, s. 594-603.
[47] M. Przeniosło, dz. cyt., s. 43.
[48] Dz. U. MWRiOP 1933, nr 16, poz. 205, s. 670-671.

Poznańskim (10), Politechnice Lwowskiej (7), Politechnice Warszawskiej (6) i Akademii Górniczej w Krakowie (2). Jednocześnie utworzonych zostało 12 katedr – na UJ (1), USB (3), UW (6), Politechnice Lwowskiej (2). Z wymienionych wyżej zwiniętych katedr 23 nie były obsadzone, czyli praktycznie nie funkcjonowały, więc decyzja ministra była tylko urealnieniem bieżącego stanu rzeczy. Zamknięcie każdej z pozostałych oznaczało natomiast odsunięcie od pracy profesora zwyczajnego bądź nadzwyczajnego[49].

Spośród siedmiu katedr zlikwidowanych na UJ, cztery były obsadzone przez czynnych profesorów: historyka kultury Stanisława Kota, historyka sztuki Juliana Pagaczewskiego, ekonomistę Adama Heydla i chirurga Jana Glatzla. Rektor uczelni prof. Stanisław Maziarski komentował: „uległy zwinięciu katedry naukowo wybitnie czynne, rozwijające pierwszorzędną działalność pedagogiczną, a zwinięto je wbrew opinii ciał fachowych"[50]. Stanisław Kot był działaczem ludowym, zaangażowanym w protest brzeski i walkę w obronie autonomii szkół wyższych, członkiem Tajnego Komitetu i autorem tekstu zamieszczonego w publikacji *W obronie wolności szkół akademickich.* Adam Heydel znany był jako związany z Narodową Demokracją publicysta, dyskutant i mówca. Natomiast dwaj pozostali profesorowie nie byli zaangażowani politycznie, ceniono ich wysoko jako naukowców.

Na Uniwersytecie Poznańskim minister Jędrzejewicz przewidywał zwinięcie aż 17 katedr. Kiedy poprosił zainteresowane rady wydziałowe o opinie, te przygotowały obszerne memoriały przedstawiające osiągnięcia naukowe i dydaktyczne poszczególnych katedr. Protesty odniosły skutek, w efekcie zlikwidowano 10 katedr, w tym 5 nieobsadzonych. Usunięci zostali między innymi profesorowie Ludwik Jaxa-Bykowski i Jan Sajdak, aktywnie uczestniczący w życiu uczelni (Sajdak był wcześniej rektorem) i zaangażowani w obronę autonomii akademickiej[51].

W innych ośrodkach też straciło katedry wielu wybitnych uczonych. Politechnika Warszawska straciła prof. Leona Staniewicza, specjalistę w dziedzinie elektrotechniki teoretycznej, UJK – matematyka prof. Stanisława Ruziewicza, USB – romanistę prof. Stefana Glixelli'ego, Politechnika Lwowska – fizyka prof. W. Rubinowicza i matematyka prof. K. Kuratowskiego.

W następnych latach zwijane były już tylko pojedyncze katedry w poszczególnych uczelniach, co można uznać za normalną działalność organizacyjną.

[49] Tamże, poz. 207, s. 675-677.

[50] A. Massalski, dz. cyt., s. 67-68.

[51] A. Czubiński, *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918–1939*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919–1969*, Poznań 1972, s. 202-204.

Więcej niż likwidowanych było wówczas katedr nowo tworzonych[52]. Karol Poznański podkreśla jednak, że bilans 4-letniej działalności MWRiOP tym zakresie był zdecydowanie ujemny, gdyż zlikwidowano łącznie 67 katedr, a utworzono 45. Z faktu, iż najlepiej sytuacja wyglądała na Uniwersytecie Warszawskim, który w sumie zyskał 16 katedr, wyciąga wniosek, że był on umacniany ze względu na swój prosanacyjny charakter. Surowe potraktowanie Uniwersytetu Jana Kazimierza tłumaczy jego ludowym obliczem, zaś Uniwersytetu Poznańskiego – sympatiami endeckimi [53].

Należy zaznaczyć, że likwidacja katedr godziła nie tylko w profesorów. Większości z nich, dzięki postawie władz akademickich i solidarności środowiska, udawało się utrzymać kontakt z uczelnią poprzez prowadzenie seminariów, pracę na stanowisku docentów, czasami po pewnym okresie zatrudniano ich ponownie. Jednak skutki decyzji ministerialnych odczuwali także studenci i to nie tylko w postaci odebrania kontaktu z wybitnym przedstawicielem nauki. Zniesienie katedry mogło oznaczać nawet likwidację kierunku studiów, jeśli nie było odpowiedniej obsady. Taka sytuacja zaistniała na przykład w Uniwersytecie Wileńskim, gdzie po usunięciu prof. Glixelliego, znanego ze swego niechętnego stosunku do władz, zlikwidowano studia romanistyczne, uniemożliwiając studentom dokończenie nauki w macierzystej uczelni.

Zgodnie z postanowieniami nowej ustawy w 1933 r. należało przeprowadzić wybory władz akademickich. W związku z tym 5 maja minister WRiOP wydał rozporządzenie szczegółowo określające zasady wyboru rektora i prorektora w państwowych szkołach akademickich. Zgodnie z postanowieniami ustawy mieli być oni wybierani przez zebranie delegatów wyłonionych z rad wydziałowych. Termin wyborów wyznaczono na drugą połowę maja[54]. Korzystając ze swych uprawnień minister odmówił zatwierdzenia stanowisko rektorów trzech profesorów: Marcelego Chlamtacza w UMK, Konstantego Laszczki w krakowskiej ASP i Walerego Goetla w Akademii Górniczej. Nie uzyskało akceptacji także sześciu prorektorów[55].

Ograniczenie swobody działania stowarzyszeń akademickich nie wpłynęło jednak na wyciszenie nastrojów i nie zapobiegło dalszym ekscesom na uczelniach, co zdaniem władz miało być jego celem. Wręcz przeciwnie, wprowadzenie w życie ustawy jędrzejewiczowskiej, wzmocniło nastroje antysemickie, bowiem posłowie żydowscy w większości ją wsparli.

---

52 Dz. U. MWRiOP 1934–1936.

53 K. Poznański, *Sieć i struktura szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie międzywojennym*, [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, red. K. Poznański, Lublin 1991, s. 468-469.

54 Dz. U. MWRiOP 1933, nr 4, poz. 90, s. 164-167.

55 B. Jaczewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939*, Wrocław 1978, s. 176.

Ustawa zaostrzyła antagonizm między aktywnymi politycznie studentami o poglądach narodowych a obozem władzy. Wystąpienia były brutalniejsze, podobnie jak ich dławienie. Do krwawych starć między bojówką narodową a członkami Legionu Młodych doszło na terenie UW już jesienią 1933 r. Wówczas po raz pierwszy minister WRiOP, uznając że rektor interweniował zbyt słabo, skorzystał z prawa zamykania uczelni, która nie działała przez cztery tygodnie. Jesienią 1935 r. na uczelniach miały miejsca zaburzenia niespotykanych dotąd rozmiarów. Rozpoczęto akcję na rzecz wprowadzenia getta ławkowego. Dwudniowa blokada UW w 1936 r. zorganizowana przez ONR podczas której padały hasła: „Żądamy getta dla Żydów i obniżki opłat!", „Niech żyje Wielka Polska!", „Śmierć żydokomunie!", skończyła się zamknięciem uniwersytetu, siłowym zajęciem budynków przez policję i aresztowaniem kilkuset studentów. Od 1938 r. narodowcy domagali się wprowadzenia się już *numerus nullus*, czyli całkowitego usunięcia Żydów z uniwersytetów. Władze akademickie często korzystały z ustawowych uprawnień zawieszając zajęcia, zamykając uczelnie, wszczynając postępowanie dyscyplinarne przeciw uczestnikom zajść, zawieszając działalność stowarzyszeń[56].

Pikieta Obozu Narodowo-Radykalnego przed gmachem Politechniki Lwowskiej
Źródło: B. Kirshenblatt-Gimblett, A. Polonsky, *Polin. 1000 lat historii Żydów polskich*, Warszawa 2014.

[56] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939*, pod red. A. Garlickiego, Warszawa 1982, s. 278-283; A. Pilch, dz. cyt., s. 141; W. J. Muszyński, *Blokada Uniwersytetu Warszawskiego*, http://www.onr.czyz.org/artykul-1-t-blokada-uniwersytetu-warszawskiego.html [dostęp: 02.09. 2017].

Nowelizacja ustawy

Śmierć Józefa Piłsudskiego osłabiła obóz sanacyjny, doprowadzając do jego dekompozycji. Borykając się z tym problemem i nie posiadając już wsparcia wielkiego autorytetu, władze nieco odeszły od twardej, nieustępliwej polityki. Szukając porozumienia z prawicą godzono się na pewne ustępstwa, co dotyczyło także szkół wyższych i młodzieży akademickiej.

W grudniu 1935 r. tekę ministra WRiOP objął Wojciech Świętosławski, profesor Politechniki Warszawskiej, przeciwnik ustawy z 1933 r., autor teksu zamieszczonego w publikacji *W obronie wolności szkół akademickich.* Dzięki niemu 2 lipca 1937 r. Sejm uchwalił ustawę nowelizującą przepisy. Wprowadzała ona zmiany aż w 29 artykułach, ale ograniczyła uprawnienia ministra w niewielu sprawach. Znowelizowano najbardziej chyba kontrowersyjne przepisy dotyczące tworzenia i likwidacji jednostek organizacyjnych uczelni. Najważniejsze było tu wprowadzenie przepisu jednoznacznie mówiącego, że likwidacja obsadzonej katedry możliwa jest jedynie na wniosek rady, co wykluczało możliwość usuwania przez ministra profesorów np. z przyczyn politycznych. Minister Świętosławski poszedł nawet dalej i przywrócił do pracy część odsuniętych w 1933 r. profesorów. Załatwiona została też bolesna dla profesorów sprawa prawa do wykładania w wieku emerytalnym. Wzmocniona została nieco ranga senatu i rad wydziałowych, ale nie na tyle, by można było mówić o powrocie do samorządności uczelni[57]. W ten sposób zlikwidowany został element najbardziej „upolityczniający" ustawę.

Wprowadzona przez nowelę liberalizacja wymogów stawianych kadrze naukowej nieco poprawiła sytuację na uczelniach. W r. akad. 1937/38 obsadzono dwadzieścia opróżnionych katedr, utworzono dwanaście nowych, zwinięto zaś tylko pięć katedr. Rosła też liczba pomocniczych sił naukowych (adiunkci, asystenci)[58]. Malała natomiast liczba studentów w r. akad. 1937/38 było ich 47 739, czyli o dwa tysiące mniej niż przed sześciu laty. Zjawisko to wynikało przede wszystkim z trudnej sytuacji ekonomicznej i rosnących opłat za studia.

Podobnie jak ustawa z 1933 r., tak i jej nowela nie miała większego wpływu na sytuację na uczelniach. Okres lat 1937–1938 przyniósł dalsze nasilenie się nastrojów antysemickich, walki o *numerus nullus*. Władze akademickie i ministerialne były właściwie bezradne. Nie poprawiły się też wyraźnie relacje między

[57] Dz. U. MWRiOP 1937, poz. 229, s. 308-311.

[58] J. Jastrzębski, *Państwowe szkolnictwo akademickie II Rzeczypospolitej. Zagadnienia systemowe*, Kraków 2013, s. 63, 71.

obozem władzy a środowiskiem akademickim, choć wraz narastającym napięciem poprzedzającym wybuch wojny emocje takie traciły na znaczeniu.

Dziś można wprost powiedzieć, że ustawa z 1933 r. nie posłużyła dobrze uczelniom. „Jak się wydaje, całą akcja obrony niezależności nauki była sporem między polityką a nauką; wykazała, że zbyt daleko posunięta ingerencja zakłóci działalność naukową i pedagogiczną szkół wyższych, funkcjonowanie profesorów i studentów. Wydarzenia te dowiodły, że nie wolno wprowadzać rozdziału między wychowaniem a nauczaniem, jak to próbowano uczynić w myśl ustawy. Dyskusje te wykazały, że wolność jest niezbędna, aby mogła rozwijać się kultura narodowa" – pisze Władysława Szulakiewicz[59].

Studenci medycyny Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1938 rok
Źródło: https://sites.google.com

[59] W. Szulakiewicz, *Wolność nauki i autonomia uniwersytetów w świetle dyskusji nad ustawą z 15 III 1933 roku*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 4, s. 252.

Zakończenie

Z doświadczeń z przeszłości należy wyciągać wnioski, a historia reformy 1933 r. może być przestrogą dla współczesnych. Zestawienie jej z sytuacją dzisiejszą może podsunąć kilka, być może użytecznych refleksji.

Po pierwsze – środowisko akademickie było i jest aktywne, dość pewne siebie, ma ugruntowane wyobrażenie o tym, jak powinna wyglądać jego praca. Źle znosi próby narzucania rozwiązań. Do zjednania go dla programu reformy potrzebne jest zbudowanie zaufania do inicjatorów – także, choć nie tylko – politycznego. Środowisko musi też czuć, że ustawodawca obdarza je zaufaniem i szanuje.

Po drugie – fatalnie służy reformom uczelni upolitycznienie problemu. W latach 30. było oczywiste – nowa ustawa miała rozwiązać problemy polityczne, takie jak działalność studentów w przybudówkach partyjnych, proopozycyjna postawa kadry, żądanie *numerus clausus* itd. Z ulgą można stwierdzić, że dziś uczelnie nie są tak upolitycznione, nie można mówić o wyraźnym nastawieniu środowiska akademickiego. Tym bardziej propozycje reform nie powinny budzić skojarzeń politycznych, choć jest to niełatwe, gdy firmuje je konkretny rząd, minister, partia. Powinno się dbać, aby konsekwencje zakładanych reform nie miały charakteru politycznego.

Po trzecie – 80 lat temu dużo dyskutowano o młodzieży studenckiej, jej zachowaniu, poglądach, możliwości wywierania nań wpływu wychowawczego. Dziś temat niemalże nie istnieje. Jest to m.in. efekt bardzo niskiego zaangażowania społecznego i politycznego młodzieży. Jej poglądy są słabo znane, rzadko okazywane w jakikolwiek sposób. Oczywiście należy się cieszyć, że dzisiejsze uczelnie nie są sceną nacjonalistycznych czy jakichkolwiek innych radykalnych wystąpień, pełnych przemocy manifestacji. Warto się jednak zastanowić, czy profesorowie jeszcze mają na młodzież wpływ wychowawczy, czy potrafią zaszczepiać wartości, kształtować postawy, czy byliby w stanie przeciwdziałać negatywnym zachowaniom, gdyby zaszła taka potrzeba.

Po czwarte – jak kiedyś, tak i dziś głównym hasłem w dyskusji nad systemem szkolnictwa wyższego jest autonomia uczelni. Z tym, że w 1933 r. domagała się jej, wbrew reformie, opozycja, a dziś jest wątkiem mocno eksponowanym przez inicjatora reformy – ministra. Niewykluczone, że to konsekwencja opisanych tu doświadczeń historycznych. Jednak proponowane rozwiązania wcale nie są przeciwstawne, np. oba projekty ministerialne wzmacniają rektora, zdejmują szereg kompetencji z senatu i rad wydziału. Warto mieć to na uwadze.

Po piąte – finanse uczelni, kiedyś prawie przemilczane, dziś są jednym z głównych tematów debaty. Mechanizmy finansowe zastąpiły bowiem stosowane dawniej bezpośrednie sposoby zarządzania (minister zezwalał, odmawiał, powoływał, zamykał…). Należy je traktować jako nowoczesne narzędzie regulacji i kontroli.

Po szóste – przed wojną prawie nie widać rywalizacji uczelni, interesy wszystkich były zbieżne. Ułatwiało to solidarność niewielkiego jeszcze środowiska. Obecnie, przy bardzo rozbudowanym systemie szkolnictwa wyższego i nauki, istnieje silna konkurencja. Środowisko niemówiące jednym głosem ma znacznie mniejsze możliwości wpływania na własną sytuację.

Należy mieć nadzieję, że tym razem, bogatsza o doświadczenia społeczność akademicka i rządzący wspólnie wypracują rozwiązania dobrze służące szkolnictwu wyższemu i polskiemu społeczeństwu.

Bibliografia

Źródła

Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zesp. MSW 1918–1939, sygn. 855.

I. Czuma, *Reforma akademicka z 1933 roku (historia, przemówienia, tekst ustawy),* Warszawa 1934.

Jeszcze o sprawie wolności szkół wyższych, Kraków 1933.

W obronie wolności szkół akademickich, Kraków 1933.

Sprawozdanie stenograficzne z 74 pos. Sejmu z dn. 12 stycznia 1933.

Sejm RP. Okres III. Druk nr 648.

Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiej, 1920, nr 72, poz. 494.

Dziennik Ustaw Rzeczpospolitej Polskiej, 1933, nr 29 poz. 247.

Dziennik Urzędowy MWRiOP 1933–1937.

Opracowania

Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919–1969, Poznań 1972.

Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915–1939, pod red. A. Garlickiego, Warszawa 1982, s;

Jaczewski B., *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918–1939,* Wrocław 1978.

Jastrzębski J., *Państwowe szkolnictwo akademickie II Rzeczypospolitej. Zagadnienia systemowe*, Kraków 2013.

Konferencje Rektorów szkół akademickich w Polsce w latach 1919–1931, Warszawa 1932.

Massalski A., *Uniwersytet Jagielloński wobec ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, „Studia Historyczne" 1968, z. 1, s. 33-70.

Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991.

Muszyński W. J., *Blokada Uniwersytetu Warszawskiego*, http://www.onr.czyz.org/artykul-1-t-blokada-uniwersytetu-warszawskiego.html [dostęp: 02.09.2017].

Pilch A., *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932–1939*, Warszawa-Kraków 1972.

Przeniosło M., *Dochody nauczycieli państwowych szkół akademickich w II Rzeczypospolitej (na przykładzie matematyków),* „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych" 2008, T. LXVIII, s. 35-62.

Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r., http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2016-r-,2,13.html [dostęp: 20.09.2017].

Szulakiewicz W., *Wolność nauki i autonomia uniwersytetów w świetle dyskusji nad ustawą z 15 III 1933 roku,* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 4, s. 245-253.

Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16 – 1934/35. Kronika, opr. T. Manteuffel, Warszawa 1936.

Zamojska D., *Konferencje Rektorów Szkół Akademickich w Polsce 1918–1939,* „Rozprawy z Dziejów Oświaty"2004, nr 43, s. 113-164.

Joanna Sadowska
University of Białystok

EXPERIENCES FROM THE PAST: A DEBATE ON HIGHER EDUCATION REFORM IN THE SECOND POLISH REPUBLIC

Summary

The current debate on the reform of higher education is reminiscent of the discussion in the Second Polish Republic from 1932 to 1933. At the time, the Ministry of Religions and Public Education headed by Janusz Jędrzejewicz, who was a collaborator of Józef Piłsudski, prepared a controversial project. It strengthened the role of the minister but limited the autonomy of the university and the rights of students. The academic milieu was galvanized. Professors wrote statements of protest to convince politicians to change their minds. Students organized strikes and demonstrations, and attacked supporters of the reform. These actions were ineffective, and in 1933 the new law on academic schools came into force. As a result, many university chairs and departments were liquidated. The minister dismissed professors who were regarded as opponents of the 'Sanation' regime. The law had almost no positive effect. Today it is important to ensure that the fatal errors from the 1930s are not repeated.

Keywords: university, reform, autonomy, professors, Sanation regime.

Katarzyna Sawicka-Mierzyńska
Uniwersytet w Białymstoku

UNIWERSYTET PODLASKI – NIEDOKOŃCZONY PROJEKT

Jak powszechnie wiadomo, w 1968 roku w Białymstoku powstała Filia Uniwersytetu Warszawskiego, a w 1997 na jej bazie utworzono Uniwersytet w Białymstoku. W swoim artykule chciałabym opowiedzieć o tym, co wydarzyło się w tzw. (proszę wybaczyć użycie niepoprawnego wyrażenia) międzyczasie, czyli o zaniechanym, w związku z przełomem 1989 roku, projekcie powołania Uniwersytetu Podlaskiego. Jego historię uważam za wartą przypomnienia, gdyż dyskusje i spory, jakie się przy tej okazji toczyły, stanowią nie tylko niebagatelne świadectwo relacji centro-peryferyjnych w latach 80. XX wieku, polityki państwa/partii wobec regionów czy stanu świadomości ówczesnych elit, ale też zawierają diagnozy, propozycje i rozwiązania, które wydają się atrakcyjne i inspirujące także dziś, gdy zastanawiamy się nad przyszłym kształtem szkolnictwa wyższego w Polsce.

Cenne źródło, na które będę się powoływać, pozwalające odtworzyć intelektualno-emocjonalną atmosferę, towarzyszącą projektowi, stanowi debata pod hasłem *Alma Mater Podlachiensis*, jaka miała miejsce na łamach „Kontrastów" w latach 1985-1987, w której głos zabrali związani z Białymstokiem naukowcy. Stanowi ona skromne, choć istotne, bo wzbogacające faktografię o aspekt ideowo-emotywny, uzupełnienie publikacji opracowanej w 2015 roku przez Joannę E. Dąbrowską, która zebrała materiały źródłowe związane z działalnością białostockiej Filii UW w latach 1968–1997, pogrupowane w pięciu rozdziałach: *Powstanie Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku*; *Rozwój strukturalno-organizacyjny Filii*; *Społeczność akademicka*; *Baza lokalowa i materialna uczelni*; *Przekształcenie Filii w Uniwersytet w Białymstoku*[1]. Przywołam też artykuły prasowe z innych, zarówno lokalnych, jak ogólnopolskich tytułów.

[1] *Uniwersytet w Białymstoku in statu nascendi (1968–1997)*, wybór i oprac. J. E. Dąbrowska, Białystok 2015.

Zanim przybliżę idee przyświecające powołaniu Uniwersytetu Podlaskiego, wypada przytoczyć kilka faktów i dat. Jest rok 1982, trwa stan wojenny – ustawa o szkolnictwie wyższym z 4 maja znosi wszystkie filie szkół wyższych, a przecież, jak zauważa Piotr Boroń (postać bardzo interesująca, wybitny lekarz, prof. Akademii Medycznej, jako jeden z pierwszych w naszym regionie i jeden z nielicznych w kraju zajął się pomocą osobom zarażonym HIV i chorym na AIDS.) „osiągnięty poziom rozwoju i organizacji białostockiej uczelni nie pozwalają na jej likwidację. Byłoby to zmarnowanie już zgromadzonego potencjału intelektualnego i ludzkiej energii"[2]. Warto przypomnieć, że na białostockiej filii UW studiuje wówczas około 4,5 tysiąca osób. Oczywiste wydaje się zatem powołanie samodzielnej jednostki. W związku z sytuacją polityczną w kraju sprawy nabierają tempa dopiero w 1984. Jak donosi „Gazeta Współczesna":

> W piątek 13 stycznia przebywał w Białymstoku Wiceminister Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki – prof. dr. hab. Tadeusz Bełdowski. Wizyta była poświęcona inwestycjom szkolnictwa wyższego w naszym mieście.
>
> (…)
>
> Zarządzeniem ministra został utworzony zespół do spraw tworzenia uniwersytetu w Białymstoku[3].

Miał on oszacować aktualną sytuację filii i opracować przejściowy plan przekształcenia jej w zamiejscowe wydziały – z tego pomysłu potem zrezygnowano – oraz, docelowo, program organizacyjno-merytoryczny przyszłej samodzielnej placówki. W lipcu tego samego roku w Białymstoku:

> (…) obradowało poszerzone Prezydium Rady Wojewódzkiej Patriotycznego Ruchu Odrodzenia Narodowego z udziałem przedstawicieli RW PRON z województw: bialsko-podlaskiego, łomżyńskiego, ostrołęckiego, siedleckiego i suwalskiego. W spotkaniu uczestniczyli pierwsi sekretarze sześciu Komitetów Wojewódzkich PZPR, prezesi WK ZSL i przewodniczący WK SD, przedstawiciele Oddziałów PAX i wojewodowie, posłowie na Sejm, rektor i prorektorzy Uniwersytetu Warszawskiego, rektorzy uczelni białostockich oraz przedstawiciele towarzystw naukowych i regionalnych, środowisk kulturalnych i środków masowego przekazu.
>
> Przedmiotem obrad (…) było powołanie honorowego Obywatelskiego Komitetu d/s. Uniwersytetu w Białymstoku. Ta piękna inicjatywa społeczna zrodziła się

[2] P. Boroń, *Uniwersytet pogranicza: rozmowa z przewodniczącym RW PRON w Białymstoku, przewodniczącym Obywatelskiego Komitetu do Spraw Utworzenia Uniwersytetu w Białymstoku*, rozm. H. Markert, „Odrodzenie" 1987, nr 9, s. 8.

[3] *Przyszłość białostockich uczelni*, „Gazeta Współczesna", 16 stycznia 1984, s. 1.

> w związku z obchodami 40-lecia PRL i jest jednocześnie wyrazem uznania dla wieloletniego dorobku organizacyjnego i merytorycznego Filii UW (…). Po rzeczowej dyskusji (…) wszyscy zebrani przyjęli uchwałę o powołaniu Komitetu[4].

Mamy zatem 40-lecie PRL, niedawno zakończony stan wojenny i związane z nim restrykcje wobec pracowników Filii UW oraz PRON, którego zadaniem było wywoływanie i podtrzymywanie wrażenia społecznej konsolidacji oraz poparcia dla poczynań władzy. Utworzenie Uniwersytetu Podlaskiego wydaje się gestem mającym zjednać mieszkańców „makroregionu północno-wschodniego" – takim mianem określano 6 wymienionych już wyżej województw, które miały być zainteresowane powołaniem ulokowanej w Białymstoku – stolicy tegoż makroregionu – uczelni. W jednym punkcie przecięły się zatem regionalne interesy i pragnienia oraz centralna polityka. Jak się jednak okaże, z satysfakcją relacjonowana przez prasowy organ PZPR oficjalna jedność i jednomyślność już za chwilę rozbije się o dyskusje nad kształtem nowej placówki, a nawet – nad sensem jej istnienia.

Perspektywę warszawską, centralną (nie mam tu na myśli stanowiska władz, tylko myślenie mentalnego, intelektualnego, dyskursywnego centrum o prowincji, za jaką niewątpliwie uważano i uważa się do dziś Białystok) najlepiej charakteryzuje określenie Dipesha Chakrabartego, jakim definiował relacje centro-peryferyjne – nieustająco odraczane „jeszcze nie"[5]. W dużym skrócie i uproszczeniu wygląda to tak: owszem, rozumiemy wasze potrzeby i ambicje, ale jeszcze nie dojrzeliście do ich zaspokojenia, a wyznaczanie kryteriów, według których ten poziom jest szacowany, należy do nas, więc w każdej chwili możemy przesunąć poprzeczkę (niewiele się w tej materii zmieniło). Reprezentatywny dla tej, rozbitej oczywiście na liczniejsze głosy, postawy, jest tekst Grety Dyjas z 1986 roku, opublikowany w „Słowie Powszechnym" pod wymownym tytułem *Ambicje – wokół uniwersytetu w Białymstoku*. Autorka zaczyna od tego, że „Uniwersytety w Warszawie, Krakowie i Wrocławiu – wymagają natychmiastowych, dużych nakładów inwestycyjnych. (…) W tej sytuacji wydawałoby się, że najpilniejszą sprawą jest zabezpieczenie i modernizacja substancji materialnej istniejących placówek naukowych"[6], a nie powoływanie nowych. Potem pojawia się krótka charakterystyka Białegostoku, jako aglomeracji, owszem, dużej, co więcej – centrum kulturalnego północno-wschodniego makroregionu, ale już za chwilę jego ranga w tym zakresie zostaje zdeprecjonowana konstatacją, że, owszem, działają

[4] *Filia UW – nasza dorastająca córka*, „Gazeta Współczesna", 19 lipca 1984, s. 1.

[5] Zob. D. Chakrabarty, *Prowincjonalizacja Europy: myśl postkolonialna i różnica historyczna*, przeł. D. Kołodziejczyk, T. Dobrogoszcz, E. Domańska, Poznań 2011.

[6] G. Dyjas, *Ambicje: wokół uniwersytetu w Białymstoku*, „Słowo Powszechne" 1986, nr 159, s. 3.

3 kina, ale nie ma żadnego teatru (co jest niezgodne z prawdą, bo teatry działają wtedy 2). Czytamy o przepełnionych szkołach i przedszkolach, braku mieszkań, a nawet przyzwoitej poczekalni na dworcu PKS.

Tekst jest bardzo „sprytnie" skonstruowany – Dyjas symuluje bezstronność, jednocześnie kreując taki obraz miasta, żeby każdy rozsądny czytelnik sam wyciągnął wnioski, że myślenie o lokowaniu w nim samodzielnego uniwersytetu jest mrzonką nielicznej grupki prowincjuszy o wybujałych ambicjach, nie mającą społecznego poparcia. W artykule pojawiają się wypowiedzi młodzieży akademickiej – polonistka mówi, że dla niej ważniejszym problemem są pluskwy w akademiku, a student historii – że woli mieć na dyplomie „Filia UW", niż „Uniwersytet Podlaski w Organizacji" (podobno taka nazwa miała tymczasowo obowiązywać). Swoje wątpliwości wyraża anonimowa nauczycielka matematyki z Liceum Ogólnokształcącego, a „przypadkowi mieszkańcy są zajęci własnymi, bieżącymi drobnymi sprawami" – w domyśle: kwestia jakichkolwiek uczelni wyższych w ogóle ich nie obchodzi. Autorka docenia entuzjazm i ofiarność zwolenników utworzenia uniwersytetu – obywatelski komitet zebrał ponad 90 mln złotych, czym jednak jest ta kwota wobec potrzebnych na ten cel 55 mld. „Najważniejszy jest jednak zapał", kpi. Na koniec pada sakramentalne zdanie o tym, że obie strony mają swoje argumenty i pytanie – kto zwycięży, mające sugerować, na poziomie retorycznym, że oba stanowiska zostały obiektywnie zrelacjonowane.

Intrygująco swój sprzeciw wobec powstania Uniwersytetu Podlaskiego uzasadnia w liście do „Kontrastów" czytelnik z Ostródy: żeby napić się mleka nie trzeba od razu mieć krowy, lepiej sprowadzić potrzebnych fachowców, niż inwestować w uczelnię, której absolwenci mogą nie znaleźć pracy, a ich dyplomy będą byle jakie. Istnienie Akademii Medycznej nie wpływa na stan zdrowia Podlasian, choćby dlatego, że absolwenci wyjeżdżają tam, gdzie mają lepsze warunki. Mikołaj Berezowicz (bo tak się autor listu nazywa) rozumie ambicje i fakt, że jakaś grupka ludzi na tym skorzysta, ale warto się zastanowić, czy taki „zaściankowy partykularyzm" się regionowi opłaca[7].

Historyk Stefan Meller, znawca rewolucji francuskiej, który zaczął pracę na Filii UW w 1974 roku (wyrzucono go z UW, pozwolono wrócić po dwóch latach, ale już na filię, która była miejscem „zesłania" niepokornych naukowców) mówi wprost (jest już rok 1987):

> Największą szkodą dla tej uczelni jest rozprawianie o jej usamodzielnieniu. (…) Trzeba myśleć nie o szyldzie, lecz o tworzeniu zaplecza naukowo-technicznego.

[7] M. Berezowicz, List w dziale *Korespondencja,* „Kontrasty" 1987, nr 6, s. 47.

> Filia jest obecnie jedną z największych uczelni w kraju z jednocześnie najmniejszą w Europie bazą techniczną. Uniwersytet Podlaski może powstać nie wtedy, gdy my przestaniemy dojeżdżać, lecz wówczas, gdy nasi studenci staną się samodzielnymi pracownikami naukowymi (…). Zawiesić szyld jest równie łatwo, jak go zdjąć (…)[8].

Argument jest słuszny i powraca w wielu wypowiedziach: nie da się stworzyć uczelni z prawdziwego zdarzenia partyjną decyzją (jako negatywny przykład takich pochopnych, przedwczesnych działań przywoływany jest, trudno dziś wyrokować, na ile słusznie, Uniwersytet Szczeciński). Jak mówi zwolennik powstania uniwersytetu, Władysław Serczyk (zamienił na Białystok Uniwersytet Jagielloński), nie może to być uniwersytet kaleki – jego dojrzewanie to długi, ale nieuchronny i potrzebny proces. Zauważa też, jak widać niebezpodstawnie, że największe zagrożenie dla tej inicjatywy to jej ośmieszanie, bagatelizowanie, traktowanie z przymrużeniem oka, jako kaprysu i nadmiernej ambicji „niewydarzonych marzycieli" wobec miasta („jakiegoś tam Białegostoku"), które nie ma wielkich tradycji kulturalnych i naukowych. Pisze też, że łatwo organizujące się w centrum antyuniwersyteckie lobby nie ma adekwatnego rangą przeciwnika. A „centrum" pozostaje nieprzejednane, choćby głosem Andrzeja Kajetana Wróblewskiego, rektora UW, który w 1989 roku na pytanie o przyszłość filii odpowiada, że kiedyś na pewno będzie to samodzielny uniwersytet, ale precyzowanie tego terminu jest ze szkodą dla całego przedsięwzięcia, bo nie może to być uniwersytet „kulawy".

Zagadnięty o to, że „Kilkakrotnie wypowiadał się (…) ostatnio za wprowadzeniem podziału na uczelnie akademickie posiadające całkowitą swobodę i zawodowe kontrolowane przez Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego, bądź wchłonięte przez te właśnie niezależne. Dla wielu to poważne zagrożenie", Wróblewski odpowiada wprost, że gdyby miał taką moc, ubezwłasnowolniłby część uczelni, odebrał im samodzielność i przyłączył do większych ośrodków. Jako przykład podaje Wyższą Szkołę Inżynieryjną w Koszalinie, gdzie zatrudnionych jest 27 naukowców. Wróblewski uważa, że bynajmniej nie zaszkodziłoby im wchłonięcie przez prężną i prestiżową Politechnikę Gdańską, jako jej filii zamiejscowej. Uczelnie nie mogą istnieć tylko po to, by wystawiać dyplomy, jeśli mamy dorównywać światowym standardom:

> Nie można utrzymywać szkoły wyższej tylko dlatego, że takie ambicje mają władze lokalne. Ten kaprys zbyt drogo kosztuje. Uniwersytet Szczeciński jest tego po-

[8] S. Meller, *Uniwersytet to nie szyld*, rozm. A. Lazar, S. Ostapczuk, „Kurier Podlaski" 1987, nr 56, s. 1, 3.

> twierdzeniem. Mimo, iż kadrowo sytuacja tam nie przedstawia się najgorzej (lepiej niż w Białymstoku), mają 123 profesorów i docentów [w odniesienie do Białegostoku zakładano, że dojrzałość do samodzielności osiągnie przy 100 – dop. K.S.M.], to jednak jest to uczelnia stworzona na siłę z tego co było pod ręką[9].

Brzmi niepokojąco znajomo…. I rozsądnie. Warto jednak przytoczyć argumenty drugiej strony, wśród nich ten koronny – jak możemy być wystarczająco dojrzali do samodzielności, jeśli wszelkimi środkami dysponuje warszawska centrala. Od niej zależało, jakie pieniądze zostaną przeznaczone na potrzeby działania filii. Ponownie powołam się na Serczyka (wypowiedź z 1989 roku):

> Proszę zwrócić uwagę w jakim stylu – w sposób zresztą niedostateczny – zaspakajane są potrzeby Uniwersytetu Warszawskiego czy Jagiellońskiego – jaki przy tym hałas, szum, zaangażowanie sił i środków społecznych. A u nas się mówi, że trzeba, wiecie, towarzysze. Owszem, wspomaga się tę instytucję, ale na miarę filii właśnie, a nie uniwersytetu…. Kandydaci ziemi białostockiej na posłów do Sejmu minionej kadencji mieli pełną gębę uniwersytetu, dzięki czemu zyskali popularność, a proszę zobaczyć, jak wycofali się z tego rakiem i w sejmie nikt z nich nawet nie bąknął na ten temat. (…) – Rozumuje się tak: skoro mamy już filię, to teraz niech oni działają. Oni – to znaczy uczeni. A uczeni nie mają zajmować się organizacją, lecz nauką[10].

Jeśli chodzi o kwestię osiągnięć naukowych, dobitnie pointuje ją Wiktor Punkiel w tekście o wymownym tytule *Nas tu nie ma*. Punkiel zadał sobie trud analizy danych z Głównego Urzędu Statystycznego. Okazało się, że jeśli jakaś instytucja, na przykład Polskie Towarzystwo Ekonomiczne czy PWST, ma główną siedzibę w Warszawie, i nie zechce wydzielić jednostek terenowych, to z udostępnionych przez GUS statystyk wynika, że wszystko, co się z wiąże z jej działalnością (członkowie, inicjatywy) również się w Warszawie znajduje:

> Rocznik nie podaje również rozmieszczenia instytutów naukowo-badawczych. Można więc założyć, że w Warszawie działają prawdopodobnie także trzy instytutu naukowe badające przyrodę Puszczy Białowieskiej. Ponieważ jednak nie mogą one działać bez przedmiotu badań, więc również Puszcza Białowieska powinna znajdować się w Warszawie[11].

---

[9] A.K. Wróblewski, *To nie może być kulawy uniwersytet: rozmowa z rektorem Uniwersytetu Warszawskiego*, rozm. A. Zielińska, „Gazeta Współczesna" 1989, nr 273, s. 1, 4.

[10] W. A. Serczyk, *Własne miejsce w życiu*, rozm. I. Maślińska, „Kontrasty" 1989, nr 8, s. 19-21.

[11] W. Pukniel, *Nas tu nie ma*, „Kontrasty" 1986, nr 11, s. 22.

Podaję ten przykład, żeby pokazać, jak wiele zależy od przyjętych kryteriów i w jaki sposób – powtórzę – efekty oceny wszelkich osiągnięć zależą od tego, kto i ze względu na osiągnięcie jakich celów układa tabele i wyznacza parametry.

Dlaczego zatem ten uniwersytet funkcjonować jednak powinien i jaki mieć kształt? Wszyscy byli zgodni co do tego, że uczelnia wyższa stanowi niezbędny element kulturalnego pejzażu miasta, które pełni funkcję stolicy dużego regionu, a specyfika tej placówki jest w oczywisty sposób zdeterminowana wyjątkowością – historyczną, etniczną, religijną, kulturową – tych ziem. Socjolożka Barbara Dohnalik pisze wprost o „uniwersytecie pogranicza", który ma prowadzić własne, unikatowe badania, a nie zajmować się jedynie popularyzacją cudzych osiągnięć. Wychodzi też z założenia, że tylko taka, silnie umocowana w lokalności, uczelnia, jest w stanie kształcić kadry, które będą mogły pracować odpowiadając na konkretne potrzeby regionu, np. w kwestii ekologii, ochrony zabytków, ekonomii, kultury. Artykuł Dohnalik, obszerny i bardzo emocjonalny, powstał w reakcji na ogłoszenie opracowanego w 1984 roku projektu struktury przyszłego uniwersytetu i zainicjował wspomniany przeze mnie cykl tekstów w „Kontrastach", sygnowany tytułem *Alma Mater Podlachiensis*. Autorkę oburza fakt, że socjologia jest w tym projekcie traktowana jako nauka pomocnicza, tymczasem socjologowie to „wizjonerzy krajobrazu i architekci stosunków międzyludzkich", których rola wydaje się szczególnie ważna w kontekście etnicznego zróżnicowania Podlasia[12]. Nie podoba jej się też, że w strukturze uczelni przewidziane są filologia polska, rosyjska i ewentualnie angielska.

Tymczasem w projekcie czytamy, że te ziemie wyróżnia ich pograniczny charakter oraz występowanie – czasem konfliktowe – wielu grup etnicznych, co „stwarza naturalny i specyficzny zarazem program badawczy". „Otóż to! – pisze Dohnalik – Tylko dlatego i z tego powodu Uniwersytet Podlaski ma szansę wykrystalizowania swojego profilu i zaznaczenia się na mapie humanistycznej Polski odrębnym dorobkiem. Ale koncepcja programowa nie dorasta do obietnic. Wydawać by się mogło, że w tej sytuacji filologie: białoruska i litewska są po prostu warunkiem koniecznym". Na koniec sformułowany zostaje postulat, by sporządzić „katalog czynności umysłowych", a nie projekt administracyjny, gdyż niestety ostatnio „Myśl twórczą, intelektualizm – zastąpiły formuły administracyjne"[13]. W podobnym tonie wypowiada się slawista Bazyli Białokozowicz. Także według niego planowana struktura uczelni nie realizuje szumnych zało-

[12] B. Dohnalik, *Alma Mater Podlachiensis czy fabryka biurokratów? (artykuł dyskusyjny)*, „Kontrasty" 1985, nr 4, s. 9.

[13] Tamże, s. 11.

żeń o bazowaniu na podlaskiej specyfice – brak socjologii czy filologii białoruskiej, ukraińskiej i litewskiej, należałoby pomyśleć też (tu powołuje się na Dohnalik) o łotewskiej i estońskiej. Tymczasem na Wydziale Humanistycznym przewidziano Instytut Historii, Instytut Filologii Polskiej, Instytut Filologii Obcych oraz Katedrę Logiki i Metodologii Nauki – zdaniem autora filologie wschodniosłowiańskie powinny zostać wyodrębnione. Białokozowicz zwraca też uwagę na konieczność stworzenia biblioteki naukowej z prawdziwego zdarzenia, a w niej – i tu ciekawa koncepcja – Działu Rękopisów, który zawierałby nie tylko dokumenty dotyczące uczelni, ale też gromadził

> (…) dokumenty o Podlasiu i makroregionie białostockim, korespondencję, dzienniki i zapisy zdarzeń oraz różnorodne materiały relacyjne, jak pamiętniki, wspomnienia, kroniki i monografie rodzinne, opowieści autobiograficzne odzwierciedlające właściwości etniczne pogranicza, sprawy narodowościowe, językowe i religijne, (…), obyczaje i zwyczaje, tradycję i współczesność[14].

Troskę o białorutenistykę wyraża też w liście do redakcji Mikołaj Hajduk (białoruski pisarz, aktywista i pedagog), który popiera ze wszech miar powołanie Instytutu Slawistyki Wschodniosłowiańskiej czy Ośrodka Kultur Wschodniosłowiańskich, obawia się jednak, że zostaną one zdominowane przez rusycystykę. Sugeruje, by zespół do spraw programowych i organizacyjnych „pod przykrywką uniwersalności nie stworzył placówki, która z równym powodzeniem mogłaby powstać nad Jukonem na Alasce, Nigrem w Afryce jak nad Białą w Białymstoku". Tendencje „transcendentalne i kosmopolityczne" nie powinny bowiem zdominować badań naukowych i kształcenia na rzecz regionu, a „W poszukiwaniu optymalnych rozwiązań należałoby sięgnąć do najlepszych tradycji Uniwersytetu Wileńskiego"[15]. Nawiązania do wileńskiej alma mater pojawiają się zresztą wielokrotnie – przywoływany już Piotr Boroń przypomina, że „Myśl o uniwersytecie zrodziła się tutaj po raz pierwszy tuż po wojnie. Jednak zniszczone miasto nie było w stanie stworzyć jakichkolwiek warunków dla pracowników Uniwersytetu Wileńskiego, którzy chcieli tu pozostać. Z tej szansy skorzystał wówczas Toruń"[16]. Na autorytet Uniwersytetu Wileńskiego powołuje się też Serczyk, postulujący powołanie Instytutu Badań Wschodu:

---

[14] B. Białokozowicz, *Universitas Podlachiensins in civitas Bialostocensis in statu nascenci*, „Kontrasty" 1985 nr 5, s. 17.

[15] M. Hajduk, List w dziale *Korespondencja*, „Kontrasty" 1985, nr 7, s. 47.

[16] P. Boroń, *Narodziny... wszystkim zależy na uniwersytecie*, „Gazeta Współczesna" 1987, nr 235, s. 3.

> Powstający Uniwersytet Podlaski nie powinien być kopią już istniejących uniwersytetów, różniącym się od nich tylko we fragmentach. Na to nas nie stać. Byłaby to zresztą tylko ich smutna karykatura.
>
> Dla Uniwersytetu Podlaskiego ważne będą te specjalności, które rozwijać się tutaj mogą w sposób naturalny, albo ze względu na jego usytuowanie i konieczność przejęcia dawnej roli Uniwersytetu Wileńskiego, tak ważnej dla Polski północnowschodniej, albo też ze względu na już istniejącą, względnie importowaną, lecz osiadłą w Białymstoku kadrę[17].

Z jego tekstu dowiadujemy się też, że szyldem nowej uczelni miał być orzeł z pogonią. Ewidentne jest zatem budowanie nobilitującej więzi z Uniwersytetem Wileńskim, którego chlubna przeszłość miałaby niejako rekompensować braki lokalnej tradycji akademickiej. Jest to zresztą konstrukt jak najbardziej uzasadniony nie tylko położeniem geograficznym, ale też faktem, że Białystok należał do wileńskiego okręgu naukowego (zachęcam do przyjrzenia się pod tym kątem dedykacji poprzedzającej III cz. *Dziadów*). Co ciekawe, wypowiedzi eksploatujące tę paralelę nie mają (przynajmniej w moich uszach) wydźwięku postkolonialnego, nie pobrzmiewa w nich (może z racji kontekstu politycznego) nuta: oddajcie nam nasze Wilno. To raczej, tak jak pisałam, poszukiwanie – przede wszystkim na potrzeby „centrum" – autorytetu, którym można byłoby podeprzeć lokalne ambicje. Kwintesencją tego utożsamienia jest opublikowanie w listopadzie 1987 roku na łamach „Kontrastów" tekstu Jerzego Besali *Narodziny pierwszego uniwersytetu we wschodniej Europie*, opatrzonego takim oto wstępem:

> Przeciwnicy przekształcenie Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku w samodzielny uniwersytet najczęściej argumentują swoje stanowisko tym, że Białystok nie dysponuje jeszcze (według nich) odpowiednią zarówno pod względem ilościowym jak i jakościowym, kadrą naukową, że jest to próba lokowania uczelni humanistycznej na niemal całkowitym ugorze.
>
> Zwolennikom takich poglądów dedykujemy interesujący szkic Jerzego Besali o narodzinach Uniwersytetu Wileńskiego. W momencie powołanie do życia uczelni im. Stefana Batorego Litwa stanowiła zupełny ugór i ten fakt był dla jego założycieli najbardziej przekonywający. Powołanie do życia uniwersytetu stało się koniecznością. Po to właśnie, by ten ugór można było w końcu zaorać i zasiać[18].

Warto podkreślić, że postulowany regionalizm białostockiej uczelni miał mieć, według dyskutantów, charakter transgraniczny. Jak zauważa Witold Nie-

[17] W.A. Serczyk, *Nadszedł czas na budowanie*, „Kontrasty" 1987, nr 1, s. 21.

[18] J. Besala, *Narodziny pierwszego uniwersytetu we wschodniej Europie*, „Kontrasty" 1987, nr 11, s. 20.

ciuński, podsumowując rys historyczny Podlasia, w którym akcentował specyfikę jego geopolitycznego położenia:

> Ziemiom tym przypadnie i drugie ważne zadanie, nie tylko zrównanie się w rozwoju z resztą Polski. Należy przecież przewidywać w przyszłości poważne zmiany w stosunkach i kontaktach z naszymi sąsiadami ze wschodu. Potrzebny jest nie tylko potencjał gospodarczy, gotów do szerszego współdziałania (…), kiedy będą się coraz szerzej otwierały granice, ale także potencjał naukowy i kulturalny, podstawa umocnienia współpracy i nowych więzi z narodami Litwy i Białorusi[19].

Podsumowując swoje rozważania chciałabym jeszcze raz zwrócić uwagę na świadomość ówczesnych elit intelektualnych, że białostocka uczelnia, żeby mogła trwać i rosnąć w siłę, musi czerpać energię ze specyfiki kulturowej ziem, na których wyrosła – to właśnie przesądza o jej wyjątkowości i niezbędności, także w skali kraju. I tak właśnie, ze względu na rolę, jaką pełni (pełnić może) wobec społeczności pogranicza i zamieszkujących ją różnych narodowości, a nie osiągane kategorie, które – z wielu powodów – nigdy nie będą równe tzw. ośrodkom wiodącym, powinna być „parametryzowana". Szczególnej troski, uwagi i wsparcia wymagają też prowadzone na niej regionalne badania oraz dydaktyka. Pozwolę sobie jeszcze raz zacytować słowa Barbary Dohnalik, sformułowane w 1985 roku:

> To dobrze, że istnieją różne ciała społeczne powoływane co jakiś czas spontanicznie, jak na przykład Obywatelski Komitet do spraw Uniwersytetu w Białymstoku. Może właśnie one sprawią, że budowa wspólnego Uniwersytetu Podlaskiego zintegruje te wszystkie społeczności tak cenne kulturowo. I będą Polacy, Białorusini, Litwini, Tatarzy razem wznosić gmach własnej uczelni (…). Będą wznosić ten gmach, aby przetrwały odrębności w tym procesie scalania i różnicowania. Należy zdać sobie sprawę z tego, że te narodowe i kulturowe doświadczenia wzbogacają nas wszystkich. Uświadomienie sobie tego faktu pozwali nam wyjść z zaścianka czysto narodowych interpretacji (…)[20].

Myślę, że w związku ze zmianami, jaki zachodzą dziś w łonie cywilizacji europejskiej i radykalizacją wielu dyskursów, także narodowych, taki wspólny, wielokulturowy gmach, serce regionalno-światowej wspólnoty wiedzy, jest nam wszystkim niezwykle potrzebny.

---

[19] W. Nieciuński, *Tworzymy mocne podwaliny*, „Kontrasty" 1987, nr 4, s. 24.
[20] B. Dohnalik, dz. cyt., s. 12.

Bibliografia

Berezowicz M., List w dziale *Korespondencja,* „Kontrasty" 1987, nr 6, s. 47.
Besala J., *Narodziny pierwszego uniwersytetu we wschodniej Europie*, „Kontrasty" 1987, nr 11, s. 20-22.
Białokozowicz B., *Universitas Podlachiensins in civitas Bialostocensis in statu nascenci*, „Kontrasty" 1985 nr 5, s. 15-17.
Boroń P., *Narodziny... wszystkim zależy na uniwersytecie*, „Gazeta Współczesna" 1987, nr 235, s. 3.
Boroń P., *Uniwersytet pogranicza: rozmowa z przewodniczącym RW PRON w Białymstoku, przewodniczącym Obywatelskiego Komitetu do Spraw Utworzenia Uniwersytetu w Białymstoku*, rozm. H. Markert, „Odrodzenie" 1987, nr 9, s. 8.
Chakrabarty D., *Prowincjalizacja Europy: myśl postkolonialna i różnica historyczna*, przeł. D. Kołodziejczyk, T. Dobrogoszcz, E. Domańska, Poznań 2011.
Dohnalik B., *Alma Mater Podlachiensis czy fabryka biurokratów? (artykuł dyskusyjny)*, „Kontrasty" 1985, nr 4, s. 8-12.
Dyjas G., *Ambicje: wokół uniwersytetu w Białymstoku*, „Słowo Powszechne" 1986, nr 159, s. 3.
Filia UW – nasza dorastająca córka, „Gazeta Współczesna", 19 lipca 1984, s. 1.
Hajduk M., List w dziale *Korespondencja*, „Kontrasty" 1985, nr 7, s. 47.
Meller S., *Uniwersytet to nie szyld*, rozm. A. Lazar, S. Ostapczuk, „Kurier Podlaski" 1987, nr 56, s. 1, 3.
Nieciuński W., *Tworzymy mocne podwaliny*, „Kontrasty" 1987, nr 4, s. 22-24.
Przyszłość białostockich uczelni, „Gazeta Współczesna", 16 stycznia 1984, s. 1.
Pukniel W., *Nas tu nie ma*, „Kontrasty" 1986, nr 11, s. 22.
Serczyk W. A., *Własne miejsce w życiu*, rozm. I. Maślińska, „Kontrasty" 1989, nr 8, s. 19-21.
Serczyk W. A., *Nadszedł czas na budowanie*, „Kontrasty" 1987, nr 1, s. 19-21.
Uniwersytet w Białymstoku in statu nascendi (1968–1997), wybór i oprac. J. E. Dąbrowska, Białystok 2015.
Wróblewski A. K., *To nie może być kulawy uniwersytet: rozmowa z rektorem Uniwersytetu Warszawskiego*, rozm. A. Zielińska, „Gazeta Współczesna" 1989, nr 273, s. 1, 4.

Katarzyna Sawicka-Mierzyńska
University of Białystok

UNIVERSITY OF PODLASIE – AN UNFINISHED PROJECT

Summary

The article sketches a local history of Polish higher education in in the 20th century. The author presents the debate on the founding of the Podlasie University, in which

scholars and journalists took part. As we can see, there were conflicting opinions regarding the establishment of an independent university in Bialystok, which revealed the conflict of interests between the center and the province. The discussion took place in the journal *Kontrasty* and in other newspapers from 1985 to 1987.

Keywords: Warsaw University Branch in Białystok, University in Białystok, *Kontrasty*, post-colonialism, Polish higher education.

Kamil K. Pilichiewicz
Katedra Badań Filologicznych „Wschód – Zachód"
Uniwersytetu w Białymstoku

O FUNDAMENTACH UNIWERSYTETU XXI WIEKU W PERSPEKTYWIE HUMANISTYCZNEJ. FUNKCJA AKADEMICKIEJ PRZESTRZENI ZMIENNEJ

Zanim przedstawię swoje podejście do tematu nadrzędnego niniejszych rozważań, czyli miejsca i roli uniwersytetu w XXI wieku, chcę zauważyć, iż tak ogromna interdyscyplinarna przestrzeń tematyczna wymaga pewnego doprecyzowania perspektywicznego. Mianowicie, zasadnym wydaje się przedstawienie, z którego punktu (widzenia) „patrzę" na ten obszar rozległy. Przede wszystkim piszę jako humanista, doktorant wydziału filologicznego. Pierwsza część wcześniejszego zdania oznacza, że w swoich wywodach nie będę posługiwał się językiem matematyki, cyframi, wykresami itp. Skupię się na aspektach filozoficznych, kulturowych, socjologicznych, historycznych, przyjmując perspektywę humanistyczną. Część druga analizowanego zdania określa moją uczelnianą tożsamość. Jako doktorant mam pewne doświadczenie dydaktyczne, jednocześnie nadal jestem uczniem, który dobrze pamięta nie tak odległe czasy studenckie. Nadaje to moim obserwacjom dodatkowy walor, który najtrafniej określić można jako dydaktyczno-naukowy dualizm poznawczy. Nieduża wiedza instytucjonalna, brak większego zakorzenienia w środowisku akademickim są rekompensowane dystansem do pewnych zjawisk formalno-instytucjonalnych. Będąc na granicy dwóch środowisk: studenckiego i naukowo-dydaktycznego, dokonuję swoją postawą pewnej syntezy obu perspektyw, która składa się na ów tekst.

Te słowa wstępne są niezbędne dla konkretyzacji i lepszego zrozumienia głównej części tekstu, którą zacząć chciałbym od przywołania słów Michała Głowińskiego:

> Pałac Staszica jest w pewnym sensie budynkiem paradoksalnym; wzniesiony na początku XIX wieku, stanowi przykład architektury klasycystycznej, ale jest jednocześnie czymś w rodzaju labiryntu, dotyczy to zwłaszcza kondycji najniższej i najwyższej. Zdecydowały o tym przede wszystkim jego niebanalne, wręcz burzliwe losy. Gmach zmieniał funkcje, w czasach carskich, gdy zainstalowano w nim prawosławne liceum, mieściła się tu nawet cerkiew, dodawano i usuwano to i owo, wreszcie został zburzony po Powstaniu, a potem – szybko odbudowany – z gruzów się podniósł. Pierwsze piętro, to, na którym funkcjonuje Instytut, opiera się na planie prostokąta, poruszanie się po nim nie było zatem utrudnione – nawet dla kogoś nie obdarzonego przez naturę darem dobrej orientacji w przestrzeni. Szlaki prowadziły bądź w dół, bądź w górę, to je właśnie pracownik Instytutu przebywał – zdarzało się – wielokrotnie w ciągu dnia[1].

Przywołałem fragment prozy Głowińskiego z co najmniej dwóch powodów. Pierwszym jest pewna analogia historyczno-architektoniczna między siedzibą IBL PAN a siedzibą Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku, którego jestem wspomnianym doktorantem. Białostocki Wydział Filologiczny mieści się w dawnej siedzibie KW PZPR (znanej jako Dom Partii). Drugi powód wynika z pierwszego: „[…] mówiąc uczenie, […] w tym wypadku geneza nie determinuje ani struktury, ani funkcji”[2]. Zatem funkcja architektonicznego konstruktu może być zmienna w czasie, nie jest nigdy przypisana do budowli na stałe. W obu przypadkach (Pałacu Staszica i Domu Partii) funkcja zmieniła się diametralnie.

Po tym nieco autobiograficznym wstępie zastanówmy się, czy nie tylko funkcja budowli, ale też instytucji, która w niej rezyduje, uniwersytetu *sensu largo*, jest zmienna. Odpowiedź, wbrew pozorom, nie jest taka oczywista i jednoznaczna, jak to by wynikało z przedstawionej analogii architektonicznego przykładu.

Podkreślmy rzecz bardziej oczywistą, że funkcja przedmiotu określa sam przedmiot. Na podstawie funkcji, jaką spełnia dany element rzeczywistości, możemy stwierdzić, jaką rolę spełnia w większym systemie współzależności. Pojęcia „funkcja” i „rola” są stosowane synonimicznie. Odpowiadając na pytanie: jaką rolę spełnia przedmiot w ogólniejszym systemie, odpowiadamy jednocześnie na pytanie, jakie jest miejsce tego przedmiotu w tymże systemie. Podsumowując: znając funkcję przedmiotu, znamy również jego rolę i miejsce. Dlatego też funkcja jest podstawową jakością przedmiotu, podstawowym jego określnikiem, determinantem. Z powyższych twierdzeń można wnioskować, że kiedy

[1] M. Głowiński, *Kręgi obcości. Opowieść autobiograficzna*, Kraków 2010, s. 227.
[2] Tamże, s. 229.

mowa jest o uniwersytecie, zasadnym wydaje się zastanowienie się nad jego funkcją.

Joaquín Jareño Alarcón pyta: „o czym mówimy, gdy mówimy o *uniwersytecie*?[3]. Kilka zdań później proponuje odpowiedź:

> Twierdzenie, że uniwersytet charakteryzuje przekazywanie wiedzy, jest nieścisłe. Inne instytucje oraz obszary społeczne również spełniają tę funkcję. Poznawanie jako uporządkowane jest dziedzictwem wszystkich formalnych odcinków edukacyjnych, jak również nauczania zawodowego mniej lub bardziej kwalifikowanego. To, co wydaje się najbliższe definicji przestrzeni uniwersyteckiej, to idea szczytu studiów o charakterze oficjalnym; czubek w piramidzie poznania, co wymaga pewnej dojrzałości moralnej i mentalnej, a której nie ma lub jest niewystarczająca na pozostałych szczeblach edukacyjnych[4].

Odpowiedź wydaje się nie być w pełni zadowalająca (w wymiarze precyzji), ale jest to dopiero początek wywodów badacza. Następnie przekształca nieco pytanie o funkcję odwołując się do hipotetycznej sytuacji, kiedy to [ściślej nieokreślone] społeczeństwo [nazwijmy je „uniwersalne"] swój stosunek do świata akademickiego *sensu largo* wyraża w pytaniu:

> Czemu to służy? To znaczy, jaką korzyść daje – może dać – dzisiaj uniwersytet? To zagadnienie ma wielką wagę i nie można go pominąć, nie tylko dlatego, że oczekuje pilnie odpowiedzi, lecz dlatego, że chodzi o pytanie, które sam uniwersytet powinien sobie postawić. […] „Czemu służy" to formuła, która wskazuje na konotacje utylitarystyczne, dając do zrozumienia, że żadna instytucja nie istnieje dzięki i dla samej siebie. W tej sytuacji nic nie jest rozrywką, również uniwersytet nie pragnie takim być. Wypełnia bowiem pewną funkcję, a w wielkości tejże funkcji musi zawierać się usprawiedliwienie jego obecności i trwania. Gdyby tak nie było, zniknąłby już dawno temu. To, że zajmuje pewną pozycję w społeczeństwie, jest czymś niekwestionowanym i szczególnie cenionym w aktualnych debatach, podejmujących temat miejsca, które uniwersytet zajmuje w społeczeństwie zglobalizowanym i jego rolę w nowej „ekonomii poznania"[5].

To, co czyni uniwersytet niezmiennym, mimo zmieniających się czasów, to właśnie funkcja, jaką pełnić powinien, funkcja jako nadrzędna przyczyna uniwersyteckiej przestrzeni.

---

[3] J. J. Alarcón, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, przeł. P. Roszak, „Człowiek w Kulturze" 2009/2010, nr 21, s. 8.

[4] Tamże.

[5] Tamże, s. 9.

Powyższe wnioski wymagają dookreślenia pojęcia funkcji. W tym celu posiłkuję się ustaleniami teoretycznymi Iwony Boguckiej. Badaczka przedstawia punkt wyjścia myślenia funkcjonalnego, pojęcie funkcji utożsamiając z pojęciem relacji. Przywołuje funkcję w jej matematycznym sensie jako zależność, zmienną jednej wartości do drugiej. Bogucka przytacza przykład:

> W kwestii budowania pojęć należy zauważyć, że nie zależą one od substancji, lecz od relacji. Pewne *a* nie jest zawsze i we wszystkich okolicznościach niezmienne *a*, lecz w stosunku do jakiegoś *b* może być *c*. Tak na przykład pewna wielkość *A* w stosunku do *B* jest drzwiami, które jednak po zdjęciu z zawiasów, położeniu na dwóch klockach i nakryciu obrusem stają się w stosunku do krzesła *C* stołem i wszystko to bez zmiany jakiejś swojej substancji, a jedynie przy zmianie sposobu działania[6].

Powyższy cytat przywodzi na myśl przedstawiony na początku naszych rozważań przykład Pałacu Staszica, opisany przez Michała Głowińskiego. Funkcja w ujęciu przedstawionym przez Bogucką zamiast dookreślać podmiot tę funkcję spełniający, czyni go bardziej jeszcze relacyjnym, a więc i relatywnym. Relacyjność jest zależnością, zależność założeniem. Funkcjonalizm w ujęciu matematycznym koresponduje z funkcjonalizmem „filozoficznym", który z kolei czerpie z filozofii neokantowskiej. W tekście Boguckiej podejście matematyczne zostaje przeciwstawione funkcjonalizmowi biologicznemu i społecznemu. W przypadku tego drugiego zasadnym jest przywołanie myśli Bronisława Malinowskiego, współtwórcy funkcjonalizmu w ujęciu kulturowo-antropologicznym. Tenże badacz w jednej ze swoich prac pisze:

> Analiza […], w której próbujemy określić stosunek pomiędzy działalnością kulturową a ludzkimi potrzebami, podstawowymi lub pochodnymi, może być nazwana funkcjonalną. Funkcja nie może być określona inaczej niż jako zaspokojenie potrzeb przez działalność, w której ludzie jednoczą się, korzystając z wytworów i konsumują dobra. Już ta definicja implikuje inną zasadę, która może być związana z każdą fazą postępowania w ramach kultury. Istotnym pojęciem jest tutaj organizacja. Aby wykonać jakiekolwiek zamierzenie, osiągnąć cel, ludzie organizują się. […] organizacja zawiera w sobie określony schemat lub strukturę, której główne czynniki są uniwersalne, tzn. mogą występować we wszystkich zorganizowanych grupach, które znów w swej typowej formie są powszechne dla ludzkiego społeczeństwa[7].

---

[6] I. Bogucka, *Funkcja jako relacja*, „Folia Philosophica" 1997, nr 15, s. 138.

[7] B. Malinowski, *Czym jest kultura?*, [w:] *Antropologia kultury*, red. A. Mencwel, Warszawa 2005, s. 35.

Malinowski proponuje nazwać taką jednostkę organizacyjną instytucją. Czym byłby zatem uniwersytet zgodnie z założeniami Malinowskiego? Byłaby to jednostka organizacyjno-instytucjonalna, będąca elementem szerszej całości, kultury, spełniająca w tej kulturze określone, uwarunkowane potrzeby. Pytanie nadrzędne, które można by postawić brzmiałoby: jakie to są te potrzeby, u podstaw których funkcjonuje uniwersytet? Pytanie to, zasadnicze dla naszych rozważań, pozostawimy jeszcze w tym miejscu bez odpowiedzi.

Oba rozumienia funkcji jako relacji i jako określonego działania dla zaspokajania konkretnych potrzeb stanowią podstawę myślenia o uniwersytecie i, jak spróbuję wykazać w dalszej części tekstu, są sobie bliższe, niż by mogło to wynikać z teoretycznych rozgraniczeń. Spróbujmy spojrzeć na uniwersytet przez pryzmat jego funkcji w ujęciu matematyczno-filozoficznym, funkcji jako relacji.

W dyskusji nad rolą i miejscem współczesnego uniwersytetu kluczowa wydaje się właśnie ta świadomość relacyjności „wewnętrzności" i „zewnętrzności" akademickiej, różnorodność punktów odniesienia poszczególnych elementów uniwersyteckiej przestrzeni do siebie nawzajem i do otoczenia. Dlatego też – nie tylko na początku rozważań, ale już w tytule tekstu – podkreślam istotność sprecyzowania perspektywy. Należałoby jednak zadać pytanie, czy chodzi nam o wszelkiego typu relacje. Czy może jednak sama relacyjność potrzebuje dookreślenia jej charakteru? Alarcón opisując obecną sytuację, współczesny model uniwersytecki rozpowszechniony na Zachodzie, również wspomina o relacjach, jednak mają one charakter ekonomiczny (szczegółowo zostanie to omówione w dalszej części tekstu)[8].

Te gospodarcze, produktywne dyrektywy dostrzec można w trzech przestrzeniach uniwersyteckiej zależności, nazwijmy je kręgami relacyjnymi. Zasługują one na szczególną uwagę. Pierwszy, najbardziej wewnętrzny, jest relacją podstawowych podmiotów uniwersytet tworzących: ucznia i nauczyciela. Druga relacja ma charakter interdyscyplinarny i dotyczy współzależności nauk humanistyczno-społecznych od nauk nie-humanistycznych (przyrodniczych, ścisłych, technicznych, informatycznych). Ostatni krąg, najbardziej zewnętrzny, to ogólna relacja uniwersytetu jako instytucjonalnej całości do wszelkich innych podmiotów instytucjonalnych, społecznych, politycznych, ekonomicznych, które mają przemożny wpływ na społeczeństwa *sensu largo*. Kręgi te wzajemnie na siebie wpływają, przenikają się, jednak ich specyfika pozwala na omówienie każdego z osobna. Przyjrzyjmy się bliżej wymienionym wyżej, poszczególnym płaszczyznom relacyjnym tworzącym uniwersytecką przestrzeń, celowo zaczynając od końca.

[8] J. J. Alarcón, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, s. 13-14.

W pracach na temat uniwersytetu akcentuje się wręcz fundamentalną dla jego funkcjonowania zasadę uniwersyteckiej wolności, autonomiczności wobec czynników zewnętrznych. Jest to jeden z podstawowych wyznaczników, na których opiera się etos akademicki[9]. O potrzebie zachowania autonomii pisze Twardowski, poetycko porównując uniwersytet do latarni, której światło, aby wskazywać drogę zagubionym okrętom, musi być ponad falami wzburzonymi[10]. Z kolei Jolanta Miluska podkreśla:

> Uniwersytet jest autonomiczną instytucją, tworzy on, bada, ocenia i przekazuje kulturę poprzez działalność naukową i dydaktyczną. Działalność naukowa i dydaktyczna w uniwersytetach musi być ze sobą nierozerwalnie związana, jeśli nauczanie ma sprostać zmieniającym się warunkom, potrzebom społeczeństwa oraz postępowi wiedzy. Swoboda prowadzenia badań naukowych i kształcenia jest najbardziej fundamentalną zasadą życia uniwersyteckiego. By sprostać potrzebom otaczającego nas świata, [jego] działalność naukowa i dydaktyczna musi być moralnie i intelektualnie niezależna od władzy politycznej i ekonomicznej. Każdy uniwersytet musi – uwzględniając szczególne okoliczności – zagwarantować zabezpieczenie wolności studentów oraz warunki, w których mogą oni przyswajać kulturę oraz wykształcenie będące celem ich studiów[11].

Wolność jest związana z postulatem niezależności uniwersytetu wobec warunków politycznych, ekonomicznych itd. W XXI wieku postulat ten wydaje się być niemożliwy do pełnej realizacji, gdyż niemożliwe jest całkowite oddzielenie uniwersytetu od czynników zewnętrznych. Jerzy Brzeziński pisząc o etosie akademickim stawia pytanie, czy dynamiczny rozwój technologiczny i gospodarczy, z naciskiem na ten drugi, nie podporządkują uniwersytetu realizacji celów korporacji gospodarczych[12]. Pytanie można uznać za retoryczne, a odpowiedź z dużym prawdopodobieństwem będzie twierdząca. Nie jest to bynajmniej zjawisko nowe. Wiek XX oznaczał dla uczelni co raz większą standaryzację, której finałem był tzw. „proces boloński". Meyer-Blanck, pisząc o czasach postbolońskich, stwierdza:

> Niespełna 200 lat po powstaniu neohumanizmu w szerokich kręgach popularna stała się teza, że samoorganizowanie się systemu nauki z perspektywy dyscyplinarnie zróżnicowanych sposobów pytania o prawdę kosztuje zbyt dużo. Dlatego też

[9] J. Brzeziński, *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniami współczesności*, „Teksty Drugie" 2010, nr 5, s. 230-231.

[10] K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 10.

[11] J. Miluska, *Uniwersytet wobec zmiany kulturowej w Polsce*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2013, nr 2, s. 21.

[12] J. Brzeziński, *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniami współczesności*, s. 227.

> w odniesieniu do instytucji wolności są podejmowane próby jej optymalnej organizacji. Wszyscy znamy hasła, jak: akredytacja, modularyzacja, orientacja na pozyskiwanie kompetencji oraz coraz większe uregulowanie promocji doktorskich i habilitacji. Przede wszystkim niezmiernie wzmogła się ingerencja polityki w dydaktykę i badania naukowe[13].

Równocześnie umacniała się współpraca uniwersytetów z wielkimi korporacjami, których wpływy rosły wraz z masowym zjawiskiem globalizacji, postępu technologicznego i gospodarczego. Nauka i dydaktyka nabrały wymiaru ekonomicznego. Meyer-Blanck pisze, że wręcz „popycha się naukę w objęcia ekonomii"[14]. Powyższe zależności determinowały i nadal wpływają na zjawiska dziejące się w samych uniwersytetach, między poszczególnymi obszarami, dziedzinami naukowymi.

W ten oto sposób z jednej przestrzeni relacyjnej przechodzimy do następnej, wewnętrznej przestrzeni uniwersyteckiej, w której poszczególne obszary wiedzy, dziedziny, dyscypliny naukowe poddawane są wzajemnym zależnościom. Zarysowuje się wyraźny podział na obszar nauk humanistyczno-społecznych i nauk nie-humanistycznych, specjalistycznych. W skład tych drugich wchodzą wszelkie nauki ścisłe, przyrodnicze i techniczne. W czasach cyfryzacji, rozwoju technologicznego, globalizacji i konsumpcyjnego stylu życia przeważa tendencja faworyzowania, wyróżniania, wspierania (także finansowego) przedmiotów nie-humanistycznych. Wystarczy chociażby wspomnieć o przypadku zdewaluowania filozofii jako dyscypliny i tendencji do zamykania dawnych Wydziałów Filozofii[15]. Ta prawidłowość jest logicznym następstwem przekształcania uniwersytetu w instytucję społeczną nastawioną na produktywne dostarczanie korzyści społeczeństwu konsumpcyjnemu z uwzględnieniem prymarności zasad ekonomii, gospodarki, przedsiębiorczości, efektywności itd. „Przemiana nauki tradycyjnej w technonaukę zmieniła sposób postrzegania życia, które dawniej posiadały jednostki, aby teraz zaakcentować dobrobyt materialny i ukazać go jako cel aspiracji społecznych"[16]. Markowski natomiast stwierdza:

---

[13] M. Meyer-Blanck, *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach post-bolońskich*, „Studia z Teorii Wychowania: Półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN" 2015, nr 6/1, s. 13.

[14] Tamże, s. 14.

[15] Alarcón wprost zadaje prowokacyjne pytanie (w przypisie), zastanawiając się, który ze współczesnych uniwersytetów zdecydowałby się założyć Wydział Filozofii [zob. J. J. Alarcón, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, s. 14].

[16] J. J. Alarcón, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, s. 11.

> […] w neoliberalnym społeczeństwie nastawionym na pomnażanie zysku uniwersytet jest fabryką produkującą korzyści. Pieniądze inwestowane są głównie w dziedziny nauki – zwane w skrócie bio-techno-info – które obiecują szybki zwrot inwestycji z dużą stopą zysku. Na „rynku idei", jak zwykło się określać pole szkolnictwa wyższego, wygrywają te idee, których rynkowe zastosowanie jest najkorzystniejsze i najłatwiejsze do zaprogramowania i kontrolowania, przegrywają zaś te, których możliwości „wdrożenia" […], czyli zastosowania w rozmaitych gałęziach gospodarki, nikt nie potrafi uzasadnić. […] W społeczeństwie neoliberalnym, czy chodzi o Polskę, czy Stany Zjednoczone, nie sposób właściwie uzasadnić niczego, co nie wiąże się z mnożeniem zysku, a więc nie sposób uzasadnić konieczności ochraniania nauk humanistycznych, przez przyznanie im statusu bezinteresownego poszukiwania prawdy, jak się to najczęściej robi. Nie jest to możliwe, albowiem właśnie bezinteresowność jest kategorią przez to społeczeństwo odrzucaną: to, co nie leży w interesie społecznym, czyli nie pomnaża dobrobytu (bo tak interes społeczny jest definiowany), nie będzie przez to społeczeństwo popierane. Nie sposób przekonać kogoś do własnych racji, jeśli obydwie strony używają odmiennych języków. Porozumienie nie jest tu w ogóle możliwe […][17].

Markowski przyznaje, że przegrana humanistyki z rynkiem, neoliberalnie nastawionym społeczeństwem jest praktycznie nieunikniona[18]. Trzeba podkreślić dwie rzeczy: po pierwsze w swoich dość pesymistycznych wizjach Markowski nie jest odosobniony[19], po drugie zjawisko dezawuowania dziedzin humanistycznych nie jest niczym nowym, o czym przypomina Meyer-Blanck pisząc o neohumanizmie[20]. Czy dla tych przewidywań jest możliwa jakaś alternatywa? Co czeka humanistykę i środowisko uniwersyteckie w ogóle? Zastanawiając się nad odpowiedzią, należałoby przyjrzeć się trzeciej, ostatniej z podstawowych przestrzeni relacyjnych, wielce dla naszych dotychczasowych rozważań istotnej.

W pracach poświęconych zagadnieniu współzależności studentów i nauczycieli akademickich zauważa się zmianę statusu i obowiązującego wcześniej porządku, który określał powyższe relacje. Pisząc o autorytecie nauczyciela, Piotr Jaroszyński twierdzi, że:

> […] szkoła zmienia swój status, nie jest już miejscem zdobywania wiedzy, ale ośrodkiem socjalizacyjnym lub resocjalizacyjnym. Na pierwszy plan wysuwa się formowanie młodych ludzi wedle standardów ideologicznych, dla których najważniejsza jest nie wiedza, ale sposób zachowania i światopogląd. W ten sposób szkoła staje się ośrodkiem indoktrynacji. O ile jednak w komunizmie autorytet nauczycie-

[17] M. P. Markowski, *Humanistyka: niedokończony projekt*, „Teksty Drugie" 2011, nr 6, s. 22.
[18] Tamże, s. 23.
[19] Zob. J. Kożuchowski, *Uniwersytet jako miejsce kultury*, „Studia Elbląskie" 2003, nr 5, s. 312.
[20] Zob. M. Meyer-Blanck, *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach post-bolońskich*, s. 12.

> la miał cechy despotyczne (zawyżony), to w ramach socliberalizmu nauczyciel ma autorytet zaniżony[21].

Jaroszyński pisze tak, mając na uwadze sytuacje nauczycieli w ogóle, na różnym etapie kształcenia ukazując uniwersalne tendencje, nie tylko z uniwersytetem związane. Jolanta Miluska konkretyzując swoje wywody w odniesieniu do środowiska akademickiego również zauważa obniżony autorytet nauczycieli w czasach współczesnych. Uobecnia się on już na poziomie samego nazewnictwa:

> Asymilacja wartości partnerstwa to […] czynnik zmieniający etos uniwersytetu. Nowy charakter relacji między pracownikami oraz profesorem i studentem wyraża choćby obowiązujące nazewnictwo: pojęcie mistrza, uczonego, zastąpiono bardziej neutralnym, równościowym pojęciem naukowca czy nauczyciela akademickiego. Powaga, autorytet, ale i hierarchia kryjąca się za terminem *Profesor* znikają zastępowane koleżeńskimi stosunkami, które ułatwia i uprawomocnia coraz powszechniejsza komunikacja drogą elektroniczną z nieodzownym nagłówkiem: *„Witam!"*[22].

Przytoczenie powyższych, przykładowych cytatów nie ma na celu piętnowanie takich czy innych postaw, a bardziej zwrócenie uwagi na zmieniający się charakter relacji między uczącym i nauczanym. Przyczyn takiego stanu rzeczy można doszukiwać się w bardziej ogólnym zjawisku komercjalizacji nauki, szkolnictwa wyższego, które stało się narzędziem pozyskiwania wszelkiego rodzaju dóbr, korzyści materialnych, ideologicznych, w ten sposób nabierając charakteru, o czym już wspomnieliśmy, czysto ekonomicznego:

> Asymilacja nowych wartości oznacza […] dopasowanie się uniwersytetu do zasad rynkowych, pościg za często doraźnym popytem, a także samodzielne radzenie sobie w pozyskiwaniu środków na badania, czego instrumentem stało się rozbudowanie, masowe kształcenie, także odpłatne. Trudno w takich warunkach sprostać wymogom wysokiej jakości nauczania, kiedy wykład stał się usługą, a nawet towarem. Komercjalizacja szkolnictwa wyższego pozostaje w opozycji do powagi środowiska akademickiego[23].

Nic więc dziwnego, że współcześnie, co podkreśla choćby Alarcón, student jest postrzegany jako klient. Badacz – idąc dalej tym tropem – przyrównuje współczesny uniwersytet do przedsiębiorstwa, które handluje tytułami:

---

[21] P. Jaroszyński, *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze" 2011/2012, nr 22, s. 12.

[22] J. Miluska, *Uniwersytet wobec zmiany kulturowej w Polsce*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2013, nr 2, s. 19.

[23] Tamże.

> Student, będąc klientem, jest tym, kto utrzymuje przedsiębiorstwo i warunkuje jego działalność, gdyż nadaje mu znaczenie praktyczno-realne. Mówiąc w języku klasycznych pojęć handlowych: „klient ma zawsze rację". Stąd jako takiego trzeba traktować go w ten sposób, aby otrzymał produkt, który mu się podoba. […] Mówimy o zwykłej relacji popytu, w której to, co mniej ważne, staje się artykułem nadającym się do negocjacji, a tym, co fundamentalne, jest zadowolenie konsumenta. Spowodowało to nie tylko obniżenie wymagań intelektualnych właściwych uniwersytetowi, ale również uczyniło z uniwersytetów zwykłe sklepy z tytułami, wartościując je jedynie przez pryzmat wcześniejszego prestiżu[24].

Alarcón dokonuje zbytniego uogólnienia. Zapewne dla części uniwersum akademickiego taka ocena jest zbyt surowa, niemniej przewartościowanie dokonane w środowisku uczelnianym jest zauważalne. Współczesny, ekonomiczny model uniwersytecki, oparty na praktycznych korzyściach materialnych jest problemem złożonym, obejmującym swoim zasięgiem i wpływającym również na wszelkie inne przestrzenie relacyjne uniwersytetu.

Nie w mojej gestii oceniać czy zjawiska wyżej przedstawione są dobre czy złe. Same te określenia są wyjątkowo mało precyzyjne i subiektywne. Można natomiast zastanowić się, czy w obecnych czasach możliwa jest zmiana sytuacji. Wiązało by się to ze zmianą świadomości, powrocie do korzeni leżących u podstaw powstania uniwersytetu. Moglibyśmy zadać w tym miejscu pytanie: czym właściwie jest uniwersytet w znaczeniu uniwersalnym, metahistorycznym? Nie jest to jedynie pewna materialna, rzeczywista przestrzeń badawczo-dydaktyczna. To nie tylko konkretna instytucja o określonej strukturze, która kieruje się przede wszystkim dyrektywami statutowymi. To pewna idea, która kształtowała się na przestrzeni wieków. Idea, której źródeł należy, poczynając od czasów starożytnych, poszukiwać w Gaju Akademosa, w środowisku skupionym wokół Platona (nazywającym siebie *universitas*: wspólnotą „ludzi uczących i nauczających, których duszę stanowi to, iż dosięga się całości i każdej istniejącej rzeczy […]"[25]), u sofistów, aż po model uniwersytetu humboldtowskiego[26]. Najogólniej można tę ideę określić jako bezinteresowne dążenie do prawdy poprzez wymianę myśli, przekazywanie wiedzy, w duchu wolności intelektualnej. Aby mogła być ona realizowana niezbędne są sytuacje relacyjne między członkami uniwersyteckiej społeczności, podzielającej ten sam kanon wartości. Brzeziński, pisząc o etosie uniwersyteckim, wymienia te fundamenty, osobliwości zaczynając od

[24] J. J. Alarcón, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, s. 13-14.
[25] J. Kożuchowski, *Uniwersytet jako miejsce kultury*, „Studia Elbląskie" 2003, nr 5, s. 312.
[26] Zob. na ten temat: B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989.

wierności tradycji[27], poprzez autonomiczność[28], prowadzenie badań podstawowych[29], jedność kontekstu badania i nauczania[30] aż do pluralizmu (tak w badaniach naukowych, jak i w życiu codziennym)[31].

Alarcón pisze, że uniwersytet powinien sam kształtować społeczeństwo[32]. Byłoby to możliwe, ale aby zmienić społeczeństwo, czyli też jego relacje do w stosunku do uniwersytetu należałoby dokonać pewnych zmian w najbardziej wewnętrznej i elementarnej zależności (uczeń – nauczyciel). To w tej sferze wzajemnych relacji mogłoby się dokonać przeformułowanie wartości.

Uniwersytecka przestrzeń, jak już wspomnieliśmy, nie jest w pełni autonomiczna, taka być nie może już z samej tej przyczyny, że uniwersytet jest rodzajem instytucji społecznej, czyli podlega zewnętrznym wobec siebie dyrektywom. Podstawowe podmioty uniwersytet tworzące: studenci i nauczyciele również są zależne wobec czynników wykraczających poza uniwersyteckie granice. To z kolei wpływa na zmieniający się charakter tychże relacji. Paradoksalnie ta mglistość i pozorność autonomiczności uniwersytetu mogłaby zadziałać na korzyść ewentualnego procesu przemiany. Na podstawie wcześniejszej klasyfikacji relacyjnej założyliśmy, że podstawę stanowią podmioty uniwersytet tworzące, nie instytucje, nie dyscypliny naukowe, ale ludzie, pojedyncze jednostki, które są esencją akademizmu i nauki w ogóle – nauczający i uczniowie. Przy czym to na tych pierwszych, nauczycielach, dydaktykach, naukowcach spoczywa odpowiedzialność za tę relację, w której powinni pełnić rolę przewodników, ukazujących piękno wiedzy samej w sobie, prowadzącej do podstawowych, odwiecznych wartości wolności i prawdy. Wymaga to bezinteresowności, nakładu pracy przekraczającego znacznie wartość poborów, przeczącego ekonomii zawodu.

Jeżeli założylibyśmy częściowy powrót do modelu humboldtowskiego, relacja byłaby oparta na całkowitej, obustronnej współzależności, wzajemnym dostarczaniu wiedzy, wymienianiem się doświadczeniami, poglądami, dociekaniem, dyskusją. Wszystko to określone na zasadach wzajemnego poszanowania w imię poszukiwania prawdy będącej sztuką, w której uaktywnia się wolność człowieka[33]. Należy pamiętać i wierzyć w to, że nowe doświadczenia uniwersyteckie przełożyłyby się na późniejsze postępowanie w pełni ukształtowanego

[27] J. Brzeziński, *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniami współczesności*, „Teksty Drugie" 2010, nr 5, s. 230.
[28] Tamże.
[29] Tamże, s. 232.
[30] Tamże, s. 233.
[31] Tamże, s. 234.
[32] J. J. Alarcón, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, s. 7.
[33] M. Meyer-Blanck, *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach post-bolońskich*, s. 16.

człowieka, członka większej społeczności, który wchodziłby w nowe relacje wytyczając nowe ścieżki w nowych czasach.

Abstrahując od założeń teoretycznych, istotna jest tutaj perspektywa humanistyczna. Nie bez powodu została ona w niniejszej pracy zaznaczona. Alarcón przyznaje humanistyce, przedmiotom humanistycznym kluczową rolę w poprawie sytuacji uniwersytetu jako ważnego czynnika mobilizującego i wpływającego na społeczeństwo *sensu largo*.

> […] rola humanistyki jest nie do przecenienia. Nie chodzi jedynie o odzyskanie idei Karla Jaspersa odnośnie roli filozofii przy zapewnianiu motywacji dzięki bezwarunkowemu pragnieniu poznania. Wpisanie przedmiotów humanistycznych w curriculum uniwersyteckie powinno pełnić funkcję gwaranta w kontekście formacyjnym. Nie możemy zadowolić się nabywaniem zręczności, stając się bardziej lub mniej produktywni zawodowo. Nie możemy zadowolić się rozwojem zawodowym, choćby samo społeczeństwo tego wymagało. Zadanie uniwersytetu polega na przewodzeniu zmianom społecznym dzięki dojrzałości moralnej tych, którzy nią żyją. […] najistotniejsza jest taka formacja, która pozwoli na ukształtowanie głębokiej wizji, a równocześnie określi całość relacji między bytem ludzkim a rzeczywistością, podobnie jak będzie miejscem do ich wyrażenia. Taką właśnie formację przekazuje w szczególny sposób humanistyka, której obecność w programie jakichkolwiek studiów powinna zostać zagwarantowana, gdyż byłoby wielką stratą oddać uniwersytet interesom jemu samemu bardzo odległym"[34].

Znamienne i warte w tym miejscu przywołania są słowa Bronisława Malinowskiego:

> Najpilniejszą dzisiaj potrzebą jest ustanowienie równowagi między zdumiewającą potęgą nauk przyrodniczych oraz ich praktycznych zastosowań a zacofaniem nauk społecznych, które jest naszą winą i płynącą stąd nieudolnością techniki społecznej. Powtórzmy truizm dopiero co wspomniany: pozwoliliśmy, aby maszyna opanowała człowieka. Jedną z przyczyn tego stanu jest to, że nauczyliśmy się rozumieć mechanizm, a stąd szanować go i nim się posługiwać. Lecz nie dbaliśmy o rozwój rzeczywiście naukowego ducha w naukach humanistycznych[35].

Rozwój nauk przyrodniczych przy jednoczesnym oczarowaniu maszynami doprowadził do postępu technologicznego, ten do postępu informacyjnego, wzrostu dobrobytu, czego następstwem stał się kult pieniądza i konsumpcjo-

[34] J. J. Alarcón, *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, s. 17.

[35] B. Malinowski, *Kultura jako wyznacznik zachowania się [Culture as a Decisive Factor of Behaviour]*, przeł. J. Piotrowski, odczyt z okazji otrzymania dyplomu *doctora honoris causa* z okazji trzechsetlecia Fundacji Harvarda, Harvard University 1937.

nizm. Wszystkie te zjawiska wywarły pośrednio wpływ na kształt obecnego uniwersytetu. Słowa Malinowskiego wydają się nie tracić na aktualności. Nabierają one dodatkowego wymiaru, kiedy przypomnimy sobie, że wybitny antropolog wygłosił je w przededniu drugiej wojny światowej, w 1937 roku, na terenie jednego z najbardziej znaczących pod wszelkimi względami uniwersytetu Harvarda.

Na zakończenie wrócić chciałbym do cytatu przywołanego we wstępie niniejszych rozważań. Za pomocą szczegółowego opisu Pałacu Staszica stwierdza Głowiński, że w przypadku tej budowli jej geneza nie determinuje ani struktury, ani funkcji. Czy można to samo powiedzieć w przypadku instytucji nauki, jaką jest uniwersytet? W tym przypadku myślę, że jest wręcz odwrotnie. To geneza uniwersytetu świadczy o jego sile jako instytucji propagującej ciekawość do świata, jednocześnie o tym świecie dostarczającej wiedzy. W genezie zawiera się sama jego funkcja podstawowa i niezmienna mimo ciągłej zmiany samej przestrzeni akademickiej [*nota bene* zaprzeczającej przyjętym powszechnie synonimom akademizmu], koegzystującej z innymi fragmentami, strukturami dynamicznie zmieniającego się świata. Funkcją niezmienną jest relacyjność poszczególnych elementów uniwersyteckiej rzeczywistości, z podstawowymi podmiotami ją tworzącymi [uczniami, uczącymi] na czele.

Wymiana myśli, przekazywanie wiedzy, dyskusja, relacja oparta na wzajemnym szacunku i jednoczesnej ciekawości, otwartości, wszystko to w duchu humanizmu, niezanieczyszczone narzucanymi celami nadrzędnymi korzyści materialnych, ambicjonalnych, politycznych, ideologicznych, to, jak przekonują cytowani w niniejszym tekście myśliciele, jest i być powinna prawdziwa funkcja niezmienna zmieniającej się wciąż przestrzeni uniwersyteckiej. Wszystko w duchu prawdy i wolności, bez przeciwstawiania ich sobie nawzajem[36].

Jeżeli u podstaw funkcji niezmiennej uniwersytetu jest relacja uczeń-nauczyciel, to, wracając do funkcjonalizmu w ujęciu kulturowo-antropologicznym, co jest podstawową potrzebą wypartą przez potrzeby kulturowe zdobywania dóbr materialnych, powszechnego hedonizmu i duchowego znieczulenia, niezmiennie od czasów platońskich, potem po czasy uniwersytetów zachodnich XIX wieku kultywowaną? Może jest to potrzeba zaspokajania ciekawości wiedzy, refleksyjnej wymiany myśli, bezinteresownego dociekania prawdy (jakkolwiek każdy z nas ją rozumie), co jest najwyższą formą wolności podmiotu, będą-

[36] O wartościach prawdy i wolności w dyskursie edukacyjnym jako przeciwstawnych w strategiach politycznych pisał Rorty, zob. R. Rorty, *Edukacja bez dogmatu*, „ER(R)GO. Teoria-Literatura-Kultura" 2006, nr 1, s. 95-105.

cego częścią większej zbiorowości uniwersyteckiej, przenikającej się i tworzącej wraz z innymi zbiorowościami społeczność światową. Jak się wydaje zaspokojenie tej potrzeby nadrzędnej leży właśnie w gestii humanistyki. Jej głównym zadaniem, jak przekonuje Markowski, jest:

> […] przekształcanie społecznego imaginarium, a więc wpływ na to, jak i co ludzie myślą o świecie. […] zadanie, jakie stawia sobie humanistyka jest na wskroś polityczne. Humanistyka nie zmierza jednak do przekonania ludzi do tej lub innej racji, do tego lub innego zbioru wyobrażeń. Humanistyka nie skłania się ku którejś konkretnej treści społecznego imaginarium. Nie, jej zadanie jest całkiem odmienne. Humanistyka pokazuje, że nie istnieje jeden słownik, którym możemy świat objaśniać, że nie istnieje jedna nadrzędna ideologia […]. Humanistyka uwrażliwia nas na to, że żaden z obiegowych słowników nie jest ostateczny i zawsze można go zmienić na inny, lepiej nam służący, lepiej odpowiadający nie tyle rzeczywistości […], ile naszym przeświadczeniom, naszym przekonaniom, naszym marzeniom[37].

Jakkolwiek debatowalibyśmy nad kształtem, modelem współczesnego uniwersytetu, znaczeniem humanistyki dla zachowania niezmienności uniwersyteckiej funkcji nadrzędnej, warto jest, bez podziału na poszczególne dyscypliny, instytucjonalne dyrektywy, czy rozmaite akademickie doświadczenia, także w kontekście historii Pałacu Staszica, wspomnieć słowa Brzezińskiego: „Pamiętajmy, że uniwersytet to ludzie, a nie mury – nawet najbardziej nobliwie wyglądające i porośnięte bluszczem”[38].

[37] M. P. Markowski, *Humanistyka: niedokończony projekt*, „Teksty Drugie” 2011, nr 6, s. 26.

[38] J. Brzeziński, *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniami współczesności*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5, s. 228.

Bibliografia

Alarcón J. J., *Jaka tożsamość uniwersytetu?*, przeł. P. Roszak, „Człowiek w kulturze" 2009/2010, nr 21, s. 7-18.

Andrzejewski B., *Wilhelm von Humboldt*, Warszawa 1989.

Bogucka I., *Funkcja jako relacja*, „Folia Philosophica" 1997, nr 15, s. 135-145.

Brzeziński J., *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniami współczesności*, „Teksty Drugie" 2010, nr 5, s. 227-235.

Głowiński M., *Kręgi obcości. Opowieść autobiograficzna*, Kraków 2010.

Jaroszyński P., *O autorytet nauczyciela*, „Człowiek w Kulturze" 2011/2012, nr 22, s. 5-17.

Kożuchowski J., *Uniwersytet jako miejsce kultury*, „Studia Elbląskie" 2003, nr 5, s. 293-313.

Malinowski B., *Czym jest kultura?*, [w:] *Antropologia kultury*, red. A. Mencwel, Warszawa 2005.

Malinowski B., *Kultura jako wyznacznik zachowania się [Culture as a Decisive Factor of Behaviour]*, przeł. J. Piotrowski, odczyt z okazji otrzymania dyplomu *doctora honoris causa* z okazji trzechsetlecia Fundacji Harvarda, Harvard University 1937, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 1937, nr 17, s. 101-127.

Markowski M. P., *Humanistyka: niedokończony projekt*, „Teksty Drugie" 2011, nr 6, s. 13-28.

Meyer-Blanck M., *O nowy neohumanizm. Uniwersytet w czasach post-bolońskich*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN" 2015, nr 6/1, s. 11-17.

Miluska J., *Uniwersytet wobec zmiany kulturowej w Polsce*, „Pedagogika Szkoły Wyższej" 2013, nr 2, s. 11-23.

Rorty R., *Edukacja bez dogmatu*, „ER(R)GO. Teoria-Literatura-Kultura" 2006, nr 1, s. 95-105.

Twardowski K., *O dostojeństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.

Kamil K. Pilichiewicz
Chair in Philological Studies "East –West"
University of Białystok

ON THE FOUNDATIONS OF THE 21ST CENTURY UNIVERSITY IN A HUMANISTIC PERSPECTIVE. THE FUNCTION OF ACADEMIC VARIABLE SPACE

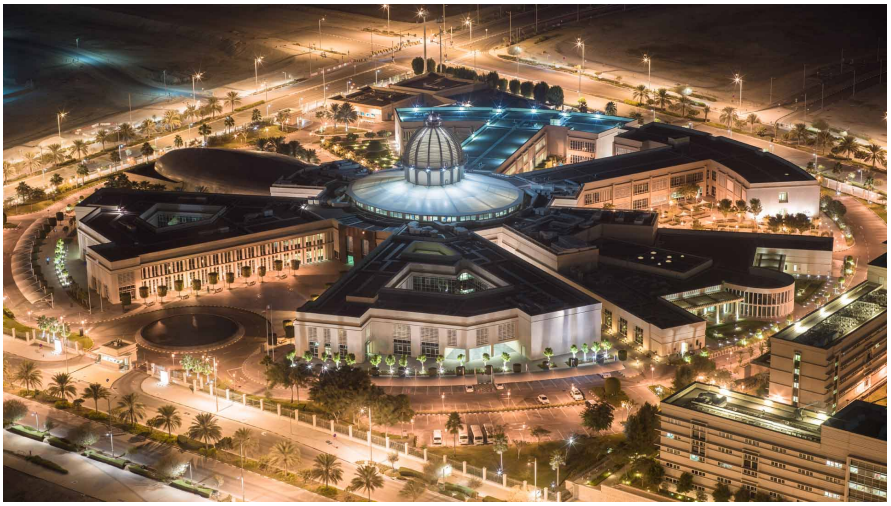
Summary

The article is an attempt to answer the following question: is the university's function subject to change in the globalizing, digitized and commercialized world? The

concept of function (as a relation and as a specific action to meet needs) is analyzed both within and outside the context of university. The article presents different types of relations in the university space, emphasizing lack of the university's autonomy against external factors, but also reminds us of the fact that the university finds its best expression in the fundamental relationship between the student and the teacher. The text draws on architectural comparisons, Malinowski's concepts, as well as on reflections of other humanists over the university walls covered with ivy.

Keywords: function, university space, relation, humanistic perspective, Bronisław Malinowski.

VII. PANELOWE UJĘCIA



Sorbonne University Abu Dhabi Campus, XXI wiek

PANEL: „UNIWERSYTET W ŚRODOWISKU LOKALNYM I GLOBALNYM”*

Prowadzenie: Lech Pilarski

Prof. Jarosław Ławski, Dziekan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku (JŁ) – Witam Państwa w drugiej części konferencji pt. „Miejsce i rola uniwersytetu w XXI wieku”. Proszę Państwa, nieprzypadkowo postanowiliśmy temu elementowi, który znalazł się w podtytule naszej konferencji ‹‹wymiar lokalny uniwersytetu››, nadać formę dyskusji. Co to jest lokalność? Jakie uniwersytety są lokalne? Jak władze lokalne wspierają uniwersytet? Jak uniwersytet oddziałuje ze środowiskiem lokalnym? W moim najgłębszym przekonaniu, każdy uniwersytet wydaje się lokalny. Uniwersytet Nowojorski jest lokalny, ale i Uniwersytet w Białymstoku jest uczelnią, w taki czy inny sposób, lokalną.

Proszę Państwa, do panelu zatytułowanego „Uniwersytet w środowisku lokalnym i globalnym” zaprosiliśmy Jego Magnificencję, Rektora Uniwersytetu w Białymstoku, Pana Profesora Roberta Ciborowskiego; Wojewodę Podlaskiego, Pana Bohdana Paszkowskiego; Pana Profesora Marcina Moniuszkę, Prorektora ds. Nauki Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku; Pana Profesora Jarosława Perszko, Prorektora ds. Studenckich Politechniki Białostockiej; Pana Bogdana Dyjuka, Członka Zarządu Województwa Podlaskiego; Pana Waldemara Pawłowskiego, Dyrektora Gabinetu Prezydenta Miasta Białegostoku i Panią Jolantę Gadek, Dyrektor Książnicy Podlaskiej im. Łukasza Górnickiego w Białymstoku. Panel jest nagrywany i zostanie opublikowany w księdze pokonferencyjnej. Poprowadzi go redaktor Lech Pilarski z Polskiego Radia Białystok.

Lech Pilarski (LP) – Dzień dobry, witam Państwa bardzo serdecznie. Najważniejszy komunikat dla wszystkich filologów, przyznano właśnie Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury. Otrzymał ją brytyjski pisarz japońskiego pochodzenia Kazuo Ishiguro. Będąc przedstawicielem mediów, dostarczam Państwu najświeższą informację w tym zakresie. Szczegółów nie znam, bo dopiero poja-

* Wypowiedzi uczestników panelu nie były autoryzowane. Panel opracował językowo dr Michał Siedlecki.

wiły się komunikaty na tak zwanym „czerwonym pasku" we wszystkich telewizjach i wszystkich agencjach, które zajmują się obrotem informacjami.

Dzisiaj będziemy rozmawiali, proszę Państwa, na temat roli uniwersytetu, roli wyższych uczelni w małych środowiskach. Będziemy próbowali porozmawiać o tym, jak te małe uczelnie, nieduże placówki, gdzieś tam ulokowane daleko od Warszawy, przetrwają różnorodne reformy, które teraz realizowane są w świecie nauki i szkolnictwa wyższego. W ramach „rozgrzewki", proponuję odpowiedź na proste pytanie: czy taki region jak województwo podlaskie może istnieć bez uczelni wyższych, bez uniwersytetów? Zacznijmy od Pani Dyrektor Jolanty Gadek, jedynej Pani, w tym męskim gronie panelistów. Proszę o opinię, dwie minuty.

Jolanta Gadek, Dyrektor Książnicy Podlaskiej im. Łukasza Górnickiego w Białymstoku (JG) – Oczywiście, uważam że, nie. Uniwersytet, podobnie jak szereg innych instytucji, pełni rolę kulturotwórczą. Ma ważne zadanie w tej dziedzinie. Jestem tutaj jedyną reprezentantką z dziedziny kultury, więc przypiszę sobie trochę prawo wypowiadania się w imieniu wszystkich. Uważam, że jest niezbędny.

(LP) – Pan Waldemar Pawłowski.

Waldemar Pawłowski, Dyrektor Gabinetu Prezydenta Miasta Białegostoku (WP) – Przede wszystkim, dzień dobry Państwu! Czy uniwersytet ma być w Białymstoku i oddziaływać na najbliższe otoczenie i województwo…

(LP) – Zapraszam nie tylko do wypowiadania się na temat uniwersytetu, ale również do formułowania swoich sądów o innych uczelniach wyższych.

(WP) – Oczywiście, że tak. Przepraszam tych wszystkich, którzy studiują na politechnice czy na innych technicznych uczelniach, ale dla mnie jednak najważniejszy jest uniwersytet. To jest siedziba wszech nauk, placówka, która nie uczy, a kształci. Uniwersytet, który nie jest duży, lecz mały. Ja sam jestem absolwentem uniwersytetu bardzo małego. Studiowałem w latach 70. XX wieku na małym uniwersytecie, który liczył dwa tysiące studentów. To było prawdziwe studiowanie…

(LP) – Elitarna szkoła wyższa.

(WP) – Mieliśmy bezpośredni kontakt z profesorem, z mistrzem. Mówiło się: student i mistrz. Nie wiem, czy tak jest obecnie. To był mały, bardzo sprawny uniwersytet, kształcący dżentelmenów. Pragnę, by i dzisiaj formował on tzw. kulturę intelektualną, uczył studentów, przygotowywał ich do zawodu oraz prowadził badania. Tak sobie wyobrażam uniwersytet w Białymstoku – jako miejsce, które będzie kontynuowało swoją misję edukacyjną w regionie północno-wschodnim.

(LP) – Teraz proszę Pana Profesora Jarosława Peszko z Politechniki Białostockiej.

Prof. Jarosław Perszko, Prorektor ds. Studenckich Politechniki Białostockiej (JP) – Czy mógłby pan powtórzyć to pytanie?

(LP) – Czy można wyobrazić sobie taki region jak województwo podlaskie, na przykład, ale też województwo zachodniopomorskie, województwo podkarpackie, województwo lubelskie, bez uczelni wyższej?

(JP) – Celowo poprosiłem o powtórzenie tego pytania, żeby wrócić do meritum. Moja wyobraźnia sięga tak daleko, że potrafię sobie to wyobrazić. Tylko pytanie jest następującej natury: czy podejmiemy refleksję nad tym, jak region będzie wyglądał i co się wydarzy, gdy nie będzie w nim uczelni wyższych? Istnieć można zawsze, tylko w jakim stopniu i w jakiej jakości.

(LP) – Czyli na tak.

(JP) – Chyba tak (*śmiech*).

(LP) – Teraz Pan Bogdan Dyjuk z Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego.

Bogdan Dyjuk, Członek Zarządu Województwa Podlaskiego (BD) – Szanowni Państwo, kontynuując tu nasze rozważania, muszę z jednej strony przyznać, odpowiadając zarazem na pytanie pana redaktora, że nasza wyobraźnia jest jak wszechświat, nieograniczona i wobec tego wyobrazić sobie możemy wszystko. Z drugiej strony, miejsce, w którym się obecnie znajdujemy, wyklucza zupełnie myśli obrazoburcze. Trudno bowiem jednoznacznie twierdzić, że uczelnie wyższe nie są u nas większą koniecznością. Sam jestem absolwentem poprzedniczki tutejszego uniwersytetu, czyli Filii. Mogę, więc powiedzieć, że szkolnictwo wyższe w Białymstoku jest oczywiście jak najbardziej potrzebne.

(LP) – Dziękuję bardzo, Wojewoda Podlaski, Pan Bohdan Paszkowski.

Bohdan Paszkowski, Wojewoda Podlaski (BP) – Dzień dobry. Odpowiadając na to pytanie należy pamiętać o pewnej jego przewrotności. Na razie bowiem nic nie wskazuje na to, żeby była jakaś tendencja do likwidowania uniwersytetów lokalnych. Co innego oczywiście ośrodki centralne, uczelnie z dużymi tradycjami akademickimi, ulokowane choćby w: Warszawie czy Krakowie. Jakiekolwiek zamykanie miejscowych uniwersytetów nie wchodzi jednak, według mnie, w grę. To by było wszak sprzeczne z dokumentami rządowymi, ze strategią odpowiedzialnego, zrównoważonego rozwoju. Wszystkie środowiska akademickie odgrywają przecież wiodącą rolę w swoich mikroregionach i mają w swój statut wpisany rozwój oraz odpowiedzialność.

Można sobie również wyobrazić, że nastąpi kiedyś taka rewolucja technologiczna, nastaną takie możliwości z nią związane, że odejdziemy od systemu

kształcenia bezpośredniego i zastąpimy go przez inne, równie funkcjonalne formy edukacji. Poruszamy się tu jakby w kontekście mniej lub bardziej odległej przyszłości. Mówimy w tym miejscu między innymi o potencjalnych zmianach w funkcjonowaniu kontaktów interpersonalnych, o innym module nauczania. To jeden z możliwych elementów projektowania przyszłości, w której znaleźć się mogą kiedyś nasze uczelnie. Nie widzę raczej obecnie takiego zagrożenia. Mamy bowiem tendencję, by wzmacniać ośrodki lokalne. Ale do tej kwestii pewnie jeszcze dziś wrócimy.

(LP) – Prorektor ds. Nauki Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, Pan Marcin Moniuszko.

Prof. Marcin Moniuszko, Prorektor ds. Nauki Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku (MM) – Dzień dobry Państwu. Postawione tu pytanie traktuję jako swego rodzaju wyzwanie intelektualne, pamiętając przy tym, że uniwersytety nie istnieją tylko dla samych siebie, swoich sukcesów czy własnej kadry, ale mają bardzo ważną, bo służebną rolę wobec społeczności lokalnej, jak i wobec ogółu społeczności. Podejrzewam, że dzisiejszą naszą dyskusję będziemy toczyli również wokół tej problematyki. Nie tylko więc interesować nas tutaj powinna kwestia, czy dany uniwersytet jest gdzieś potrzebny, ale jakiego rodzaju uczelni dziś u nas oczekujemy. Pragnę w tym miejscu, jako przedstawiciel Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, zaznaczyć, że gdy mówimy o idei dużych uczelni w regionach i ich potrzebach gospodarczych, to należy na to spojrzeć także przez pryzmat ich profilu. Co bowiem na przykład zrobić ze szkołami *stricte* zawodowymi?

(LP) – Rektor Uniwersytetu w Białymstoku, Profesor Robert Ciborowski.

Prof. Robert Ciborowski, Rektor Uniwersytetu w Białymstoku (RC) – Czy można sobie na przykład wyobrazić, że Białystok ma czterdzieści tysięcy ludzi. Niech naszej uwadze nie umknie tu fakt, że wszyscy studenci białostoccy wraz z pracownikami naukowymi to właśnie około czterdzieści tysięcy osób…

(LP) – Panie Profesorze, czytając ostatnie statystyki GUS, musimy sobie niestety wyobrażać miasta, które nie mają dwustu tysięcy ludzi…

(RC) – Ale ja do tego zmierzam. Proszę zauważyć, że uczelnie to jest jeden z ostatnich elementów, który daje jeszcze szansę na to, żeby ci młodzi ludzie tu zostali. Bo to my ich zatrzymujemy jeszcze na parę lat i przynajmniej dajemy im szansę na to, by po odpowiednim kształceniu mogli tutaj zostać i się rozwijać. W przeciwnym razie – powołując się w tym miejscu na słowa Pana Wojewody odnośnie kwestii futurologicznych – wyludnianie naszego miasta odbywałoby się kilkanaście razy szybciej. Jesteśmy więc ostatnim bastionem. Tylko my możemy

tych młodych ludzi przyciągnąć, zatrzymać i powiedzieć im: tu jest wasze miejsce.

(LP) – Pan Profesor Jarosław Ławski.

(JŁ) – Proszę Państwa, spójrzmy jeszcze z innej strony. Oczywiście, bywały takie czasy, kiedy nie było uniwersytetów na ziemiach polskich. Tak jak słucham niektórych wystąpień dziś od rana, nie jesteśmy wyspą na Oceanie Atlantyckim. Leżymy w pewnym miejscu świata, mamy strategiczne interesy, mamy pogranicza, mamy Polskę wschodnią i Polskę zachodnią. Nie wyobrażam sobie ani Polski wschodniej, ani ziem zachodnich bez lokalnych uniwersytetów. O ile wiem, żaden kraj do tej pory nie pozwolił sobie na takie szaleństwo. Nie ma tego pytania.

(LP) – Nie ma tego pytania, to zadam drugie pytanie. Jaki powinien być dziś uniwersytet? Jak winna wyglądać polska uczelnia w społeczności lokalnej? Co robić nie tylko, by taka placówka przetrwała, ale by dawała ona również możliwość studiowania młodym ludziom? Czy muszą oni naprawdę opuszczać w celach edukacyjnych swoje macierzyste regiony? Tutaj powołam się na pewne spostrzeżenie, acz od razu zaznaczam, że nie są to badania statystyczne ani socjologiczne. W trakcie zajęć na uniwersytecie czy na innych uczelniach wyższych możecie bowiem Państwo znakomicie zaobserwować, że większość studentów studiujących w Białymstoku to nie są lokalni mieszkańcy. Oni tu do nas skądś przyjechali. Natomiast nasi maturzyści, nasze dzieci wyjeżdżają z Białegostoku, na przykład do Warszawy, Krakowa lub Poznania. Co zrobić, żeby oni zechcieli studiować tutaj? Jaka powinna być w tym rola naszych uczelni? W którym kierunku winniśmy się rozwijać, by stanowić atrakcję edukacyjną dla naszych dzieci? O odpowiedź na niniejsze pytania poproszę wpierw Pana Profesora Jarosława Ławskiego.

(JŁ) – W moim przekonaniu, porządny uniwersytet powinien prowadzić, po pierwsze, badania podstawowe. Nie ma bowiem uniwersytetu bez badań podstawowych. Powinien je prowadzić na światowym poziomie. Po drugie, winien on też być mocno wrośnięty w region, ale przez region rozumiem nie tylko kilka powiatów wokół miasta, lecz region o znaczeniu europejskim. My jesteśmy miastem i uniwersytetem z wielką szansą, jeszcze na szczęście może niewykorzystaną. Jesteśmy otwarci na Wschód, na Ukrainę, na Białoruś, na „Pribałtikę", jak mówią na Wschodzie…

(LP) – Na Litwę…

(JŁ) – Tak, i chciałbym zapytać czy wykorzystaliśmy szansę zbudowania instytutów zajmujących się analizą sytuacji na Wschodzie? Chyba nie. Próbujemy, ale raczej nam to nie wychodzi. Po ekspertyzy w sprawach wschodnich jeź-

dzi się na przykład do Warszawy i do Krakowa, ale nie do Białegostoku. Więc myślę, że taki uniwersytet, który miałby choćby taką specjalizację, prowadził wysokiej jakości badania podstawowe, byłby czymś niezastąpionym.

(LP) – Panie Rektorze, jaka powinna być rola dzisiejszych uniwersytetów? Jak winno wyglądać obecnie środowisko akademickie, by mogło się prawidłowo rozwijać i nie musiało walczyć o swój byt?

(RC) – Nawiązując jeszcze do statystyk, o których Pan tu przed chwilą wspomniał, studenci zawsze wyjeżdżali. Każdy może studiować gdzie chce: na Sorbonie, w Warszawie, w Białymstoku. Myślę, że to nie jest cel w sam sobie, żeby za wszelką cenę starać się zatrzymać kogoś. Każdy ma wolny wybór i na pewno stanie się to przesłanką…

(LP) – Ale przesłanki są…

(RC) – Oczywiście, że są. Trudno jednak w tym miejscu twierdzić, że robimy coś gorzej niż inni. Naprawdę, to nie jest żaden argument. Ludzie wyjeżdżają nie dlatego, że nauczą się więcej ekonomii w Warszawie niż w Białymstoku, bo tak nie jest. Zapewniam. Ale wyjeżdżają dlatego, że Warszawa to rynek pracy, który jest cztery razy większy niż białostocki itd. Przesłanki są więc zupełnie inne i do tego nie warto wracać. Natomiast uniwersytet powinien spełniać dwie funkcje. Pierwsza z nich związana jest z edukacją. Proszę jednak zobaczyć, że dzięki niej istnieje on jako jedna z nielicznych instytucji blisko siedemset lat.

Jacques Le Goff [1924–2014 – Red.] pisał kiedyś, że na osiemdziesiąt sześć instytucji, które przetrwały średniowiecze, siedemdziesiąt dziewięć to uniwersytety. Właśnie dlatego one nadal funkcjonują, że zawsze robiły to samo, czyli: badania naukowe i podstawowe. Tworzyły fundamenty wiedzy abstrakcyjnej, którą tylko na uczelniach można do dziś zdobyć. Niektórzy twierdzą obecnie, że ona jest niepotrzebna. Absurd jakiś! Postęp bierze się przecież z wiedzy abstrakcyjnej, z tych kreatorów, z tych wyjątkowych ludzi, którzy dzięki bardzo często swojej interdyscyplinarności wpadają na znakomite pomysły. A więc to jest ten paradygmat. A drugą rzeczą pozostaje właśnie odpowiedź uczelni wyższych na potrzeby regionalne, czyli tworzenie przez nie pewnych instytutów, prowadzenie badań, bądź zakładanie jakichś zespołów badawczych, które wprost odpowiadają na potrzeby lokalne.

(LP) – Czyli chodzi tu między innymi o diagnozę sytuacji społecznej czy gospodarczej…

(RC) – Tak, na przykład nasz Wydział Biologiczno-Chemiczny robi z jednej strony, co obecna tu Pani Rektor potwierdzi oczywiście, znakomite badania podstawowe, dotyczące choćby mikrobiologii, chemii czy szeregu innych rzeczy,

a z drugiej strony badania jakości mleka. Tak! No właśnie. A więc są funkcje takie i takie. Tylko, żeby, jak to znany klasyk mówił, to pierwsze nie przesłoniło nam tego drugiego, by dwa różne systemy nie zniwelowały się nawzajem gwałtownie.

(LP) – Profesor Marcin Moniuszko.

(MM) – Myślę, że odpowiedzi moich poprzedników na postawione w tym miejscu pytania są oczywiste. Będą się one powtarzały w każdej kolejnej wypowiedzi obecnych tu panelistów. Bo taka wydaje się prawda. To generalna, uniwersalna recepta każdego uniwersytetu: prowadzenie badań naprawdę wysokiej jakości i kształcenie, odpowiadanie na potrzeby tak zwanej lokalnej społeczności, również tej gospodarczej. Nie napawajmy się jednak sztucznie własną uczelnianą doskonałością, a kwestii migracji studentów nie traktujmy w kategoriach problemów czysto jakościowych. To często szereg czyichś wyborów osobistych związanych na przykład z usamodzielnianiem się, z wyjechaniem, z opuszczeniem gniazda rodzinnego, by mieć trochę własnego życia z dala od rodziców. Czasami prozaiczne sprawy o tym decydują.

Uniwersytet Medyczny w Białymstoku znajduje się akurat w tej dobrej sytuacji, że ciągle ma potężny nadmiar kandydatów do studiowania i to się jeszcze pewnie przez długi czas nie będzie zmieniało. Z uwagi choćby na fakt, że funkcjonujemy na takim a nie innym rynku pracy, który wykazuje duże zapotrzebowanie na lekarzy, choć jako uczelnia kształcimy nie tylko medyków. Tutaj więc tego problemu nie ma. Przyjeżdżają do nas ludzie nie tylko z zagranicy, by studiować na wydziale anglojęzycznym, ale również z bardzo wielu stron Polski. Nie powinniśmy mieć w związku z powyższym żadnych kompleksów.

Nie chodzi jednak w tym miejscu znowu o to, byśmy się sztucznie sycili własnymi sukcesami. Zawsze będziemy bowiem mieli bardzo wiele do zrobienia, do naprawy. Warto mimo to świadomie dostrzegać pozytywne aspekty własnej działalności i dalej się rozwijać. Wiem, że tak ładnie się o tym dziś mówi, ale rzeczywiście naszą rolą jest odpowiadanie na zapotrzebowanie społeczne i gospodarcze regionu. Dostrzegam to, właśnie pracując na stanowisku prorektora ds. nauki. Nie tylko bowiem staramy się odpowiadać na potrzeby społeczne czy gospodarcze regionu, ale sami je kreujemy.

Rolą uniwersytetu powinno być właśnie społeczno-gospodarcze uświadamianie lokalnej ludności, wskazywanie jej najważniejszych kierunków, którymi może ona dalej kroczyć. Podam teraz przykłady natury czysto ekonomicznej. Nie jesteśmy potężnym regionem przemysłowym. Trudno jednak traktować niniejszy fakt w kategoriach straconych szans. Może on bowiem stanowić dla nas pewną szasnę. Nie sposób jednoznacznie się do tego ustosunkować, ale

z punktu widzenia determinujących nasz region czynników gospodarczych wiadomo, że poziom uprzemysłowienia Podlasia pozostaje nieco gorszy niż w innych częściach Polski. Nasi przedsiębiorcy prowadzą wszak bardzo często heroiczną walkę o przetrwanie na rynku. Pomimo pewnych dysproporcji, stoją oni przed takimi samymi możliwościami, jak ich koledzy z innych części Polski. Obecni tu reprezentanci Urzędu Marszałkowskiego dobrze wiedzą, jakie programy dla przedsiębiorców są najbardziej optymalne, do czego mogliby się oni zgłosić czy po jakie środki aplikować? Ale im często po prostu nie starcza czasu, siły ludzkiej, przerobowej, by się nad tym pochylić i spróbować zrobić coś bardziej twórczego, dlatego że całą swoją energię poświęcają oni wielokroć na zaspokajanie codziennych potrzeb, na wiązanie końca z końcem. Niewielu z nich prowadzi swą działalność w duchu innowacyjnym. Nader często dopiero my, po wielu trudach, przekonujemy ich do tego, że naprawdę warto sięgnąć po dodatkowe środki publiczne, zainwestować własny czas i energię po to, by przenieść się o poziom wyżej, zrobić coś innowacyjnego, choćby w dziedzinie medycyny. Coś co będzie służyło lokalnemu społeczeństwu. Naszą rolą jest bowiem kreowanie tych potrzeb.

Podobnie rzecz wygląda w kwestiach *stricte* społecznych. Cały czas mówimy bowiem włodarzom województwa oraz miasta, że jesteśmy w stanie kreować, pokazywać problemy, które za chwilę się pojawią. Pozostajemy zawsze do dyspozycji naszych władz, gdy trzeba realizować pewne kwestie związane z problematyką zdrowotną. Mało tego, nie czekamy tylko biernie na ich propozycje, ale sami bardzo często im sugerujemy, że warto byłoby zrobić pewną rzecz, bo za kilka lat możemy zaprzepaścić dużą szansę na jej realizację. W ten sposób nie będziemy choćby wiedzieli, dlaczego mieszkańcy województwa podlaskiego, pracujący w takich a nie innych warunkach chorują na takie czy inne choroby, a umierają z tego czy z innego powodu. Jeśli nie my, to kto? Powinniśmy być do dyspozycji regionu. Ale winniśmy również mieć odwagę kreowania pewnych potrzeb i uświadamiania wszystkim dookoła, co jeszcze należy zrobić.

(LP) – Czyli bardzo prozaiczne działanie uczelni wyższych, odpowiadanie na potrzeby regionu, ale z drugiej strony, swego rodzaju wyzwanie intelektualne. Pani Dyrektor Jolanta Gadek. Jaka jest, z Pani punktu widzenia, rola tychże uczelni? Jak one powinny funkcjonować, żeby były ważne dla regionu?

(JG) – Zgadzam się z moimi przedmówcami. Poruszyli dużo wątków. Nie będę więc tutaj powtarzać wszystkich ich konkluzji. Chciałam się jednak skupić na dwóch aspektach, o których wcześniej była mowa. Pan profesor Jarosław Ławski powiedział bowiem między innymi o niewykorzystanej roli naszego położenia. To prawda. Nie do końca wykorzystujemy możliwości związane

z naszym regionem i z jego potencjałem. Nie do końca zdajemy sobie z tego sprawę. Swoje wnioski wyciągam choćby z rozmów z czytelnikami, którzy odwiedzają Książnicę Podlaską. Mam tu na myśli szczególnie studentów, którzy stanowią liczną grupę naszych czytelników. Spotkałam mianowicie dziewczynę, która mieszka w Szwajcarii. Jest Polką z pochodzenia. Oprócz swego języka ojczystego posługuje się ona również biegle angielskim i niemieckim. Przyjechała tutaj studiować filologię rosyjską.

Nie do końca więc sobie uświadamiamy, że kierunki do studiowania, które oferujemy w Białymstoku, mogą być atrakcyjne nie tylko dla mieszkańców z wielu stron Polski, ale także dla obcokrajowców, bo tutaj właśnie chcą oni na przykład zdobywać swoją lingwistyczną wiedzę na temat Wschodu. Inne rodzime uczelnie, w tym te z Rzeszowa, z Lublina, z zachodniej czy środkowej części Polski, im tego często nie umożliwią. To jest, moim zdaniem, niezmiernie ważne i do wykorzystania.

Nawiążę w tym miejscu również do wątku poruszonego przez mojego szanownego przedmówcę dotyczącego kompleksów. Uważam, że powinniśmy się ich raz na zawsze pozbyć. Jest już o wiele lepiej pod tym względem. Wiele jeżdżę po Polsce i bywam za granicą. Zauważyłam między innymi, że nasi profesorowie oraz wykładowcy często są bardziej znani poza swoimi ośrodkami macierzystymi niż u siebie. U nas zajmują się bowiem przede wszystkim pracą naukową. Nie każdy z nich dobrze dba o swój PR. Nie każdy znajduje się w zainteresowaniu mediów. Częstokroć mało o nich wiemy.

Tak samo rzecz się ma z dokonaniami naszych studentów i promotorów. Mówię tutaj choćby o Politechnice Białostockiej, skonstruowanych tam łazikach itd. Wszystkiego tu rzecz jasna nie wymienię, bo to branża techniczna, a ja jestem humanistką. Nie znaczy to jednak, że mniej tę pierwszą doceniam. Innowacyjnych wynalazków było zresztą u nas dość dużo w ostatnim czasie. Nie mówię też o badaniach humanistycznych, medycznych i wszystkich innych. Naprawdę myślę, że mamy być z czego dumni. I niekoniecznie musimy się zawsze oglądać na to, co robią inni czy wiecznie porównywać z nimi. Starajmy się robić swoje jak najlepiej, a wtedy ten sukces będzie, myślę, jeszcze lepszy.

(LP) – Dziękuję bardzo. A teraz mam pytanie do przedstawicieli władz wojewódzkich i miejskich. Zainwestowano bowiem między innymi u nas w uniwersytet, w najpiękniejszy kampus uniwersytecki na świecie. Wydano na to naprawdę ogromne pieniądze. Jest pięknie usytuowany. Jego realizacja przebiegła pomyślnie. W jego przestrzeni odbywa się współpraca czterech podstawowych dziedzin nauki. A zatem pytanie do władz wojewódzkich: co tu robić? Jak Panowie to widzicie? Jak władze wojewódzkie na to patrzą? W jakim kie-

runku powinny pójść uczelnie, żeby te wielkie pieniądze przeznaczone na zbudowanie bazy naukowej, jej odnowienie i rekonstrukcję przyniosły społeczny efekt? Wojewoda Bohdan Paszkowski, bardzo proszę.

(BP) – Przygotowywałem się przez tyle czasu odpowiedź na tamte pytanie. A Pan mi tu zadaje kolejne, Panie Redaktorze.

(LP) – To dwoma zdaniami.

(BP) – To oczywiście żart (*śmiech*).

(LP) – Panie Wojewodo, mam pytanie o rolę, miejsce, rozwój tego środowiska naukowego w społeczności lokalnej. Mówiliśmy o tym, że są niezbędne pieniądze. One zostały zainwestowane. Pytanie teraz o efekty.

(BP) – Jasne, mogę odpowiedzieć, jak sobie wyobrażam te uniwersytety oraz ich rolę. Po pierwsze, efekt pedagogiczny już osiągnęliśmy, żeby wypełnić duchem nasze uczelniane mury. Chciałbym jednak, aby tutejsze uniwersytety czy inne szkoły wyższe były po prostu dobre. Pragnę również nie tylko, by miały one odpowiednią ofertę dla studiującej młodzieży i prowadziły właściwie swoje badania, ale by nastąpiła też ich naturalna i zarazem pożądana interakcja z otoczeniem. Nie marzą się nam przecież świątynie nauki realizujące swoje cele, odcięte zupełnie od lokalnego życie społecznego. Nie może być bowiem tak, że od czasu do czasu, od jakiegoś wielkiego święta, robimy festiwal nauki i sztuki, prezentujemy się i mamy od razu wspomnianą tu wymianę.

Myślę, że nasze uczelnie muszą się stale rozwijać. Jednak by realizowały one odpowiednio swoją misję, powinny być, po pierwsze, dobre, a po drugie, mieć także swoistą ofertę edukacyjną, w tym tę wykorzystującą lokalne atuty. Żyjemy przecież na pograniczu. Są zatem pewne oczekiwania z tym związane. Mamy na przykład swoją filię w Wilnie. To jeden z dowodów na nasz model rozwojowy. Uważam, że winien on być sukcesywnie wdrażany. Mamy na Podlasiu silne ośrodki akademickie: medyczny i techniczny. Ich pozytywna działalność pozostaje zbieżna z postulatami oraz z projektami władz państwa oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Liczy się w tym miejscu bowiem również tak zwana praktyczność owych uczelni, czyli należyte wykorzystywanie przez nie tego, co wypracują one w ramach swojej aktywności naukowej. Sądzę, że mamy tu szerokie pole do działania. Ono jest w jakiś sposób cały czas wypełniane. Nasze środowisko naukowe wdrażało już przecież w tym zakresie różnego rodzaju działania. Wyprzedzało często to, co nam życie dyktuje.

Brakuje nam jednak wciąż odpowiednich badań oraz innowacyjności. Ubolewamy nad brakiem ich realizacji w życiu codziennym. Pamiętajmy przy tym, że inna jest rola chociażby nauk humanistycznych, a odmienna przyrodniczo-technicznych. Pomimo tych różnic, sądzę, że wszystko powinno się wzajemnie

uzupełniać. I jeszcze wrócę do tej kwestii badawczo-socjologicznej, którą Pan tu wygłosił. Chodzi mi w tym miejscu o wyjazdy miejscowej młodzieży na studia, na przykład do Krakowa, do Warszawy czy też za granicę. Owszem, słyszy się o tym, ale to wynika raczej z wiedzy potocznej…

(LP) – By doprecyzować swoją tezę, musiałbym każdego z Państwa zapytać, jak to jest z migracją miejscowych studentów do innych ośrodków akademickich na przykładzie własnych doświadczeń czy obserwacji.

(BP) – Jasne, ale przyjmując nawet taką tezę, nawiązałbym tutaj do wystąpienia Pani Dyrektor Jolanty Gadek. A mianowicie pokutuje u nas pewien stereotyp, który mnie szczególnie razi. Przyjmuje się bowiem często, że to, co nasze, białostockie, podlaskie, ustępuje reszcie Polski. Mamy przecież wiele dobrych doświadczeń w pracy uniwersyteckiej. Możemy więc spokojnie zakwestionować ową tezę. Bardzo dużo osiągnęliśmy w wielu dziedzinach badawczych. Znam osobiście różne osoby publiczne, które nie są z naszego miasta czy regionu, a posyłają choćby swoje dzieci na studia do Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku. Wielu polskich senatorów, których miałem okazję poznać, zasiadając z nimi w izbie wyższej naszego parlamentu, ukończyło powyższą uczelnię, a funkcjonuje na co dzień w zupełnie innych regionach kraju. Oni tu przyjeżdżali i studiowali, bardzo dobrze wspominają ten okres, poziom miejscowego nauczania itd. Musimy jednak zwalczać zarysowany tu przeze mnie stereotyp, który sami być może sobie wtłaczamy…

(MM) – Może już nie mówmy o tym stereotypie…

(LP) – Może tak, skończmy…

(BP) – Tak…

(LP) – Zastanówmy się może, Panie Wojewodo, nad kwestią finansowania PR-u…

(BP) – Ale właśnie do tego też zmierzam. Mimo wszystko, w dalszym ciągu odczuwam pewien deficyt tego, co nasze uczelnie prezentują w obiegu publicznym. Tego jest za mało.

(LP) – Może warto postulować do władz miasta, żeby wystawiły tablice informacyjne…

(BP) – Nie, tu bardziej oczekuję jednak aktywności środowisk…

(LP) – Medialnych, tak…

(BP) – Uczelnianych, żeby powiedzmy, działały one szerzej i praktyczniej, żeby docierały do miejscowych szkół chociażby. To jest szerokie pole do działania. Mam tutaj na myśli ich niewykorzystaną szansę szerszej współpracy ze szkołami średnimi. Należy przekonywać, że mamy pewien potencjał…

(LP) – Czyli z Pana punktu widzenia jednym z istotnych sposobów rozwoju pozostaje ściślejsza współpraca z ośrodkami edukacyjnymi i środowiskiem oświatowym.

(BP) – Tak, także z naszymi przedsiębiorcami. Sporo jeżdżę po kraju, w dalszym ciągu poznając nasze województwo. Przyznaję, że na Podlasiu, mimo że nie jesteśmy jakimiś potentatami przemysłowymi, mamy rzeczywiste osiągnięcia w różnych dziedzinach, w tym: w przetwórstwie spożywczym i w przemyśle maszynowym. Ostatnio na naszym kongresie ludzie z innych obszarów Polski opowiadali, że gdy odwiedzali miejscowe firmy czy zakłady, to byli pozytywnie zaskoczeni poziomem ich zaawansowania technicznego, sposobem wdrażanej tam produkcji i samym wytwórstwem. Naszą domeną pozostaje przecież eksport. Tutaj jest szeroka gama możliwości, żeby środowiska uczelniane i pozauczelniane wzajemnie się wspierały, tworzyły taki system synergii, by jeden drugiego stale podciągał na wyższy poziom.

(LP) – Dziękuję bardzo. Pan Bogdan Dyjuk.

(BD) – Zastanawiam się, od której myśli rozpocząć swoje rozważania. Może najpierw jedna uwaga dotycząca pytania Pana Redaktora. Mianowicie, proszę sobie przypomnieć, jak wyglądały białostockie uczelnie nie dwadzieścia, trzydzieści, ale dziesięć lat temu. Proszę też uzmysłowić sobie, jak prezentują się one dzisiaj. Tu, gdzie obecnie obradujemy, znajdowały się ścieżki szutrowe prowadzące przez las. Nasza politechnika czy uniwersytet też były kilka lat temu wręcz nie do poznania. Mamy więc odpowiednią infrastrukturę. Nawiązując jednak w tym miejscu do wypowiedzi Pana Wojewody, trzeba tchnąć ducha jeszcze w to wszystko. Mamy mistrzów, kadrę dydaktyczną i badawczą. Mamy także uczniów oraz studentów. Pozwolę sobie tutaj jeszcze tylko na jeden wtręt osobisty. Mój kolega, studiując tutaj na Filii, przeniósł się na uczelnię macierzystą i tak po jakimś czasie spotkawszy się zaczęliśmy rozmawiać. On mówił: «słuchaj właściwie to poziom studentów jest tam lepszy, ale jedyne, czego żałuję, to kadra, którą tutaj mieliśmy na znacznie wyższym poziomie».

Myślę więc, że w wielu wypadkach sytuacja przedstawia się podobnie i dzisiaj. Mam tu na myśli choćby naszą kadrę. Niektóre czynniki, w tym efekty pracy Państwa, jakby wciąż jednak na nas pokutują. Połowa klasy mojego syna, który kończył liceum, wybrała uczelnie warszawskie. W wielu wypadkach sytuacja wygląda chyba tak, jak te tablice, o których mówił Pan z przekąsem. Nie uświadamiamy sobie wszak często, jaką jakością cieszą się nasze uczelnie. Utarło się po wielokroć sądzić, że duże, dość oddalone od nas ośrodki akademickie, mają dopiero wielką wartość, a to, co znajduje się wokół nas, na przykład, przepraszam za zwrot, w Białymstoku, już takiej rangi sobą nie reprezentuje. War-

szawskie uczelnie czy Jagiellonka, o, to dopiero są uniwersytety! Tylko historii, przepraszam wszystkich historyków, nie przejdziemy do przodu. Tu więc trzeba zastanowić się nad wcześniejszą sugestią Pana Redaktora. Nie potrafimy bowiem wykreować w naszym środowisku lokalnym, ale w rozumieniu nie tylko regionalnym, lecz także makroregionalnym, dotyczącym całej północno-wschodniej Polski, właściwej marki, jaką są nasze uczelnie. Abstrahując już w tym momencie od Uniwersytetu w Białymstoku…

(LP) – Panie Marszałku, ale może to już uwaga do władza województwa (politycznych, gospodarczych, administracyjnych), które mogą poza PR-em, zainwestować też w akcje stypendialne. Przypomnę powodzenie, jakim się cieszyło 1000 zł na studenta Politechniki Białostockiej. To może w tym kierunku należy pójść. Wzmacniać potencjał środowisk studenckich i uczelni regionalnych.

(BD) – Myślę, że trzeba pamiętać, iż stypendia to jednak jeszcze trochę za mało. Chciałbym w tym miejscu podać kolejny przykład, wspominając przy tym o czasoprzestrzeni i grawitacji oraz o ostatniej nagrodzie Nobla. W naszych regionalnych mediach pokazała się bowiem informacja, rozmowa z profesorem wydziału fizyki…

(LP) – Piotrem Jaroniem.

(BD) – Tak, tak. Oglądając później ogólnopolskie informacje, przynajmniej te, które wówczas widziałem, nie było w nich żadnego reprezentanta Uniwersytetu w Białymstoku, a pojawiali się za to przedstawiciele nauki z innych polskich uczelni. Tutaj fundusz stypendialny nic jakby nie wskórał. Powinniśmy na to zwrócić uwagę. Czym jest to spowodowane? Z jednej strony, mogę tu powtórzyć słowa Pana profesora Marcina Moniuszki. Jako urząd jesteśmy bowiem odpowiedzialni za realizację szeregu zadań z ochrony zdrowia, w tym za tworzenie regionalnych programów zdrowotnych. I było dla mnie rzeczą oczywistą, że nie będziemy przekazywać jakimś firmom z Polski swoich programów, tylko mając bardzo dobry Uniwersytet Medyczny na miejscu, powinniśmy wejść z nim we współpracę.

(MM) – A my się sami zgłosiliśmy (*śmiech*).

(BD) – Tak. I proszę Państwa, teraz efekt tego jest taki, że niniejsze programy zostały szybko zrobione za bardzo małe pieniądze. Są one jednak bardzo dobre, gdyż odpowiadają za nie wyśmienici autorzy. Agencja oceny pozytywnie wszystko oceniła. Wydała korzystną rekomendację. W tej chwili przedstawiciele innych regionów Polski proszą nas o podpowiedzi, opinię, prezentację tego, co my tutaj zrobiliśmy. My już zaś mamy te procedury za sobą. Ogłaszamy teraz konkursy z wykorzystaniem środków przeznaczonych na realizację naszych pro-

jektów, a inne województwa, także te bardzo duże, mocne, jeżeli chodzi o ośrodki medyczne, znajdują się dopiero co na wstępie tej ścieżki.

Pokazuje to więc dobitnie, że umiemy wykorzystywać nasze atuty, nawzajem przy tym współpracując, natomiast medialnie to się raczej nie przebija. Celnego spostrzeżenia dokonał przed chwilą mój przedmówca, nawiązując do słów Pana Wojewody o porozumieniach. Politechnika Białostocka może się na przykład poszczycić szeregiem porozumień ze szkołami średnimi czy średnimi szkołami zawodowymi. Gorzej rzecz się jednak ma z ich wzajemną promocją oraz z możliwościami efektywnego wykorzystania własnych pomysłów i dokonań. Szczerze mówiąc, bardziej bym łożył pieniądze nie na fundusz stypendialny dla najlepszych studentów, ale postulowałbym przekazywanie środków finansowych choćby na to, by uczniowie szkół z profilem informatycznym z Siemiatycz, z Augustowa, z Suwałk czy z zachodniej części naszego kraju mogli przyjeżdżać na zajęcia laboratoryjne lub prace koła naukowego na Wydział Informatyki Politechniki Białostockiej. To dałoby wówczas taką wiadomość zwrotną. Prowadzący-wykładowcy Politechniki już by wiedzieli, że z grona tych dziesięciu, piętnastu osób na przykład dwie czy trzy są perspektywiczne i można im już coś zaproponować. Uczniowie ostatnich klas szkół średnich mogliby uczestniczyć w pracach wspomnianego laboratorium. I to byłby także ten element zwrotny, który przyniósłby, według mnie, większą wartość niż dwa stypendia dla studentów.

(LP) – Dziękuję. Czyli proponuje Pan interakcję pomiędzy środowiskiem społecznym, edukacyjnym, oświatowym, gospodarczym a uczelniami. To pokazuje płaszczyznę ich wzajemnej współpracy i potrzebę wzmacniania rangi danej uczelni w swoim środowisku. Panie Waldemarze, jaka powinna być rola uczelni z punktu widzenia miasta? Co trzeba byłoby zrobić?

(WP) – Drodzy Państwo, moja wypowiedź będzie dwuczęściowa. Wpierw zrobię przyjemność Panu Rektorowi, bo on zaproponował myślenie historyczne, które mi się bardzo podoba. Bo uczelnia wyższa musi mieć perspektywę historyczną. Winna wiedzieć, co było, co jest i pokazać, jak będzie w przyszłości. Na to pierwsze pytanie, jaki ma być uniwersytet, nie ja odpowiem, a Kazimierz Wielki [1310–1370 – Red.] w akcie erekcyjnym Uniwersytetu Krakowskiego: „Niechże więc tam, gdzie będzie nauk przemożnych perła, aby wydawała męże dojrzałością rady znakomite, ozdobą cnót świetne i w różnych umiejętnościach biegłe; niechaj otworzy się orzeźwiających źródło nauk, a z jego pełności niech czerpią wszyscy naukami napoić się pragnący. Do tego do miasta Krakowa niechaj zjeżdżają się swobodnie i bezpiecznie wszyscy mieszkańcy, nie tylko Królestwa naszego i krajów przyległych, ale i inni, z różnych części świata, którzy

pragną nabyć tę prześwietną perłę wiedzy". Król Kazimierz Wielki, 12 maja 1364 roku. Czy nie aktualne?

(LP) – Receptę mamy!

(WP) – Mamy receptę. Teraz druga sprawa. Relacje uniwersytetów z miastem. Będę tutaj może brutalny. Państwo mi wybaczą. Uważam, że miasto przyczyniło się w jakiś sposób do powstania tego pięknego campusu. I mogę powiedzieć, że spełniło swoją rolę. Miasto bardzo ściśle współpracuje ze środowiskiem naukowym, które przygotowuje dla nas między innymi szereg badań. Angażujemy naukowców do różnych rzeczy, w tym do opracowywania strategii miasta Białegostoku, czy do analizy innych dokumentów. Zatem ta współpraca jest. I ona będzie kontynuowana. Nie korzystamy z naukowców z innych uczelni. Staramy się, żeby dorobek naukowy, który jest tutaj wypracowywany, racjonalizował się na potrzeby rozwoju miasta. Ale my potrzebujemy wzajemności, czyli dobrych biologów, dobrych historyków, dobrych matematyków, dobrych fizyków itd. I to jest już rola uniwersytetu. Niestety. Tu również działa zasada pomocniczości. Miasto przecież nie wykształci na swoje potrzeby tej kadry, która musi uczyć w szkołach średnich i podstawowych. To już Państwa rola. Stworzyliśmy pewne warunki po to, żebyście Państwo przygotowywali tych ludzi do zawodu. Wiem, że uniwersytet spełnia również rolę kulturotwórczą. Uczy studentów obycia z wartościami wyższymi. Pracuje też dla siebie. Dba o własną kadrę, ale musi również wykształcić dla siebie nowych naukowców. W tej kwestii jesteśmy równymi partnerami. To moje zdanie. Nie patrzę na to, co ja mam dać uniwersytetowi, który już jest, ale oczekuję od niego pewnej wzajemności. Owszem, mogę mu pomóc i taka też jest moja rola. Tak to mniej więcej wygląda. Wzajemne relacje na tym samym poziomie.

(LP) – Stawiamy w tym miejscu kolejną tezę. Nie chodzi nam bowiem o to, co władze mają dać nauce, tylko co nauka może zaoferować władzom i środowiskom społecznym. Swoje pytanie sformułuje teraz do Pana Profesora Jarosława Perszko. Co nauka może nam zaoferować? Czy rola władz powinna się sprowadzać jedynie do tego, by stwarzać uczelniom odpowiednie warunki rozwoju? Co z kwestią szerszej współpracy obu wymienionych tu podmiotów oraz z zapotrzebowaniem na wiedzę społeczności lokalnej?

(JP) – Może za chwilę. Chciałbym wpierw pogratulować uniwersytetowi tej inwestycji i odpowiedzieć na pytanie, które Pan tu zadał: czy inicjatywa ta miała sens czy też nie? W tym przypadku, jeśli chodzi o pokład aktywności, następuje długoterminowy zwrot kosztów. Tego rodzaju rozwiązania stanowią o wielu czynnikach, które dają wyraz ambicjom zarówno całego uniwersytetu, jak i pola na którym on się znajduje. Tak jak w dramacie, musi zaistnieć jedność miejsca,

czasu i akcji. Również forma, w której zawarta jest merytoryczna strona aktywności uniwersyteckiej nie pozostaje tu bez znaczenia. Gratuluję! To jest piękna formuła, piękny campus. I zwrot na pewno nastąpi. Możemy nie spodziewamy się w jakim efekcie i z jaką siłą. Niestety, jest on przesunięty w czasie.

Co do drugiego pytania: co może uniwersytet dać regionowi? Rola władz jest szalenie ważna, ponieważ ich ogląd sytuacji pozostaje zupełnie inny niż z perspektywy powiedzmy katedry czy też laboratorium badawczego. To również ogląd, który stawia pewną diagnozę, ale też wytycza kierunki. I teraz kolejne pytania: w jakim kierunku ma zmierzać nasz region? Jakie środki przeznaczą władze, żeby stymulować rozwój w takim a nie innym kierunku? Politechnika Białostocka, w przeciwieństwie do uniwersytetów, reprezentuje nauki stosowane, czyli naucza inżynierów. Kształci zawodowo. Ale to nie wszystko. Nie jesteśmy tylko szkołą czysto zawodową. Prowadzimy bowiem badania naukowe, ponieważ wartość każdego absolwenta zależy od jakości kadry i jakości czy też kategorii, którą reprezentuje dana jednostka. Tu wracają również pytania: o jaką lokalność tego uniwersytetu nam chodzi oraz czy kwestia skali, wielkości może być miernikiem wyznaczającym czyjąś pozycję?

Owszem, nasze dzieci uciekają do ośrodków, które dysponują o wiele silniejszym znakiem, marką, logo. Przyczyna tego wydaje się różna. Jako politechnika kształcimy pod kątem rynku dla różnych ośrodków oraz regionów. Zapotrzebowanie na kadrę inżynierską jest bowiem ciągle rosnące. Dowolnie jaką ilość absolwentów informatyki byśmy wypuścili, ona zawsze zostanie wchłonięta. Jeśli chodzi o Wydział Mechaniczny, no to może, nieuprzejmie się chwalić, ale Państwo już o tym dzisiaj mówili. Wydział Budownictwa i Inżynierii Środowiska kształci absolwentów, którzy także znajdują natychmiast zatrudnienie. Być może przekładam to praktycznie, ale w kontekście powyższego pytania o region jest to chyba uzasadnione.

Zastanówmy się w tym miejscu też: jakiej jakości będzie nasz pracownik? Z jaką wiedzą wyjdzie on ze swojej uczelni? Jaką pozycję na rynku zawodowym osiągnie? I to są pytania, które stymulują nas do tego, by podnosić u siebie zarówno jakość kształcenia, jak i samych badań naukowych. Współpraca z samorządami lokalnymi pozostaje zresztą w kwestii badań i rozwoju bardzo zaawansowana. Mamy podpisanych szereg umów wdrożeniowych na rozwiązania techniczne. Trudno mi się tutaj odnieść do Uniwersytetu, którego rolę naprawdę bardzo wysoko cenię. Podpisuję się więc pod tym, co powiedział Pan Rektor: „Myśl uniwersalna kieruje i kreuje kierunek rozwoju. Natomiast ta stosowana wciela to w życie". Dziękuję.

(LP) – Dziękuję bardzo. Zachęcam również Państwa do udziału w debacie. Jeśli ktoś z Państwa będzie chciał zabrać głos, proszę podnieść rękę. Widzę dwie chętne osoby. Zaraz kolega podejdzie z mikrofonem. Proszę tylko podać swoje imię, nazwisko oraz instytucję. Przypominam, że debata jest nagrywana, potem zostanie ona opublikowana. Chcemy wiedzieć, kto zabiera głos.

Dr hab. Maciej Karczewski, prof. UwB, Instytut Historii i Nauk Politycznych Uniwersytetu w Białymstoku (MK) – *À propos* oczekiwań miasta oraz regionu w stosunku do uniwersytetu i *vice versa*. Może wypowiem teraz kilka swoich uwag, a potem na końcu zadam jedno pytanie retoryczne, na które sam odpowiem. Od razu uprzedzam. Po pierwsze, co zrobić żeby młodzi ludzie nie wyjeżdżali z Białegostoku? Pomysł, żeby zamknąć granice miasta, jest przecież nierealny. Rzeczywiście, stypendia dla dwóch, trzech, czterech bardzo uzdolnionych osób to nie jest dobry pomysł. Nie chodzi tu o PR, tylko niejako o skalę działania. Ale tak na przykład zastanówmy się w tym miejscu nad większymi zniżkami na przejazd komunikacją miejską dla studentów. Powiedziałem o autobusie. Podobno jeden tu dojeżdża. Niemniej skomunikowanie campusu z miastem jest żadne w tej chwili. Po drugie, potrzebujemy więcej żłobków oraz przedszkoli. Po trzecie, tańsze stołówki. Żeby studenci mogli po prostu taniej żyć w Białymstoku. A oni za to zostawiają w mieście mnóstwo pieniędzy i innych rzeczy.

(LP) – Czyli to jest obopólny interes.

(MK) – Dokładnie. Obopólny interes. To jest błyskawiczna korzyść, od razu się zwracająca. Działająca w obie strony. Co do roli uniwersytetu, akurat jestem humanistą i bardzo niepokoi mnie, a może tylko po prostu zauważam, skazanie humanistyki jako takiej na marginalizację czy to w dyskusji na poziomie krajowym, ale też w dyskusji tutaj…

(LP) – Regionalnej.

(MK) – Regionalnej, tak jest. Humanistyka ma bardzo ważną rolę, ale ona jest niewymierna. Nie przekłada się na patenty, na produkty, na coś, co da się policzyć łatwo, przeliczyć na złotówki. W Europie zadano sobie jednak trud i policzono ten tak zwany miękki wkład humanistyki, w który idą setki milionów euro rocznie. Ma ona też wkład w Białystok. Moim zdaniem, akurat u nas w regionie i w naszym mieście humanistyka, spojrzenie w przeszłość pod kątem historii, kultury pozostaje bardzo ważne. Cały czas mówimy „Białystok wielokulturowy". Tyle tylko, że ta wielokulturowość wydaje się u nas widoczna najbardziej na poziomie książek kucharskich. Nie jest więc ona prawdziwa. A Białystok ma bardzo króciutkie korzenie i to jest słabość tego miasta oraz jego spo-

łeczności lokalnej. Ona jest taka a nie inna. Wynika z uwarunkowań historycznych.

Powrócę w tym momencie do zasygnalizowanego wcześniej pytania retorycznego, które chciałem zadać i na które pragnę jednocześnie sformułować swoją odpowiedź. Mamy własny campus, który jest usytuowany na peryferiach i pięknie otoczony zielenią. Mieszczą się w nim nauki ścisłe oraz po części nauki stosowane. Czy w związku z tym również nauki humanistyczne powinny trafić do rozbudowanej części campusu? Czy pozostać tam gdzie są, w ścisłym centrum miasta? Odpowiedź moja brzmi następująco: powinny zostać. Dlatego że nasi studenci, jak też pracownicy naukowo-dydaktyczni, formują *de facto* to centrum. Są oni bardzo ważnym czynnikiem kulturowym.

(LP) – Ale z punktu widzenia współczesnej technologii takie wyizolowanie humanistyki, gdzieś tam ulokowanie jej w centrum, powoduje, że nie wypełnia ona nauki podstawowej, bo przecież *gros* dzisiejszych zawodów: informatyka, współczesne portale i technologie wypełniane są właśnie przez humanistykę, bo ktoś wymyśla pewien sposób zastosowań…

(MK) – To jest raczej wyizolowanie nauk technicznych. Chodzi o to, że ludzie słyszą nasz język, o tym, jak mówimy, o czym mówimy, że jesteśmy tam ciągle na miejscu.

(LP) – Czyli dobra kawiarnia szwajcarska i oczywiście to będzie funkcjonowało. Kolejny głos proponuję.

Dr hab. Alicja Kisielewska, prof. UwB, Międzywydziałowy Instytut Kulturoznawstwa i Sztuki Uniwersytetu w Białymstoku (AK) – Proszę Państwa, przysłuchuję się obradom konferencyjnym dzisiaj od rana i cały czas mam tutaj przed sobą ekran, na którym jest pytanie, wyzwanie: miejsce i rola uniwersytetu w XXI wieku. Ponieważ obchodzimy jubileusz Uniwersytetu w Białymstoku, więc spróbuję teraz odpowiedzieć na pytanie: jakie jest miejsce i rola Uniwersytetu w Białymstoku w XXI wieku w regionie, w środowisku lokalnym?

Uniwersytet w Białymstoku jest uczelnią lokalną, stosunkowo małą. I moja odpowiedź jest taka: podstawowa rola Uniwersytetu w Białymstoku jako instytucji wynika z jego rangi kulturowej. To jedna z najważniejszych instytucji kulturowych w naszym regionie. Jak to wygląda w praktyce? Tutaj chciałam się odnieść do wypowiedzi Pana Wojewody, który wyraził swoją niezgodę na to, by uniwersytet funkcjonował tylko jako tak zwana świątynia nauki. W pełni się z tym zgadzam. Uniwersytet nie jest bowiem wyłącznie świątynią nauki. Natomiast jak to wygląda w praktyce? Najczęściej, a mówię to z perspektywy właśnie humanistki i kulturoznawczyni, jeśli proponujemy jakieś konferencje, spotkania, dyskusje (prowadziliśmy na przykład w latach 2007–2017 cykl otwartych wykła-

dów dla mieszkańców Białegostoku pod nazwą Białostocka Wszechnica Kulturoznawcza), to w ciągu tych 10 lat jeden raz pojawił się przedstawiciel prezydenta miasta – wiceprezydent. Jeden raz. Zawsze był zapraszany. To świadczy o jakimś do nas stosunku. Być może nie mieli czasu. Natomiast w praktyce wygląda to często tak, że jako uniwersytet, jako jego pracownicy jesteśmy sprowadzani do roli petentów. Zwracamy się do władz z prośbą o dotację, o subwencję, o pomoc, o jakieś wsparcie finansowe. Oczywiście, to jest też ważne. Nie ukrywam. Natomiast nie chcielibyśmy być wyłącznie w takiej roli. W relacji z miastem pragniemy wzajemnego partnerstwa.

Żeby nasz uniwersytet był rzeczywiście znaczącą instytucją kulturową w regionie, a powinien taką być, nie wystarczą wyłącznie chęci jednej ze stron, czyli władz i pracowników akademickich. Odnoszę niekiedy wrażenie, że my tych chęci mamy bardzo dużo, różnego rodzaju, natomiast musi to być współdziałanie bardzo wielu czynników: władz miasta, różnego rodzaju instytucji, mediów, naszych studentów, absolwentów, pracowników itd., itp.

(LP) – Jak tę sprawę w takim razie rozwiązać? Jaki znaleźć balans? Jaką platformę współpracy zorganizować, żeby to partnerstwo zaistniało? Widzimy, że jedna i druga strona formułują różnorodne zastrzeżenia, oczekiwania. Pozostaje jednak pytanie o to, w jaki sposób nasz uniwersytet czy inna miejscowa uczelnia odnajdą dzisiaj własne miejsce?

(AK) – W bardzo konkretnych działaniach. Jest u nas program rozwoju kultury: „Strategia Rozwoju Województwa Podlaskiego do 2020 roku". W Białymstoku funkcjonuje środowisko kulturoznawcze. Może się ono już poszczycić pewnym doświadczeniem. Powstał na przykład Międzywydziałowy Instytut Kulturoznawstwa i Sztuki. W 2011 roku zostały zaś zainicjowane międzywydziałowe studia kulturoznawcze. I tutaj, korzystając z okazji, że mam mikrofon, chciałabym podziękować dwóm rektorom: Panu Rektorowi Jerzemu Nikitorowiczowi, który miał odwagę poprzeć niniejszą inicjatywę. Powiem, dlaczego mówię o odwadze. Bo to jest inicjatywa powołania studiów międzywydziałowych, czyli tego, o czym mówił Bill Readings [1960–1994; zob. B. Readings, *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa 2017 – Red.], burzenia fakultetów, burzenia zastałych programów, tworzenia absolutnie czegoś nowego na uczelni, proponowania innowacji. To jest szalenie trudne, ponieważ towarzyszy też temu opór środowiska naukowego, które w dużej mierze wydaje się tradycyjne. Nie lubi czegoś nowego.

Dziękuję również bardzo Panu Rektorowi Robertowi Ciborowskiemu, który miał odwagę podjąć decyzję o powołaniu Międzywydziałowego Instytutu Kulturoznawstwa i Sztuki. To jakby kolejny krok pokazujący, że Uniwersytet

w Białymstoku pozostaje uczelnią innowacyjną, która idzie do przodu i szuka nowych rozwiązań dopasowujących się do kultury regionu. Tworzy nowe jakości dla społeczeństwa, w którym żyjemy, które współtworzymy i które chcemy kreować. I my jako uczelnia oczekujemy tego, żeby władze miejskie, wojewódzkie nas zauważyły. Pragniemy, by dostrzegły nasz potencjał.

(LP) – Dziękuję bardzo. Teraz jedno pytanie do studentów. Bo tutaj są głównie oni. Mamy taką sytuację społeczno-polityczną, że głównie panie niedługo będą studiowały, bo panowie zajmą się wykonywaniem zawodów praktycznych. Taka jest rzeczywistość. Nie chcę być złym prorokiem, ale podobne tendencje zauważam. Pytanie do naszych młodych słuchaczy, uczestników debaty: czego oczekujecie od uczelni? Jakiego rodzaju wizje chcielibyście, aby były realizowane, żeby tutaj studiować, zdobywać swoją wiedzę? Zanim znajdziemy odważnych, do czego zachęcam, proponuję kolejne głosy w dyskusji. Tutaj jest Pan Profesor Jan Cieśliński, fizyk.

Prof. Jan Cieśliński, Zakład Fizyki Nieliniowej Uniwersytetu w Białymstoku (JC) – Zadam teraz pytanie do panelistów, zwłaszcza do panów rektorów, ale też do władz samorządowych czy państwowych, a mianowicie: co stoi na przeszkodzie, żeby w Białymstoku była jedna silna uczelnia?

(WP) – Ja temu przyklaskuję. Też marzę o tym. Na przykład, by uniwersytet nazywał się imienia Juliusza Słowackiego.

(LP) – Pan Profesor wywołuje temat, który miał być zwieńczeniem naszego dzisiejszego spotkania? Czy możemy na razie to zagadnienie odłożyć. Potraktować je jako puentę.

(JC) – Dobrze.

(LP) – Dziękuję pięknie. Kolejna osoba.

Prof. Lucyna Aleksandrowicz-Pędich, Katedra Anglistyki SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego w Warszawie (LA-P) – Pracuję na prywatnej uczelni w Warszawie, ale jestem mieszkanką Białegostoku. Przez wiele lat byłam zawodowo związana z Uniwersytetem w Białymstoku. Bardzo mi się tu dobrze pracowało. Z różnych powodów przeniosłam się do Warszawy. Myślę, że jedną z przyczyn, dla których młodzież chce studiować nie tylko w Białymstoku, ale choćby w Warszawie, w Anglii, czy w ogóle na różnych uczelniach zagranicznych, jest to, że chce ona być częścią nowoczesnego środowiska społeczno-kulturowego. Ponadto, bardzo mnie niepokoi jedna rzecz, choć od razu przestrzegam, że żaden z Panów indywidualnie za ten mój niepokój nie odpowiada. To, co mnie jednak niepokoi, to skład tego panelu. Siedzimy tutaj bowiem przed napisem „Uniwersytet w XXI wieku", a to, co widzimy, to jest taki skład XIX-wieczny (*śmiech*).

Głos z sali (I) – Brawo!

(LP) – Spodziewaliśmy się tego rodzaju zarzutów.

(LA-P) – Tak, uważałam, że on od razu się pojawi. Natomiast, skoro go nikt jeszcze przede mną nie zwerbalizował… Mam nadzieję, że przemawiam w imieniu koleżanek studentek.

Głos z sali (II) – Tak, tak, tak. Brawo!

(LA-P) – Część z Panów…

Głos z sali (III) – Ale wie Pani co…

(LA-P) – Proszę dać mi skończyć. To jest typowa sytuacja, że od razu znalazł się Pan, który chce coś powiedzieć.

Głos z sali (III) – Wie Pani, bo pyta Pani, jak to…

(LA-P) – Nie, proszę pana, teraz ja mówię.

(LP) – Dziękuję bardzo. Za chwilę będzie miał Pan szansę.

(LA-P) – Pan się nie może w ogóle odezwać teraz. Jak powiedziałam, Panowie reprezentują uczelnie lub władze, które mają o losie tych pierwszych decydować. Skład jest właśnie XIX-wieczny. Mamy przegląd ładnych garniturów. Dziękuję bardzo, że panowie tak dobrze się ubrali, przychodząc tutaj.

(WP) – Ja jestem konserwatystą.

(LA-P) – Bardzo to dobrze. Ale myślę, że rzeczywistość społeczno-kulturowa musi się zmieniać. Musi być…

(LP) – Przepraszam, że zapytam…

(LA-P) – O Boże, kolejny facet, który chce przeszkadzać (*śmiech*). Widzicie? Widzicie, co się dzieje? Jak tylko kobieta zabiera głos, to od razu jakiś facet…

(LP) – Nie. Proszę nie wkładać swoich przemyśleń w moje usta. Ja tylko chcę zadać następującej natury pytania: czy o jakości debaty świadczyć winien skład płciowy? Czy też o jakości debaty świadczą argumenty?

(LA-P) – Nie, dlatego…

(LP) – To jest zasadnicza kwestia, nad którą tutaj się pochylamy. Próbujemy bowiem znaleźć odpowiedź na pytanie: jaką rolę powinny uniwersytety/placówki naukowe odgrywać w środowisku lokalnym? Czy można owe środowiska bez takiego intelektualnego wsparcia sobie wyobrazić? I debatujmy nad tym. A nie zastanawiajmy się nad kwestią, czy na sali jest 50, 60 czy 100% reprezentantów wszystkich grup. Niedługo, mogę Pani to przyrzec, mogę się z Panią o to założyć, że 89% studentów stanowić będą studentki. I kwestia zginie. Także nie ma co się kłopotać owym zagadnieniem.

(LA-P) – Nie wiem, czy kwestia zginie, dlatego że tutaj nie ma ani jednej studentki w panelu. W panelu są Panowie.

(LP) – Zapraszamy.

(LA-P) – Już powiedziałam, że żaden z Panów indywidualnie za ten stan rzeczy nie odpowiada i obecni tu Panowie bardzo dobrze się ustosunkowują do zadanych przez Pana Redaktora pytań. Problem jest taki: kto nas, Drogie Panie reprezentuje? Zostawiam to pytanie jako pewien problem otwarty.

(LP) – Dziękuję bardzo. Kolejna osoba. Proszę bardzo.

Prof. Stanisław Kistryn, Prorektor ds. Badań Naukowych i Funduszy Strukturalnych Uniwersytetu Jagiellońskiego (SK) – Proszę Państwa, mam trzy krótkie uwagi. Ustosunkuję się wpierw do pytania Pana Redaktora, «czy studenci wyjeżdżają?». Nie tylko oni. Pracownicy naukowi, choć nie wszyscy, też wyjeżdżają. Bardzo dobrze. Mechanizmy powinny zmierzać nie do tego, żeby ich zatrzymać, lecz żeby przyciągnąć innych i żeby część z tych osób, która wyjechała, kiedyś powróciła. Bo wymiana i uczenie się, jak coś wygląda w Warszawie, w Krakowie, na Sorbonie, czy w Oxfordzie, są bardzo pożyteczne. Byle potem wrócić jeszcze do swojego macierzystego, nazwijmy to, gniazda i próbować te doświadczenia implementować. To się da zrobić. Są nawet tacy ludzie, którzy bez wielkich bodźców tak robią. Jestem tego przykładem. Wyjeżdżałem z Krakowa, w którym na co dzień mieszkam, do znacznie wyżej notowanej uczelni. Nie powiem, że lepszej i nie powiem też o piękności tamtejszego campusu, bo tu będziemy argumentować. Mam w tym miejscu na myśli Politechnikę Federalną w Zürichu. Tam spędziłem w sumie siedem lat.

Teraz jestem w Krakowie i chwalę to sobie. To jedna uwaga, czyli te mechanizmy zachęcające do powrotu. Druga uwaga dotyczy postrzegania. Państwo podnieśliście kwestię tego, że Uniwersytet w Białymstoku nie jest widoczny, i że źle się go postrzega w lokalnej społeczności. Otóż sądzę, że to nie tylko problem Uniwersytetu w Białymstoku czy Uniwersytetu Warszawskiego, lecz nauki w Polsce ogólnie. Proszę Państwa, nam, pracownikom uczelnianym, bardzo brakuje tego, by społeczeństwo i decydenci także dostrzegali, jak ważną rolę w każdym aspekcie życia pełni nauka. I nie można tutaj dywagować jedynie nad tym, co dany uniwersytet czy politechnika da z powrotem swojemu miastu, bo to wydaje się oczywiste. Napisałem sobie na szybko przykład. Rektorzy uczelni i władze miast chwalą się swoimi osiągnięciami. Przyjmują nas w nowych salach koncertowych, dajmy na to w: Szczecinie, Katowicach, Jarosławiu…

(LP) – W Białymstoku.

(SK) – W Białymstoku. Proszę Państwa, te hale są opracowywane przez naukowców. Proszę sobie wyobrazić, że można stwierdzić, jaki ustrój akustyczny powinien być optymalny do danej muzyki i zmienić go w ciągu dziesięciu minut.

To jest ciężka i wielka rola nauki, która na początku była kompletnie niepotrzebna.

(LP) – W Białymstoku do końca to się nie powiodło… (*śmiech*).

(SK) – W Krakowie, w Centrum Kongresowym, też nie do końca się powiodło.

(LP) – Ale mamy wyzwanie intelektualne.

(SK) – Trzecia sprawa. To jest rola uniwersytetu. Nie wiem teraz tylko, czy warto ją rozpatrywać w kontekście regionalnym. O tym zresztą już Państwo dziś mówili. Uczelnia winna być centrum kultury regionu. Ma wspierać lokalne inicjatywy. Zgłaszam w tym miejscu jednak jeszcze trzeci postulat, który dotyczy tylko mojego regionalnego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Otóż nie warto patrzeć na siebie przez pryzmat uniwersytetu regionalnego. Należy łączyć się w sieci. Czynić wszelkie ku temu próby. Mamy nie tylko, jak to słusznie Pan Rektor powiedział, reagować na to, co się wokół nas dzieje, lecz naszym obowiązkiem pozostaje również uprzedzanie świata o tym, co się może zmienić, identyfikowanie problemów i próbowanie znajdowania na nie odpowiedniego panaceum.

Proszę Państwa, powyższe kwestie nie dotyczą tylko techniki, bo tak naprawdę zmiana klimatu czy niedobór wody to jest coś, co nas niebawem czeka. Ale, proszę Państwa, w humanistyce i w naukach społecznych spróbujmy również sformułować futurystyczne prognozy i zastanówmy się nad tym, jak będzie wyglądało społeczeństwo, w którym niedługo 80% osób pozostanie bez stałej pracy. To nie jest tylko wyzwanie dla jednego genialnego naukowca z Białegostoku, z Krakowa czy Oxfordu. Tylko wspólnym wysiłkiem możemy to robić.

(LP) – Zatem mamy już zarysowaną wstępną opinię: rola i miejsce uniwersytetu w regionie. Po pierwsze, musimy wyzwolić się z marazmu regionalnego. Jeśli więc już mamy uniwersytet, to on musi być nie tylko dobry, jak sugerują władze, ale winien również wnosić istotny wkład w rozwój nauki oraz tego wszystkiego, co się dzieje na świecie. I to jest jeden z naszych pewników. Kolejne jakieś sugestie, uwagi? Tutaj, proszę bardzo.

Mgr Andrzej Kluczkowski, Edukacja Medialna, Katolicki Uniwersytet Lubelski (AK) – Nawiązując do wypowiedzi Pana Profesora, chciałbym tu odnieść się – na przykładzie kilku praktycznych przykładów z Lublina – do działalności włodarzy tego miasta. Lublin to wszak jedno z nielicznych miast w Polsce, które daje chociażby zniżki dla doktorantów na komunikację miejską. Powstają tu co chwila nowe kluby czy stołówki oferujące zniżki. Powstał nowy campus na Majdanku. Została tam od razu podciągnięta komunikacja miejska w postaci trolejbusów. Miasto widzi w studentach potencjalnych klientów, któ-

rzy zostawiają na miejscu pieniądze. Tworzy udogodnienia i narzędzia do tego, żeby tych studentów gdzieś przyciągać i żeby oni chcieli studiować w Lublinie. Nie chodzi jednak tutaj tylko o studentów, lecz także o narzędzia, które są kierowane wprost do pracowników uczelni. Dostrzega się bowiem również ich rodziny. Tworzy się chociażby żłobki, gdzie młody pracownik może przyjść, zostawić swoje dziecko na dwie godziny, poprowadzić własne zajęcia, odebrać je i pójść z powrotem do domu.

(LP) – Mamy więc platformę wymiany różnych rozwiązań, które można polecać i…

(AK) – Czerpać wzorce.

(LP) – I spokojnie zastosować w każdym województwie. Dziękuję pięknie za tę wypowiedź.

(AK) – Dziękuję.

(LP) – Studentki były wzywane do zabrania głosu. Czy są chętne? Proszę bardzo.

Urszula Lipato, studentka III roku, filologia rosyjska Uniwersytetu w Białymstoku (UL) – Chciałam tu tylko wspomnieć o filologii rosyjskiej, bo nie wiem, jak sytuacja wygląda na innych wydziałach naszej uczelni. Spotykałam się z różnymi studentami z całej Polski, jak choćby z Uniwersytetu Warszawskiego czy Uniwersytetu Jagiellońskiego. Dużo osób mówi mi, że filologia rosyjska w Białymstoku może się poszczycić najwyższym poziomem nauczania w naszym kraju. Przyglądam się jej na co dzień z bliska. Jestem filologiem rosyjskim, a obrany przeze mnie kierunek to: komunikacja językowa w sferze biznesu. Filologii rosyjskiej w jej klasycznym wydaniu już się jednak nie otwiera, bo nie ma na nią chętnych. Dlaczego tak się dzieje? Po trzech latach nauki zauważyłam, że poziom jest u nas wysoki, ale czegoś nam brakuje. Ktoś już zresztą dziś z Państwa zauważył, że jedną z naczelnych funkcji uniwersytetu powinno być tworzenie kultury. Nie wiem, co na to moi koledzy, ale uważam, że nie mamy, prócz uczelnianego chóru, żadnych zajęć dodatkowych. Nie powstały u nas koła naukowe.

(LP) – Nie ma teatru studenckiego, odpowiednich klubów.

(UL) – Jest wprawdzie teatr, ale dość mały, i wspomniany przeze mnie chór.

(LP) – Jest? Przepraszam.

(UL) – To inicjatywa, której nie da się niestety dłużej przeciągać. Działała dobrze przez chwilę. I te koła naukowe! Słyszałam, że biologiczne mają się u nas całkiem nieźle. Filologia rosyjska odczuwa ich dojmujący brak. A wszyscy w całej Polsce mówią, że język rosyjski w Białymstoku funkcjonuje na najwyż-

szym poziomie. Brak jednak na naszym uniwersytecie inicjatyw kulturalnych! Nie tylko nauka, ale i rozrywka.

(LP) – Z tego, co Pani tu mówi, wnoszę, że stworzyliśmy struktury, właściwe instytucje, ale brak tej miękkiej tkanki wypełniającej cały szkielet.

(UL) – Tak, właśnie tak.

(LP) – O głos poproszę kolejną osobę.

Dr hab. Violetta Wejs-Milewska, prof. UwB, Zakład Filologicznych Badań Interdyscyplinarnych Uniwersytetu w Białymstoku (VW-M) – Ja właściwie *ad vocem* do Pani. Jestem zadziwiona Pani głosem. Nie dlatego, że chce bronić rusycystów, polonistów czy w ogóle nasz Wydział Filologiczny. Ale zdaje się, że kwestia kół naukowych czy teatrzyków, czy różnych innych form animacji powinna od Państwa zależeć i to Państwo są solą tego całego przedsięwzięcia. Jeśli Państwo mają ochotę na zorganizowanie tego koła, to Państwo się organizują, a nas tylko informują, że chcą to robić, i my możemy Wam pomagać, a nie odwrotnie. Widzę, że jest jakaś bierność. Obserwuję ją już od kilku lat na swojej uczelni. Przepraszam, ale to takie sprawy między nami, ale Pani je wywołała. Państwo zachowują się jak klienci w supermarkecie, którzy chcą, żądają, mają potrzeby. I te potrzeby deklarują i my próbujemy te potrzeby spełniać, bo wytworzył się model nowego uniwersytetu czy takiej szkoły, w której musimy Wam przekazać umiejętności, wiedzę i kompetencje społeczne.

Pani tu się odezwała *à propos* kompetencji społecznych. Być może jest jakiś deficyt, bo nie umiemy się porozumieć. A mi się wydaje, że nie umiemy się porozumieć, bo my też zostaliśmy wmontowani w jakiś system, który do końca nie działa…

(LP) – Właśnie, Pani dotyka tu zasadniczej kwestii.

(VW-M) – Ludzie dzielą się na dwie kategorie, tych, którzy wierzą, że system ze wszystkim sobie poradzi, i tych, którzy uważają, że mimo złego systemu, jeśli się wstawi dobrego człowieka, tzn. człowieka kreatywnego, odpowiedzialnego, to można ten podły system poprawić. Tak było w PRL-u. Edukacja w PRL-u, jak mówimy o systemie, była okropna. Natomiast jeśli pamiętam o swoich mistrzach, którzy uczyli się w PRL-u i potem mnie kształcili, to mogę powiedzieć o nich same najlepsze rzeczy. Tak czy inaczej, nie powinna Pani adresować do nas tego apelu. Tylko do swojego pokolenia, do swego środowiska, do tych wszystkich, z którymi ma Pani do czynienia. Czemu są oni tacy bierni? Oto pytanie.

(UL) – To jest nowe pokolenie studentów.

(VW-M) – A, to jest nowe pokolenie! Być może. Dobrze by było o tym powiedzieć. Dziękuję bardzo.

(LP) – Krótka refleksja. Nie do końca powyższa uwaga w 100% jest zgodna z prawdą, bo brak tych kompetencji społecznych wynika też częściowo z faktu, że mamy w naszym kraju czterysta piętnaście uczelni. Nie znam państwa na tyle bogatego, żeby było w stanie utrzymać taką ilość uczelni. Jak to się stało? Przy bardzo ograniczonym środowisku naukowym naukowcy rozpączkowali się. Nie mieli czasu na kompetencje społeczne. I uwaga naszej studentki właśnie odnosi się do tego, że nie było takiego momentu, by mistrz miał czas dla ucznia. To teza publicystyczna szybko sformułowana. Proszę bardzo.

Mgr inż. Edgar Filip Różycki, Instytut Socjologii i Kognitywistyki Uniwersytetu w Białymstoku, Wiceprzewodniczący Rady Uczelnianej Samorządu Doktorantów UwB (EFR) – Trzy słowa, przy czym najpierw pozwolę sobie *ad vocem* do tego głosu. Bo jednak mam wrażenie, że uczelnie są w pewnym sensie wpisane w mechanizmy konkurencji. Przypominają hipermarkety i ich klientów. Zainteresowani nimi absolwenci szkół średnich mogą aplikować na dowolną uczelnię. Pytanie tylko, którą z nich wybiorą.

Być może warto powierzyć sprawy kulturotwórcze na uczelniach chociażby animatorom, którzy mogliby zachęcać biernych studentów do jakiś działań społecznych. W czym rzecz. Myślę, że powyższe pytanie zostało trochę źle postawione. Gdzie bowiem absolwenci szkół średnich chcieliby studiować? Z jednej strony jest to trochę zabawne, że dyskutujemy bez nich. A ewentualne pytanie do studentów winno brzmieć: dlaczego właśnie wybrali swoją uczelnię. Wydaje mi się, że nie do końca zadziałają tu argumenty typu, że będą zniżki. Są one nietrafione. Oczywiście rozumiem, że w grę mogą wchodzić pewne warunki brzegowe, takie jak koszty utrzymania itd. To jasne. Z tym nie dyskutuję. Natomiast chcę zadać pytanie: na jakim uniwersytecie taki człowiek chciałby studiować? Trzeba by najpierw zadać pytanie: dlaczego w ogóle chciałby studiować?

Po pierwsze, istnieje pewne społeczne oczekiwanie. Nie oszukujmy się. Po drugie, kluczowa wydaje się również chęć podjęcia przez kogoś pracy. Sądzę jednak, że dwa podstawowe kryteria, które nas tu interesują, to z jednej strony podążanie za swoją pasją, a z drugiej, co ważniejsze, rynek pracy. I tutaj pierwsza rzecz, jeśli chcemy takiego absolwenta-maturzystę przyciągnąć, to musimy przedstawić mu odpowiednią ofertę. Nie wiem, czy się z tym stwierdzeniem Państwo zgodzicie, ale generalnie wydaję mi się, że po to ludzie idą na studia, by pracować w jakiejś konkretnej branży. Spójrzmy w tym momencie na statystyki. Ilu absolwentów uczelni wyższych pracuje w swojej branży po studiach? Kilkanaście procent. I teraz należy pochylić się nad naszymi uczelniami: Politechniką oraz Uniwersytetem i kwestią ich związku z biznesem. Student powinien bo-

wiem wiedzieć, że kończąc dany kierunek, ma gotowego pracodawcę. Należy poszerzyć program studiów o ewentualne wykłady praktyków z danych firm, a niekoniecznie tylko teoretyków. Ponadto nie wydaje mi się, żeby maturzysta idąc na jakikolwiek wydział, miał w ogóle blade pojęcie o tym, że mają one jakieś kategorie. Jakość nauki na danym wydziale nie jest więc, moim zdaniem, jedynym kryterium wyboru dla maturzystów.

(LP) – Dziękuję bardzo.

Prof. Izabela Święcicka, Prorektor ds. Nauki Uniwersytetu w Białymstoku – Witam Państwa bardzo serdecznie. Na początek chciałabym się podzielić z Państwem moimi przemyśleniami sprzed roku, kiedy jeszcze nie byłam prorektorem, i przemyśleniami już po roku, kiedy mam ogromną przyjemność być prorektorem. Szanowni Państwo, przed rokiem dla mnie uniwersytet to były tylko nauki ścisłe. Wiem, że się bardzo narażę Panu Rektorowi, który mówi, że uniwersytet to nauki społeczne i humanistyczne. I kiedy tak się stało, że zostałam prorektorem, to okazało się, że odkryłam niezwykle istotną rzecz na naszym uniwersytecie. Naprawdę mamy wspaniałe wydziały humanistyczne, wspaniałe wydziały nauk społecznych oraz prawnych.

Dostrzegam przede wszystkim, że wszyscy musimy razem współdziałać, a nie ze sobą rywalizować. Wcześniej nie rozumiałam, co ci humaniści czy pedagodzy robią, bo nie znałam Państwa. Teraz mogę powiedzieć, przepraszam za taki kolokwializm, robią Państwo naprawdę dobrą robotę. Przysłuchując się dzisiejszej dyskusji, mam taką chęć, może za wcześnie, podsumowania tej dyskusji, słów, które tu padły. To także część moich przemyśleń z tego roku. Uniwersytet to bowiem dla mnie republika myślenia z rozumem krytycznym, który będzie dążył do poznania prawdy, a ta prawda będzie miała wymiar lokalny, ale będzie rozpoznawalna też globalnie i to da nam tę ważną doskonałość naukową.

(LP) – Dziękuję bardzo.

(EFR) – Jeszcze jedno zdanie uzupełnienia. Kiedy wiemy już, dlaczego młody człowiek chce studiować, to wtedy możemy się zastanowić w tym, a nie w innym miejscu. Chcę w tym momencie nawiązać do słów studentki. Jeśli faktycznie mamy najlepszą filologię rosyjską, to dlaczego ludzie przyjeżdżają bądź nie przyjeżdżają do nas studiować ten kierunek? Odpowiedziawszy sobie wpierw na to pytanie, możemy się dopiero zastanawiać nad kwestiami kulturotwórczości, zniżek. I wtedy jesteśmy w tym hipermarkecie konkurencji, żeby przyciągnąć tych studentów właśnie na naszą filologię rosyjską.

(LP) – To jest też pytanie do środowiska socjologicznego. Dlaczego ono tego nie przebada i nie postawi swojej diagnozy? Dzięki temu władze uniwersytetu i regionu wiedziałyby, dlaczego ludzie chcą tu studiować oraz dlaczego

w ogóle chcą studiować i z jakiego powodu wybierają Białystok? Bo wtedy można by było, wykorzystując tę diagnozę, próbować przewidzieć działania doprowadzające do tego, żeby wzmocnić ową chęć bycia w Białymstoku.

(EFR) – Wydaje mi się, że takie pytania były już stawiane. Ze swojej strony pragnę dodać, że jestem tutaj nie tylko jako reprezentant kognitywistki.

(MK) – Czy mogę?

(LP) – Proszę bardzo.

(MK) – Chciałbym Pana bardzo przeprosić, bo rzeczywiście Pan jest studentem studiów doktoranckich. Przez całe pięć lat studiów na uniwersytecie nikt Panu jednak nie wytłumaczył, czym jest uniwersytet. To nie szkoła zawodowa. Uniwersytet nie jest szkołą zawodową, nie uczy zawodu. To podstawowa różnica między uniwersytetem a szkołami zawodowymi. My się bronimy w tej chwili, żeby nie zostać szkołą zawodową. Jeżeli nie uda się nam obronić statusu uniwersytetu, to będziemy zapraszać uczniów szkół wyższych, żeby uczyli się u nas konkretnych zawodów. A tak naprawdę współczesna rzeczywistość rynku pracy jest taka, że rzadko komu udaje się w wyuczonym zawodzie dotrwać do emerytury. Człowiek zmienia średnio, patrząc na Zachód, ale i na nasze realia, trzy, cztery, a nawet pięć razy w ciągu swego życia zawodowego miejsce pracy i wykonywany zawód. Uniwersytet powinien nauczyć danego studenta myślenia, otwartości, zdobywania wiedzy, umiejętności oraz współpracy. Ma go właśnie przygotować do dobrej konkurencji w życiu, nie tylko na rynku pracy. Taka jest rola uniwersytetu. Uformować lepszego człowieka.

(LP) – Który pyta, oczekuje odpowiedzi, a nawet sam ich udziela. W tym kierunku chyba placówki naukowe powinny iść. Zdobywanie zawodu pozostaje tylko pewną umiejętnością wykształconą na uczelniach. Powinniśmy w każdej chwili być w stanie zaadaptować się do zmieniającej się rzeczywistości. Nie wiem, czy ja to dobrze rozumiem, ale taką diagnozę publicystyczną bym postawił.

(EFR) – Króciutko. Być może mam inne myślenie, bo jednak skończyłem politechnikę. Mimo wszystko, gdybyśmy mogli taki krótki eksperyment przeprowadzić. Nie więcej pięć minut on zajmie. Dlaczego studiujemy swój kierunek? Możemy?

(LP) – Mamy za mało czasu.

(EFR) – Bo wtedy byśmy odpowiedzieli, czy mamy faktycznie…

(LP) – Trzeba by tu zrobić badanie ankietowe i wypracować z niego odpowiednie wnioski. Wtedy będziemy mieli w miarę obiektywne dane, a nie takie robocze…

(EFR) – Zgadzam się, mówi się, że Unia Europejska średnio siedem razy zmieni się w ciągu czyjegoś życia. Mi jednak chodzi o to czy czyjaś pierwsza praca będzie zgodna z uzyskanym przez kogoś wykształceniem.

(LP) – W trakcie naszej dzisiejszej debaty została już poczyniona uwaga, że jeśli nie wzmocnimy uniwersytetu, jeżeli nie stworzymy miękkiej tkanki kulturotwórczej, jeżeli nie zaczniemy sprzyjać filologiom, humanistykom, filozofiom, ale także zawodom praktycznym czy badaniom podstawowym, to losem, takim kresem funkcjonowania uczelni właśnie w wymiarze lokalnym, będzie szkoła zawodowa. Czyli co zrobić? Czy współczesna reforma studiów wyższych, która niedawno została ogłoszona, doprowadzi Uniwersytet w Białymstoku, a także uczelnie w Lublinie czy w Rzeszowie, do ich wymiaru praktycznego, czyli do statusu szkółki zawodowej? Czy też raczej będzie ona wzmacniała, w sensie ogólnym, wymiar badawczy placówek akademickich? Bardzo prosiłbym o odpowiedź. Będziemy już powoli zmierzali do puenty...

(JG) – Długo wytrzymuję, wytrzymuję, ale już nie mogę dłużej wytrzymać, więc złapałam ten mikrofon (*śmiech*). *À propos* roli kulturotwórczej, bo omijamy cały czas ten kontekst. Z punktu widzenia szefa jednostki kultury wojewódzkiej, ale również w imieniu swoich kolegów z innych placówek kultury, mogę tu powiedzieć, że studenci i pracownicy naukowi są znaczącą, jeśli nie najważniejszą grupą uczestników kultury naszego regionu. Nie wyobrażam sobie regionalnej kultury bez Uniwersytetu w Białymstoku. Odnosząc się tutaj do wypowiedzi Pani Profesor Alicji Kisielewskiej, chciałam też powiedzieć, że być może w oficjalnych kontaktach między miastem i uniwersytetem, na podstawie pism podpisanych przez te placówki, nie widać może wyraźnie wzajemnej współpracy, natomiast praktycznie w każdej kapitule jakiejkolwiek nagrody, jakiegokolwiek konkursu, jakiejkolwiek inicjatywy kulturalnej szeroko rozumianej czy literackiej, czy artystycznej są pracownicy-reprezentanci uniwersytetu.

Z jednej strony, pracownicy uniwersytetu kształcą świadomych uczestników kultury, mimo że jak to Pani Studentka powiedziała, widać pewne niedostatki w tej dziedzinie. Z drugiej strony, pracownicy i studenci są twórcami. Te środowiska się nawzajem przenikają. To jest tak połączona tkanka, że ja sobie w tej chwili nie wyobrażam odłączenia tych dwóch dziedzin: uniwersytetu i regionalnej kultury. Jako Książnica Podlaska udostępniamy książki, z których korzystają zarówno naukowcy, jak i studenci. My zaś korzystamy z wiedzy, znajomości i współpracy ze studentami i z kołami. Oni są u nas praktykantami. Tego się więc naprawdę nie da w tak krótkiej chwili powiedzieć i przeszacować.

Uważam że bez uniwersytetu i bez szeroko rozumianych badań naukowych o profilu humanistycznym nasza kultura regionalna byłaby w impasie. Trudno

mi nawet wyobrazić sobie, w jakim by ona wtedy znajdowała się stanie. Więc myślę, że wszystkie jednostki kultury nie tylko z Białymstoku, ale i z całego regionu, starają się dostosowywać swoją ofertę do potrzeb studentów i pracowników naukowych. Być może to też powoduje, że na uniwersytecie pewne elementy kulturotwórcze nie funkcjonują, bo nie ma takiej potrzeby. Jeżeli miejscowy student może w każdej chwili wyjść i dwie ulice dalej ma BOK, Książnicę Podlaską, WOAK czy operę... U nas też bardzo często bywają studenci i myślę, że wszyscy szefowie instytucji kultury to potwierdzą.

(LP) – Dziękuję bardzo. Prof. Jarosław Ławski.

(JŁ) – Proszę Państwa, jeśli chodzi o pytanie zasadnicze – o ustawę. Panie Redaktorze, ja sobie mogę na to pozwolić, powiem brutalnie, mam nadzieję, że w tym kształcie ta ustawa nie wejdzie w życie. Operujemy tu dzisiaj przez cały dzień takim fetyszem Oxfordu, fetyszem Cambridge. Co my w zasadzie chcemy w Polsce osiągnąć? Parodię Oxfordu?

(LP) – W jakim sensie?

(JŁ) – W takim sensie, że przecież w Białymstoku czy w Krakowie akceleratora nie zbudujemy. Są rzeczy możliwe do osiągnięcia pod Genewą i są rzeczy możliwe do osiągnięcia w Krakowie i w Białymstoku. Durzymy się tutaj tymi słowami. Często jeżdżę na uniwersytety dotknięte różnymi zjawiskami: na Wschodzie gangreną korupcji, upolitycznienia, na Zachodzie marazmem intelektualnym, to też trzeba jasno powiedzieć. Otóż, u podstaw tej ustawy leży przekonanie, że pieniądz w jednej chwili zamienia się w osiągnięcia naukowe. Gdyby tak było, to najwięcej tych mitycznych noblistów miałyby Emiraty Arabskie. A tak nie jest. Bo nie ma tam kultury naukowej. Bo nie ma tam małych ośrodków, z których do Cambridge i do Oxfordu sprowadza się najlepszych pracowników.

Tak, trzeba jeździć po świecie. Trzeba się przenosić z ośrodka do ośrodka. Ale najpierw trzeba coś osiągnąć. Mnie, jako w tej chwili dziekana, inny problem martwi. Kończymy w Polsce z pewną patologią, która polegała na przerabianiu bezrobotnych na magistrów i licencjatów, na wysysaniu pieniędzy z kieszeni biednych ludzi, którzy otrzymywali pseudowykształcenie. W tym samym czasie na naszym wydziale nie zatrudniono żadnego młodego pracownika. Najmłodsi pracownicy mają dziś trzydzieści pięć, czterdzieści lat. I to jest wyzwanie. I to jest pole do śmiałych pomysłów. Gdzie są fundowane katedry na przykład badań podstawowych?

Dam Państwu taki mały przykład. W Białymstoku nie można uruchomić studiów białoruskich, bo nie ma chętnych studentów. Ale taki problem rozwiązuje się na świecie. Ktoś funduje po prostu katedrę badań nad kulturą białoru-

ską, która ma tylko naukowe zadania. Gdzie są te śmiałe pomysły? Czeka nas czas realizowania śmiałych pomysłów, lecz nie tych, które wypływają z ust osób chcących, jak to się brzydko mówi, tylko podzielić między siebie pieniądze.

Mimo iż nie pochodzę z Białegostoku, ale po dwudziestu pięciu latach tu spędzonych mogę powiedzieć, że jestem tu w pełni zadomowiony. Tu mogłem zrealizować wszystkie swoje marzenia naukowe. I tego życzę tym młodym, o których się upominam.

(LP) – Dziękuję bardzo. Mówił Profesor Jarosław Ławski.

(RC) – Właściwie nie wiem o czym już teraz mam powiedzieć.

(LP) – Nowe zapowiedzi, jeśli chodzi o uczelnie wyższe, finansowanie, sposób organizacji, czyli informacje o całej reformie, o losach uczelni w Białymstoku.

(RC) – Dwa krótkie zdania. Jedną rzecz sobie przypomniałem. Uniwersytet istnieje po to, żeby słowa dalej miały swoje znaczenie. Proszę Państwa, konkurencja z definicji jest wtedy, jak wszyscy mają równe szanse. Jeśli nie ma równych szans albo obie strony nie są równymi podmiotami, to nie ma konkurencji. Nie mówmy w ogóle o pojęciu „konkurencji", jeśli nie zostały spełnione powyższe warunki.

(LP) – To nie jest jednoznaczne, bo jak mówi szkoła wiedeńska…

(RC) – To jest klasyczna szkoła angielska Adama Smitha [1723–1790 – Red.] z końca XVIII wieku. Jeśli wszyscy mają równe szanse i równe warunki, to wtedy ze sobą konkurują. Jeśli ich nie posiadają, to nie ma konkurencji, tylko jest wsparcie jednych osób kosztem drugich.

(LP) – Na ile zapowiedziane rozwiązania będą deprecjonowały uczelnie regionalne, a faworyzowały te najważniejsze?

(RC) – Po pierwsze, uważam, to jest moje prywatne zdanie, że została pomylona kolejność. Najpierw, jak Państwo wiedzą, zmieniono system finansowania. Miało to miejsce rok temu. Większość uczelni wtedy bowiem zaskoczyło to, jak mają dojść do wymaganych wskaźników w dwa miesiące. Nie da się. Ale to był taki *stress test* [z ang. badanie współczynnika czyjejś wypłacalności, m.in. kapitalizacji; inaczej *tier capital ratio* – Red.], żeby sprawdzić, co dalej. No i teraz pojawiła się propozycja ustawy, bo ministerstwo zobaczyło, że oni zareagowali, a więc stres był dobry. Powiem tak, generalnie rozumiem, że powinna być większa jakość, mniej studentów, ale o tym drugim czynniku rozmawiamy już od trzydziestu lat.

(LP) – Już jest mniej studentów.

(RC) – Jest. Będzie jeszcze mniej. To oczywiste. Ale to akurat jest dobry kierunek, tylko nie wiem, czy sposób wyboru będzie ciągle dobry. Ale wracając

do poprzedniego wątku. Uważam, że kolejność została zdecydowanie tu pomylona. Najpierw winna być przeprowadzona reforma, a później konsekwencja dostosowania się do pewnych wskaźników, elementów. Powinno się zmienić źródło finansowania.

Druga rzecz, takie zmiany muszą być rozłożone na lata. Uniwersytet to nie jest mała firma, która może z miesiąca na miesiąc zmodyfikować swój profil działalności. Nie ma on takiej możliwości. Dla nas cykl to jest pięć lat. Tyle czasu kształcimy studenta. Dlaczego na przykład jeśli się zmienia program studiów, to muszę go wpierw przygotować dla pierwszego roku! Ostatni dostanie go przecież dopiero za pięć lat. A jak się zmienia sposób finansowania czy wprowadza się ustawę, to się ją wdraża od razu. To jest nieporozumienie. Czy ta ustawa jest zagrożeniem? W pewnych obszarach tak, w pewnych nie.

Jeśli mówimy o tym, że mamy podnosić jakość, kształcenie, to wszystko rozumiem i przyjmuję. Państwo również pewnie powiedzą: tak powinno być. Tylko jakość bierze się z pieniędzy. Jeśli mamy, tak jak Pan Dziekan tu powiedział, jeździć po świecie, to trzeba mieć na to środki. Na asystenta w swojej katedrze dostaję 300 zł rocznie. Mogę go więc wysłać gdzieś, tylko nie wiem jeszcze gdzie. To trzeba dosyć precyzyjnie ustalić.

(LP) – Tanimi liniami do Aten… (*śmiech*).

(RC) – Tanimi liniami kolejowymi. Jeśli mi ktoś mówi, że on ma poprawiać swoją jakość, jeżdżąc po świecie, to nie bardzo wiem, jak ma to robić. A więc to się powinno zacząć od tego, że środków musi być więcej w systemie nauki. Państwo wiedzą, że około 0,4% z nich wydaje się u nas na naukę. To jest za mało. Tu leży cały problem zmian. Jeśli nie będzie więcej środków, to nic z tego nie wyjdzie. Bo system działa, jak Państwo wiedzą. Obecny tu Pan Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego wie, że w systemie wyrywamy sobie pieniądze. Bo gdy jeden ma lepsze parametry niż drugi, to dostaje więcej pieniędzy. Drugi dostaje mniej, bo ilość pieniędzy w systemie jest stała. Kto się poprawi, dostaje więcej. Kto nie poprawi się lub wypadnie relatywnie gorzej, mimo że się poprawił, uwaga, ale relatywnie do innej jednostki się nie poprawił, ale nie będę w to wchodził…

Musimy w takim razie sobie jasno odpowiedzieć na pytanie: co tak naprawdę chcemy osiągnąć? Pan powiedział, że w Polsce funkcjonuje dużo uczelni. Bo jest czterysta szesnaście. Połowa z nich to są szkoły prywatne. Jak ktoś chce za swoje pieniądze zakładać szkołę, niech zakłada. Znam szkołę prywatną, w której chirurg uczył makroekonomii. Jeśli ktoś to lubi, to dlaczego nie. Każdy ma taki wybór. A więc nie bardzo wiem, co jest tu istotą? Czy to, że mamy

stworzyć kilka uczelni badawczych, tak to nazwijmy, silnych, które dostaną mnóstwo pieniędzy i one mają się gdzieś znaleźć w rankingach?

Ostatnio usłyszałem takie zdanie, że ważne, byśmy byli w rankingach. Nie wiem, czy to jest cel sam w sobie, natomiast z drugiej strony, jeżeli stworzymy tę elitę, to pojawi się takie pytanie: co z resztą? Czy my mamy utrzymać zakres swojej działalności i kształcić w ten sam sposób, utrzymując zarazem wszystkie kierunki? Czy efektem tego nie będzie przypadkiem to, że skazani zostaniemy na rezygnację z czegoś? Zostaniemy poniekąd zmuszeni do nauczania zajęć praktycznych z szewstwa, krawiectwa czy układania glazury. Nie wiem. Może coś jeszcze. Ale to chyba nie o to chodzi. A z tego wszystkiego wprost nie wynika, co z tą resztą? Rozumiem ideę powołania elity. Zostanie ona stworzona. Tylko że, jeżeli takowa powstanie na bazie środków, które teraz mamy, to zapewniam Państwa, że dla reszty zostanie niewiele.

(LP) – Profesor Marcin Moniuszko.

(MM) – Myślę, że wartością samą w sobie było to, że przez ten ostatni rok ludzie nauki ze sobą rozmawiali. Starałem się bardzo aktywnie uczestniczyć w różnorakich spotkaniach, na przykład w obradach Narodowego Kongresu Nauki. To było bardzo pouczające doświadczenie, choć może nie zawsze konstruktywne. Zauważyłem jednak, że takie debaty mają zawsze pewną prawidłowość. Rozpoczynają się one bowiem od ogółu, a kończą się często tak zwanymi gorzkimi żalami pojedynczych przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, którzy pomstując wpierw na utratę szerokiej perspektywy, żalą się jednocześnie nad codziennymi trudami swojej pracy badawczej. To naturalne. Bo jeżeli spotykają się ludzie, którzy może nie mieli wcześniej okazji opowiedzieć o swoich problemach, to starają się oni wykorzystać do tego każde forum. Tak jak zresztą my dzisiaj, przechodzimy czasami nawet od ogółu do bardzo szczegółowych rozwiązań. W nas jest bowiem potrzeba mówienia o tym, że są trudne sytuacje i chcielibyśmy je jakoś poprawiać.

Trudno do końca odnieść się w tym miejscu do samej ustawy. Zdajemy sobie oczywiście sprawę, że to projekt, który będzie jeszcze wykuwał się od dyskusji politycznej i dalszych konsultacji akademickich w kolejne konkretne zapisy. Z kolei tak zwana ustawa „2.0" będzie miała swoje konkretne koleje losu. Tymczasem, o czym wspominał już Pan Rektor, ważne wydaje się również to, w jaki sposób będą decydować się poszczególne instrumenty finansowania. One wszak nie czekają na rozwiązania konkretnej ustawy, tylko już w tej chwili decydują o tym, jaką politykę podejmują poszczególne uczelnie, wydziały wręcz. Dopóki te wydziały… Bo, jak wiemy z założeń ustawy, mają one stracić trochę na swym znaczeniu. Aczkolwiek pamiętajmy, że ciągle jest akceptowana kwestia autono-

mii uczelni. Jeżeli któraś z nich podejmie decyzję, że zachowuje swój dystans, honor, to również nikt jej tego zabronić w jakiś sposób nie powinien. Absolutnie też nie można nie zgodzić się z założeniami projektu, czyli z promowaniem jakości. I to jest coś, czemu nikt na tej sali na pewno nie zechciałby zaprzeczyć. To oczywistość. I w związku z tym: czy to jest zagrożenie? Oczywiście, że nie.

Chciałem też podzielić się z Państwem trudną refleksją, z którą sam próbuje żyć i którą tu wszyscy staramy się realizować na naszej uczelni, również na Uniwersytecie w Białymstoku. Niezależnie bowiem od kształtu ostatecznego jakichkolwiek ustaw, które będą pewne rzeczy determinować i generować, musimy ciągle budzić w sobie ten wysiłek do zmiany oraz poprawy jakości.

Ważną rolą uniwersytetów i ich kadry, ale też studentów, pozostaje wzajemne dopingowanie samych siebie do tego, byśmy nie popadli w lenistwo intelektualne. A bardzo łatwo jest w nie popaść. To jest coś, co nam wszystkim tutaj grozi. Nie możemy li tylko pocieszać się faktem, że jako tako funkcjonujemy i wszystko wygląda fajnie. Nie dajmy się złapać w pułapkę własnego statusu społecznego czy stopni lub noszonych przez nas tytułów naukowych. Naprawdę, niezmiernie istotne wydaje się ciągłe pobudzanie do działania, a nie czekanie tylko, o czym już mówiłem na wstępie naszej dyskusji, na sygnały z zewnątrz czy impulsy ze strony władz samorządowych lub rządowych.

Naszą bardzo ważną rolą pozostaje więc aktywne kreowanie, tworzenie nowej rzeczywistości, przewidywanie jej i przygotowywanie nas wszystkich do sprostania jej wymaganiom. Jaka będzie nowa ustawa, zobaczymy. Nie sposób nie zgodzić się z bardzo słusznymi postulatami, które w niej się pojawiają. Niezależnie jednak od tego, słowem podsumowania, musimy pozostawać oraz utrzymywać nasze umysły i nasz poziom energii na ciągle bardzo wysokim poziomie. Tylko w ten sposób sprostamy wypracowywanej tu przez nas definicji uczelni, której wszyscy chcemy i do której dążymy, bez względu na to, czy mówimy o uniwersytecie sensu *stricte*, czy o politechnice, czy o uniwersytecie medycznym. Chodzi nam bowiem o pewien ideał. Konstruujemy pewną ideę, którą chcemy realizować. Czyli nie tylko reagujemy i płyniemy na fali, ale tworzymy nowy front.

(LP) – Dziękuję bardzo. Jeszcze w stronę akademicką zapytam o opinię. Profesor Jarosław Perszko. Ustawa, los i przyszłość uczelni.

(JP) – Tak, zgoda. Jeśli chodzi o wprowadzony algorytm i sposób finansowania, to są one, mimo że dla nas pragmatyczne, mało rozumiane przez stronę rządową. Rzeczywiście, bezwładność uczelni wydaje się tak duża, że sprostanie wymogom ustawy, nie może się odbywać w krótkim czasie. Ale chciałbym wró-

cić w tym miejscu do głównego problemu. Rektorzy wyrazili tutaj bowiem swoje obawy i nadzieje w kontekście wprowadzenia nowej ustawy.

Chciałbym wrócić tutaj do roli uniwersytetu. Przysłuchując się zarówno studentom, jak i profesorom, ale też analizując czy też obserwując sytuację środowisk akademickich od kilkudziesięciu lat, sięgam zarazem do źródeł mojej decyzji zdawania na studia. I teraz kilka słów, jeśli chodzi o reprezentowaną przeze mnie uczelnię. Jestem humanistą z wykształcenia, co wydaje się oczywiście pewną ironią w tej sytuacji. Problem postrzegam jednak jako pewien deficyt. Na politechnikę idą bowiem ludzie czy kandydaci, którzy zgłaszają się z konkretnym…

(LP) – Planem.

(JP) – Tak, chcą być na przykład elektrykami, inżynierami budowlanymi. Natomiast jeśli chodzi o uniwersytet i nauki z nim związane, w pełni rozumiem, kiedy kandydaci zgłaszają się na kierunek pedagogiczny. Chcą być nauczycielami. Natomiast na pozostałe? Co powoduje, że w ogóle zdają, że się ubiegają o to miejsce na uczelni?

Pamiętam, że niczego innego kiedyś sobie nie wyobrażałem. Były takie czasy, że zdawałem kilka razy na akademię i byłem zdeterminowany, by ją ukończyć. Myślę, że podstawową rzeczą pozostaje to, żeby zadać sobie pytanie, czy my wytworzyliśmy, jako środowisko akademickie, na tyle wysoki etos tego stanu, tej sytuacji, do której młodzi ludzie aspirują, chcąc wejść w to miejsce, które jest z natury swojej elitarne, a nie jak to się działo wcześniej swego rodzaju…

(LP) – Przepustką.

(JP) – Nie tyle przepustką, co powiedzmy w cudzysłowie „fabryką", miejscem, gdzie wytwarza się pewien produkt. Ponieważ on zaistnieje, używając współczesnego języka, jako produkt dobrej jakości, kiedy sam będzie się doskonalił. I teraz ktoś, kto idzie na uniwersytet, musi mieć głód w sobie. Powinien potrzebować tej wiedzy, nie do końca może uświadomionej, w jakim kierunku ona zmierza. Ale zarazem winien on zdawać sobie też sprawę, że nie ma tutaj konkretnego zawodu. Nie pojawia się dyplom z adnotacją, logo uczelni i ukończonego kierunku, który daje mu przepustkę do określonego zawodu.

Myślę, że nastąpiła pewna przerwa, dlatego że intencje i chęci tych, którzy szli na studia niegdyś, były bardzo różne. Jedni chcieli tę wiedzę poznawać, inni żyć życiem studenckim. Tego życia studenckiego, tej kultury dzisiaj chyba nie ma. To ułuda. Proszę mi podać przykłady kulturotwórczości uniwersytetu. Co z tego, że organizujemy konferencje. Co z tego, że publikujemy. Co z tego, że uczestniczymy nawzajem w spotkaniach, kiedy młodzi ludzie nie mają takowej

potrzeby. Jak wytworzyć w nich potrzebę współuczestnictwa w tych przedsięwzięciach, które my kreujemy?

(LP) – Czas nas goni. Teraz pytanie do władz administracyjnych. Czy reforma i to, co proponuje wicepremier Jarosław Gowin, nie przypomina przypadkiem mieszania w stawie, który jest za mały? Piję tutaj oczywiście do środków, które są przeznaczone na naukę. Przypomnijmy, około kilku dziesiątych procent PKB trafia u nas na naukę i studia. Czy to nie za mało? I teraz trzeba poszukać wśród tej niewielkiej kwoty dodatkowych środków, żeby sfinansować dobre uczelnie kosztem małych. Czy nie powinniśmy znaleźć pieniędzy większych i podwyższyć na przykład nakładów na naukę i szkolnictwo do jednego, dwóch, trzech procent PKB, jak ma miejsce choćby w Finlandii? Panie Wojewodo...

(BP) – Pewnie powinniśmy. Ale żyjemy w kraju, w społeczeństwie, w którym permanentną w wielu obszarach cechą jest po prostu niedobór. Mogę powiedzieć, jako przedstawiciel administracji rządowej, że też borykamy się w różnych działaniach z ciągłym niedoborem. Mamy rozwiniętą choćby w tej chwili działalność inwestycyjną. Z tym się wiąże jednak kreowanie możliwości, przygotowywanie na odpowiednim poziomie różnych ustaleń, decyzji, na przykład: o posiadaniu pozwoleń na drogi, na inne obiekty itd. Nie mamy fachowców. Nie jesteśmy konkurencyjni na rynku. I taka jest sytuacja. Ona niestety w jakiejś perspektywie nie będzie się zmieniała. Tak też jest w nauce oraz w służbie zdrowia. Możemy tutaj przywołać wiele dziedzin, które aspirują do tego, żeby mieć te cztery, pięć, dziesięć procent PKB.

To jest stan, który zmieniamy. Miejmy nadzieję, że ten proces dotyczący rozwoju gospodarczego będzie się pogłębiał, że nasze firmy będą dawały miejsca pracy, że przemysł będzie u nas się rozwijał, odtwarzał itd. Ale będziemy do tego dochodzić. I to jest jedna rzecz. Wróciłbym jeszcze w tym miejscu do pytań, które tutaj się pojawiły, bo one są istotne i z mojego punktu widzenia też obrazują pewną sytuację. Dla mnie wartością dodaną jest to, że mogłem z Państwem się spotkać i czegoś się nauczyć czy czegoś dowiedzieć. Padło jednak dzisiaj pytanie: czemu uniwersytety czy uczelnie białostockie się nie łączą? Nikt nie chciał na nie odpowiedzieć.

(LP) – Nie, nie. To pytanie zostało zawieszone.

(BP) – Dobrze. To spróbuję na nie odpowiedzieć, powołując się na pewien przykład. A mianowicie we wtorek pojechałem do Suwałk. Tam jest Państwowa Szkoła Wyższa Zawodowa. Pan Marszałek też tam był. No i oczywiście jadąc, wrzuciłem sobie z Internetu coś o tej szkole i o szkołach w Suwałkach. Tam było napisane, że w Suwałkach są cztery, no może pięć uczelni. Ale zajeżdżam

tam i pytam panią, która mnie wita, co z tymi pozostałymi szkołami. Dowiedziałem się od niej, że zakończyły już one swoją działalność.

Rozmawiałem też w Suwałkach z prorektorem Politechniki Białostockiej z zamiejscowego oddziału i spytałem go, czy lokalne środowisko akademickie podtrzymuje swoją decyzję o wygaszaniu niniejszej placówki. I to jest właśnie pewna odpowiedź na powyższe pytanie. Z jednej strony, mamy wymogi geograficzne, popyt na naukę, a z drugiej nasze państwowe uczelnie białostockie muszą podjąć jakąś świadomą decyzje, jakoś się ustosunkować do powyższego problemu, bo on istnieje, gdzieś tam nad nami wszystkimi wisi. Raczej nie sądzę, żeby to było wymuszane administracyjnie. Musi się pojawić jakiś lider, który, że tak powiem, tchnie ducha w tę ideę.

(LP) – Czy się łączyć, czy też nie?

(BP) – Nie wiem. Być może kwestie nowej ustawy będą pewne rzeczy stymulować lub też nie. Ale to jest sprawa odrębna. Druga rzecz. Zgadzam się tutaj z Panem Profesorem z Uniwersytetu Jagiellońskiego, który wyraził kilka ciekawych tez. One są jak najbardziej słuszne. Powiem rzecz następującą. Istotne w moim odczuciu było też to, co powiedziała Pani Studentka w kontekście chociażby deficytu życia kulturalnego na naszym uniwersytecie, braku kół naukowych, teatrów. No i padła z Państwa strony odpowiedź, że to wina studentów. Moim zdaniem, to również deficyt czegoś, co powinno być w uniwersytecie.

Rozumiem, że być może została przerwana jakaś ciągłość edukacyjno-pokoleniowa. Ale proszę Państwa, debatując nad rolą uniwersytetu w XXI wieku, pamiętajmy, że takie mamy społeczeństwo. Ono, nikogo przy tym nie deprecjonując, nie będzie przychodzić z gotowymi pomysłami. Mówię tu o pewnym stanie. Ja też miałem swoje oczekiwania, wybierając się na studia. Liczyłem na to, że jak przyjdę, to coś już będzie. Miałem nadzieję, że w coś się wciągnę, że jakaś oferta zostanie dla mnie przygotowana. Nie dziwmy się więc pewnym deficytem, który dzisiaj mamy. I tu jest rola młodych pracowników naukowych, władz uczelni żeby coś wykreować. To jest oczywiste. Pan Profesor, mój przedmówca, powiedział, że studenci jakby nie interesują się pewnymi rzeczami. Rola władz uczelni powinna się jednak sprowadzać do tego, a mówię to w pewnym skrócie, by takie potrzeby wykreować, stworzyć jakiś przyjazny klimat. Czym się bowiem różni życie studenta od życia powiedzmy młodego pracownika?

(LP) – Przeciętnego konsumenta.

(BP) – Tak. Można odpowiedzieć, że w zasadzie niczym. To samo oglądają, podobnie spędzają czas. My jednak byśmy oczekiwali, żeby życie kulturalne kwitło na uniwersytecie. Trzeba je kreować. Zmierzam już do końca. Odnośnie ustawy nie będę się wypowiadał. Pamiętajmy jednak, że środowiska uczelniane

też wykuwają swój los. Padło tutaj porównanie o martwym stawie, który należy ożywić. Być może. Przed nami wyzwania demograficzno-historyczne, z którymi musimy się uporać. Należy odejść od zastanego systemu, zdynamizować nasze środowisko. Nie wyobrażam sobie oczywiście sytuacji, o której Państwo tutaj mówili, aby nasze regionalne uczelnie na skutek bieżących reform miały być jakoś wygaszane. One jednak mogą i powinny się zmieniać.

Tutaj uwaga do wypowiedzi Pana Redaktora odnośnie szkół zawodowych. Jeżdżę często do Suwałk czy do Łomży. Tam są państwowe szkoły zawodowe z bardzo istotną rolą kulturotwórczą. Wracając w tym momencie do pytania: czego my, jako przedstawiciele administracji publicznej, oczekujemy? Można by oczywiście niniejszą dyskusję tak ustawiać, że my byśmy akcentowali pewne postulaty w stosunku do władz uczelnianych, a one by pytały nas i akcentowały swoje potrzeby. Uważam, że najważniejszą kwestią powinno być to, by nasze uczelnie kreowały pewne idee, pomysły, przedsięwzięcia. Oczekujemy od nich również analiz sytuacji w kontekście wyprzedzającym. To jest rola uniwersytetu w szczególności, ale innych uczelni też. I teraz, jeśli Państwo pozwolą, jeszcze jedno zdanie.

(LP) – Zachęcałbym.

(BP) – To dwa zdania, dwie myśli (*śmiech*). Wychodzę z założenia, a jeżdżę dużo po kraju i obserwuję, że otwartość ze strony władz na różnego rodzaju pomysły jest wielka. Sami szukamy różnych rozwiązań czy podpowiedzi, jak z pewnymi problemami się borykać. Weźmy chociażby te wszystkie nasze strategie rozwoju. One są na przykład w Poznańskiem czy w innych regionach Polski bardzo do siebie podobne. Można powiedzieć, że albo jesteśmy krajem na tyle jednorodnym, albo też naśladujemy się nawzajem, albo nie mamy nic konkretnego sobie do zaproponowania.

Teraz jeszcze ostatnia rzecz o naszych studentach. Oczywiście, zgadzam się, że przy dzisiejszej otwartości świata i jego bogatej ofercie edukacyjnej ludzie mają duże pole wyboru odnośnie swoich studiów. Sądzę jednak, że potencjał Białegostoku nie jest do końca wykorzystany. Ponadto musimy mieć dobrą uczelnię, odpowiednie kierunki, perspektywę pracy. Możemy wygrywać w pewnych obszarach. W wielu aspektach grozi nam jednak porażka.

Ważne wydają się również tak zwane otoczenie społeczne i miejscowa oferta kulturowa. Studia to przecież taki czas w życiu każdego człowieka, który się do końca pamięta. To jeden z najlepszych jego okresów. Oprócz nauki warto również korzystać ze swojej młodości. Twórzmy wokół siebie atrakcyjne otoczenie, tak, by w Białymstoku można było podczas studiów miło spędzać czas.

(LP) – Pan Bogdan Dyjuk.

(BD) – Szanowni Państwo, w jednej z analiz przeczytałem, że złotówka zainwestowana w promocję sportu przynosi inwestorowi dziesięciokrotny zwrot. Nawiążę teraz do wystąpień moich poprzedników na temat propozycji ministra Jarosława Gowina dotyczącej zmian w systemie szkolnictwa wyższego. Każdy z nas zna powiedzenie, że jakość kosztuje. Nie da się jej sztucznie poprawić czy podnieść. To dla mnie określenie lekko kabaretowe. Bo cóż to oznacza, że coś podnosimy, na przykład z pierwszego na drugie piętro?

Nie chciałbym tutaj, Panie Wojewodo, powołując się na swoje obserwacje, wchodzić z Panem w dyskusję *stricte* polityczną. Jeżeli jednak władze centralne stać na rozdawnictwo pieniędzy, wnioskuję, że gdyby zaproponować naszym uczelniom „program 1000+" na naukę i rozwój, to ich zwrot byłby znacznie wyższy niż te wspomniane na początku jeden do dziesięciu na sport. Bo uniwersytety, i tu się nie zgodzę z moim przedmówcą, kształcą zawodowo. Każdy z nas w swoim dokumencie osobistym wpisuje własny zawód. Mimo że mam dyplom ukończenia Filii Uniwersytetu Warszawskiego, ale zawód wykonywany posiadam.

Szanowni Państwo, każda uczelnia czy szkoła kształci zawodowo w określonym obszarze oraz specjalności. Oczywiście w przypadku politechniki będziemy bardziej zwracać uwagę na element praktyczny owej uczelni, w innym bardziej na społeczny.

(LP) – Zachęcałbym do postawienia kropki.

(BD) – Tak. Uważam, że w wielu wypadkach bardziej zwracamy uwagę na administrację czy władzę, a trzeba jeszcze pamiętać i o tym, że oprócz kadry równie ważni pozostają studenci. I musimy również zwracać uwagę, niezależnie od władz i struktur, na zainteresowania naszej młodzieży. Nie na wszystkie z nich może właściwie odpowiemy, lecz dajmy im na miejscu jak najwięcej możliwości rozwijania własnych zainteresowań. Skoro Pan Redaktor zachęca mnie już do konkluzji, to wobec tego przytoczę jedno jeszcze zdanie: „Regionalne uczelnie wyższe pełnią kluczową rolę w zaspokajaniu potrzeb regionalnej gospodarki, administracji, edukacji, służby zdrowia i innych służb publicznych oraz mieszkańców województwa w zakresie kształcenia odpowiedniej ilości i jakości kadr specjalistów, a także prowadzenia badań naukowych, prac badawczo-rozwojowych".

To tegoroczne stanowisko rady dialogu społecznego naszego województwa, najważniejsze wnioski tego gremium, do którego należy także Pan Wojewoda. Dywagując nad ewentualnym połączeniem uczelni wyższych w Białymstoku, pamiętajmy też, że w naszym regionie istnieją jeszcze takowe na przykład w Suwałkach czy w Łomży. Z prezentowanego tu raportu wynika ponadto, że

po 2020 roku z czterystu kilkunastu obecnych uczelni w naszym kraju na potrzeby ówczesnych polskich maturzystów wystarczy w przyszłości jedynie sto dwadzieścia kilka z nich.

(LP) – Pan Waldemar Pawłowski. Krótko.

(WP) – Bardzo króciutko. Jestem w tej luksusowej sytuacji, bo reprezentuję samorząd. Nasze uczelnie są w zasadzie publiczne i to państwo za nie odpowiada, a nie samorząd…

(LP) – Ale samorząd jako sponsor dysponuje „kasą”.

(WP) – Oczywiście. Bardzo mi się spodobała wypowiedź studentki miejscowej rusycystyki. Intuicyjnie wyczuwałem, że Pani mówi wprawdzie o praktycznych sprawach swojej uczelni, ale ma na myśli bardziej politykę kulturalną miasta. Dobrze zrozumiałem? Brakuje u nas bowiem pewnej spójnej koncepcji. Miejmy nadzieję, że nasz departament kultury, Pan Marszałek oraz rada województwa coś konstruktywnego w owej kwestii wymyślimy.

(LP) – Pewien konkret mam.

(WP) – Należy wykorzystać potencjał ludzi kultury, których tu na miejscu mamy. Możemy się przecież poszczycić operą czy teatrem, mimo że są one często finansowane z różnych źródeł. Chodzi tu jednak o interes miasta i całego naszego województwa. Mnie się marzy, byśmy równali do najlepszych, żeby Białystok był ważnym ośrodkiem kulturalnym i uniwersyteckim. Trzeba to wszystko mądrze wykorzystać i zracjonalizować.

(LP) – Kropka?

(WP) – Jeszcze tylko, a nie..., już nic nie powiem.

(LP) – Dziękuję pięknie. Ostatnie pytanie i oczekuję na nie jednozdaniowej odpowiedzi od przedstawicieli środowiska akademickiego: czy to, co proponuje premier Jarosław Gowin skończy się stworzeniem jedynej uczelni w Białymstoku, czy lepiej żeby była konkurencja? Jak Państwo sądzicie? Pan Profesor Jarosław Perszko. Zaczniemy od lewej strony. Jednym zdaniem.

(JP) – Nie!

(LP) – A dlaczego?

(JP) – Dlatego, że nie na konkurencji jest oparta nasza koegzystencja, tylko na wzajemnym dopełnianiu. Tak, że dość konkurencji.

(LP) – Jedno zdanie było. Proszę bardzo...

(MM) – Zastanawiam się. Jedno zdanie, to bardzo trudne. Jeżeli miałaby z łączenia naszych uczelni zaistnieć wartość dodana, to być może tak. Tylko…

(LP) – Pytanie, czy powstanie?

(MM) – Nie ma takich mechanizmów zresztą nawet w niniejszej ustawie. Pojawiają się tam wprawdzie pewne pomysły i projekty tworzenia uczelni federacyjnych, ale to nie jest to samo, co samo połączenie się owych ośrodków…

(LP) – Ale tutaj czynię awanse do sugestii, które wskazywały, że środowisko naukowe ma stawiać diagnozę i czynić projekcje. Jak to zagadnienie w tym kontekście wygląda?

(MM) – Co jednak uzyskamy przez to połączenie? Dlatego nie wiem, czy jesteśmy w stanie pod koniec tej długiej, męczącej dyskusji, odpowiedzieć sobie na powyższe pytanie. Pewnie przemawiałaby za tym jakieś korzyści. Chodzi jednakże o to, by we wszelkiego rodzaju dyskusjach tego typu naprawdę zastanowić się nad tym, czy uzyskujemy jakąś wartość samą w sobie ze scalania placówek akademickich. Nie warto administracyjnie doprowadzać do połączeń, które nie zostały jeszcze *de facto* sprawdzone.

Rozumiem przykład krakowski, gdzie istniała tradycja, do której w pewnym sensie powrócono, na przykład Collegium Medicum oraz Uniwersytet Jagielloński. Nie twierdzę tutaj więc, że jest to coś absolutnie złego. To być może ma swój sens. Natomiast musiałaby zaistnieć naprawdę kluczowa dyskusja, w której byśmy się zastanowili, jaką wartość będziemy z tego tworzyli. Warto o tym pamiętać. Toteż powiedzmy sobie na koniec naszej debaty, że obecni tu przedstawiciele trzech uczelni w wielu aspektach ze sobą świetnie współpracują i uzupełniają się. Więc może jeszcze bardziej starajmy się to pogłębić, jeżeli okazałoby się, że jedyną formą dalszego współistnienia jest łączenie się. Może tak. Natomiast ja myślę, że już…

(LP) – Możemy spokojnie próbować. Możemy tworzyć międzyuczelniane instytuty, instytucje…

(MM) – Takie działania podejmujemy. Inkubatory innowacyjności, talenty itd. Z różnym akcentem, w różnych grupach są liderzy. Sądzę, że współpracuje nam się bardzo dobrze i tego typu inicjatywy na pewno powinny być prowadzone przez nas w przyszłości. Zamiast jednak prawić tylko o administracji, mówmy głównie o naszych rzeczywistych, aktualnych przedsięwzięciach.

(LP) – Dziękuję bardzo. Pan Profesor Robert Ciborowski.

(RC) – Zgadzam się z wypowiedzią Pana Rektora. Należy się dokładnie zastanowić nad tym, co miałoby wynikać z łączenia miejscowych uczelni. Wydaje mi się, że rzeczywiście jesteśmy, jako placówki akademickie, komplementarni. Nie przeszkadzamy sobie. Niektóre sprawy na naszych uczelniach są takie same. Połączenie tych trzech jednostek nie musiałoby się więc wiązać z tym, że coś tracimy. Ale na pewno, jak przy każdym łączeniu, pewne rodzaje działalności czy reprezentowane przez nas nauki nie mogłyby się powielać. Tak to na-

zwijmy. To byłaby ta druga strona, związana z ewentualną stratą, którą byśmy ponieśli.

Czy jednak możemy w tymi miejscu operować w kategoriach korzyści? Na pewno mielibyśmy po scaleniu naszych uczelni profit natury finansowej, bo zgodnie z jego mechanizmem gwarantowałby on nam utrzymanie pewnych środków. To byłaby zapewne placówka duża, która liczyłaby się zdecydowanie bardziej w Polsce czy w Europie, zarówno pod kątem kategorii, które teraz mają decydować właściwie o wszystkim, jak i w sensie samego potencjału naukowego. Natomiast, jak już wcześniej powiedziałem, jedyny zgrzyt mógłby zaistnieć wtedy, gdybyśmy musieli decydować, co począć z pewnymi obszarami działalności, które są tożsame na poszczególnych uczelniach.

(LP) – Dziękuję. I o podsumowanie proszę inicjatora dzisiejszego spotkania, Pana Profesora Jarosława Ławskiego.

(JŁ) – Dziękuję Państwu. Proszę Państwa, pochylając się nad pytaniem, na które Pan Rektor przed chwilą odpowiedział, zadać sobie trzeba kolejne, lecz równie w swojej formule podstawowe: czy z połączenia uczelni powstanie, prócz poprawienia parametrów, jakaś istotna, naukowa wartość? Czy powstanie to, o czym wszyscy tutaj mówili? Czy połączenie uczelni stworzy warunki do zaistnienia tego mitycznego Nobla, o którym tak wszyscy marzą? Otóż, moim zdaniem, nie.

A co powstanie? Mogę Państwu obiecać rzecz, którą już praktykowałem w różnych okolicznościach, że spotkamy się za cztery lata na kolejnym panelu i czas pokaże, do czego to doprowadziło. Zapraszam Państwa na zupełne ziemskie pokrzepienie obok.

(LP) – Jeszcze tutaj.

(JP) – Proszę Państwa, jeśli rozpatrujemy sytuację i obraz uniwersytetu w kontekście lokalnym, to proszę zdać sobie sprawę z trendów, które do tej pory wytworzone zostały przez nasze instytucje i z tego, czy ten nowy twór, który powstałby w wyniku konsolidacji trzech uczelni, byłby w rzeczywistości opłacalny. I to jest to jedno moje zdanie.

(LP) – Dziękuję bardzo. Kończymy naszą debatę. Przypomnę tylko, kto był jej uczestnikiem: Dyrektor Książnicy Podlaskiej, Pani Jolanta Gadek; Dyrektor Gabinetu Prezydenta Miasta Białegostoku, Pan Waldemar Pawłowski; Członek Zarządu Województwa Podlaskiego, Pan Bogdan Dyjuk; Wojewoda Podlaski, Pan Bohdan Paszkowski; Prorektor ds. Nauki Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku, Profesor Marcin Moniuszko; Profesor Jarosław Perszko, Prorektor ds. Studenckich Politechniki Białostockiej; Rektor Uniwersytetu w Białymstoku, Profesor Robert Ciborowski i Profesor Jarosław Ławski, Dzie-

kan Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku. Dziękuję Państwu bardzo.

Panel discussion, 5 October, 2018
The campus of the University of Białystok

THE UNIVERSITY IN LOCAL AND GLOBAL CONTEXTS
Chair: Lech Pilarski, Polish Radio Białystok

The panel discussion "The University in Local and Global Contexts" was the second part of the first day of the Conference "The Role and Status of the University in the 21st Century," which took place from 5 to 6 October, 2018, at the University of Białystok. The main rationale behind organizing the discussion was to enable an exchange of opinions, arguments, and experiences concerning the local context of the university *sensu largo* and the mutual relations between the university and the local community (including the local and the regional authorities). The participants expressed their opinions about the changing role of the university in global and local contexts, and also in view of the imminent reform of the higher education in Poland.

The panel organizers invited a number of notable participants: Professor Robert Ciborowski, Rector of the University of Białystok; Bohdan Paszkowski, Voivode of Podlasie; Professor Marcin Moniuszko, Prorector of Medical University in Białystok; Professor Jarosław Perszko, Prorector of Białystok University of Technology; Bogdan Dyjuk, member of the board of the Podlasie Voivodship; Waldemar Pawłowski, Cabinet Director for President of Białystok; and Jolanta Gadek, Director of the Książnica Podlaska Library in Białystok. The debate was chaired by Lech Pilarski, Polish Radio Białystok. The audience comprised conference participants, students and university staff members.

The panel discussion opened with general remarks about the significance of the university for the local community and about the needs of the region that should be satisfied by local institutions of higher education. Later, the participants expressed their opinions about the role of academia in a non-academic context and shared with the audience their own understanding of what the university of the 21st century should be like. In conclusion of this part of the panel discussion Professor Moinuszko pointed to the fact that universities, in fact, create the needs of local communities, Professor Ławski remarked that a great potential hidden in the local specificity of the region has not been properly used so far, and Jolanta Gadek emphasized the university's role in shaping the local culture. The representatives of the local authorities referred to the problem of investing in research activities. Professor Ciborowski quoted the words of Jacques Le Goff, and Waldemar Pawłowski resorted to the words of Kazimierz Wielki.

In the following part of the panel discussion Lech Pilarski allowed for questions from the audience, which referred mainly to the problems and needs of students, re-

searchers and academic teachers. The list of discussion participants includes: Professor Maciej Karczewski (the Institute of History and Political Science, the University of Białystok), Professor Alicja Kisielewska (the Institute of Cultural and Art Studies, the University of Białystok), Professor Jan Cieśliński (the Research Unit in Nonlinear Physics, the University of Białystok), Professor Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (the Chair in English Studies, the University SWPS in Warsaw), Professor Stanisław Kistryn (the Jagiellonian University in Cracow), Professor Violetta Wejs-Milewska (the Chair in Interdisciplinary Philological Studies, the University of Białystok), Professor Izabela Święcicka (Prorector of the University of Białystok). A number of students and PhD students contributed to the discussion: Andrzej Kluczkowski (the Catholic University of Lublin), Urszula Lipato (the University of Białystok), and Edgar Filip Różycki (the University of Białystok).

Understandably enough, one of the most important issues discussed during the debate was the reform of higher education in Poland. Once the scholars had expressed their opinions, arguments and doubts concerning the project of the Polish Ministry of Science and Higher Education, the representatives of the local authorities in Białystok were asked to share their views on the problem at hand.

Finally, Lech Pilarski asked all the participants of the panel discussion whether in their opinion it was possible to create one big institution of higher education in Białystok. The participants' voices were divided.

The panel discussion gave an excellent opportunity to voice various opinions about the status of the contemporary university *sensu largo*, and about perspectives of its development in the future. The whole spectrum of the recalled experiences combined with the professional knowledge of the participants turned the meeting into a truly inspiring event, which undoubtedly enriched the ongoing Conference.

NOTY O AUTORACH

ZBIGNIEW CHOJNOWSKI – (ur. 1962 r. w Orzyszu): prof. dr hab., poeta, krytyk literacki, historyk literatury. Zadebiutował tomikiem *Śniardwy* (1993). W ostatnich latach wydał książki poetyckie: *Kamienna kładka. Wiersze wybrane z lat 1980–2011* (2012) – ukazała się po czesku: *Mazurské odjezdy. Vybor poezie z let 1980–2011*, przekład i posłowie Libor Martinek, Opava 2012, *Bliźniego, swego* (2012) – ukazała się po czesku: *Mazurské dědictví*, przekład i posłowie Libor Martinek, Opava 2013, *Widny kres* (2017). Opublikował szereg antologii, m.in.: *Pieśni duchowne i poemata światowe. Antologia mazurska* (2004), *Paciorki. Antologia maryjna z Warmii* (2007), *Przed i za. Antologia literacka* (wespół z Alicją Bykowską-Salczyńską) (2007). Autor monografii O Michale Kajce, Jarosławie Iwaszkiewiczu, Annie Kamieńskiej, zbiorów szkiców o literaturze: *Ku Tajemnicy. Szkice o poezji po 1956 roku* 2003), *Raje i apokalipsy. Studia i szkice o literaturze dwudziestowiecznej* (2011), *Od biografii do recepcji: Ernst Wiechert, Konstanty I. Gałczyński, Zbigniew Herbert na Warmii i Mazurach* (2011), *Ruiny przeciw wizji. O młodej „niepolitycznej" poezji dziewiątej dekady XX wieku* (2012), *Kanon prywatny. Książki poetyckie (1981–2015)* (2016). Pracuje na Uniwersytecie Warmińsko–Mazurskim w Olsztynie.

JAN L. CIEŚLIŃSKI – profesor nauk fizycznych. Doktorat i habilitację otrzymał na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje na Wydziale Fizyki Uniwersytetu w Białymstoku. W latach 1997–2002 był dyrektorem Instytutu Fizyki UwB, a następnie dyrektorem Instytutu Fizyki Teoretycznej UwB. W latach 1996–1997 był członkiem Senatu UW, zaś w latach 1997–1999 oraz 2012–2016 był członkiem Senatu UwB. W roku 2016 kandydował na stanowisko rektora UwB. Zajmuje się fizyką matematyczną, całkowalnymi układami nieliniowymi, geometrią różniczkową, geometrycznymi metodami numerycznymi, różnymi zagadnieniami matematyki stosowanej, a także filozofią i socjologią nauki oraz mechanizmami finansowania polskiego szkolnictwa wyższego. Jest autorem około 75 artykułów naukowych (w tym 60 w renomowanych czasopismach o zasięgu międzynarodowym).

DANUTA DĄBROWSKA – prof. dr hab., ur. 11 marca 1952 w Gdańsku, zmarła 16 sierpnia 2018 roku. Absolwentka Uniwersytetu Gdańskiego (Wydział Humanistyczny 1976), w 1986 doktorat, w 1998 habilitacja. Kierowała Zakła-

dem Literatury i Kultury XIX wieku w Instytucie Polonistyki, Kulturoznawstwa i Dziennikarstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Zajmowała się literaturą i kulturą romantyzmu oraz funkcjonowaniem tradycji romantycznej w epokach późniejszych. Inne obszary zainteresowań to historia idei, modele kultury niezależnej, związki kultury z polityką. Autorka monografii: *Romantyzm i wojna: interpretacja historii w polskiej literaturze o tematyce okupacyjnej*, *Okolicznościowa poezja polityczna w Polsce w latach 1980–1990*, *Udomowiony świat: o kobiecym doświadczaniu historii*. Była długoletnią, zasłużoną działaczką opozycji solidarnościowej w PRL-u, uczestniczką strajków i więźniem politycznym.

ELŻBIETA DĄBROWICZ– historyk literatury XIX i XX wieku; pracuje w Zakładzie Literatury Oświecenia i Romantyzmu na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku; zajmuje się literaturą polską w perspektywie życia publicznego, zróżnicowaniem regionalnym piśmiennictwa na ziemiach polskich, epistolografią i biografistyką; autorka książek: *Cyprian Norwid. Osoby i listy*, Lublin 1997, *Galeria ojców. Autorytet publiczny w literaturze polskiej lat 1800–1861*, Białystok 2009; *Cenzura na gruzach. Szkice o literackich świadectwach życia w PRL-u*, współredaktorka prac zbiorowych: *Sztuka pisania. O liście polskim w wieku XIX*, Białystok 2000, *Teatr wymowy. Formy i przemiany retoryki użytkowej*, Białystok 2004, *Literatura w granicach prawa (XIX-XX w.)*, Warszawa 2013, *Kariera pisarza w PRL-u*, Warszawa 2014, *Georomantyzm: literatura – miejsce – środowisko*, Białystok 2015.

ANETA GOP – psycholog, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Ukończyła psychologię na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Asystent w Zakładzie Metodologii i Pedagogiki Twórczości w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Prowadzi zajęcia z metodologii nauk społecznych istatystyki oraz diagnostyki i terapii pedagogicznej. Rozprawa doktorska *Metafora jako środek rozwijania zdolności uczniów*, napisana pod kierunkiem dra hab. Jana Łaszczyka, prof. APS (2013). Zainteresowania badawcze: analiza danych jakościowych i ilościowych, badania naukowe w schemacie Integralnego Pluralizmu Metodologicznego (Ken Wilber), myślenie metaforyczne, rozwój zdolności. Prace autorskie: Kielar M.B., Gop A. (2012), *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa; Kielar M., Gop A. (2012), *Integralny Pluralizm Metodologiczny – postdyscyplinarne podejście do badań naukowych*, „Ruch Pedagogiczny" 1, 25-40.

ANNA JANICKA – dr hab., prof. Uniwersytetu w Białymstoku, pracuje w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku (Zakład Filologicznych Badań Interdyscyplinarnych). Zainteresowania badawcze: literatura polska II połowy XIX wieku, w szczególności refleksja młodych pozytywistów warszawskich kręgu „Przeglądu Tygodniowego", twórczość Gabrieli Zapolskiej, zagadnienia emancypacji kobiet, kultura polska w jej związkach z kulturami Europy Wschodniej. Ostatnio współredagowała tomy: *Pogranicza, cezury, zmierzchy Czesława Miłosza* [2012], *Żeromski. Tradycja i eksperyment* [Seria I, 2013], *Starość. Doświadczenie egzystencjalne – temat literacki – metafora kultury* [t. 1-2, 2013], *Pogranicza, Kresy, Wschód a idee Europy* [t. 1-2, Białystok 2013], tom prac Aliny Kowalczykowej *Wokół romantyzmu. Estetyka, polityka, historia* [Białystok 2014]; redaktorka tomu *Pozytywiści warszawscy. „Przegląd Tygodniowy" 1866-1876*, seria I: *Studia, rewizje, konteksty* [Białystok 2015]. Wydała monografie: *Sprawa Zapolskiej. Skandale i polemiki* [Białystok 2013], *Tradycja i zmiana. Literackie modele dziewiętnastowieczności: pozytywizm i „obrzeża"* [Białystok 2015]. Współedytorka *Kwiatu śmierci* Gabrieli Zapolskiej i *Michała Sędziwoja. (Dramatów)* Wacława Szymanowskiego. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej. Kieruje grantem NPRH na badania nad środowiskiem młodych pozytywistów warszawskich z kręgu „Przeglądu Tygodniowego" (1866–1876).

MARZANNA BOGUMIŁA KIELAR – dr hab., prof. ChAT. Pedagog, poetka, pisarka. Pracuje w Katedrze Pedagogiki Religii i Kultury ChAT. Zainteresowania naukowe: edukacja integralna, teoria integralna, teoria konstruktywistyczno-rozwojowa, postkonwencjonalny i postformalny rozwój osób dorosłych, zagadnienia twórczości i duchowości w ujęciu integralnym. Najważniejsze monografie: Kielar M.B. (2012), *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 348; Kielar M.B., Gop A. (2012), *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, ss. 164. Jest poetką, autorką książek poetyckich, wyborów wierszy w języku angielskim, niemieckim i bułgarskim. Otrzymała nagrody literackie w Polsce i Europie, w tym Paszport „Polityki", Nagrodę Fundacji im. Kościelskich, Hubert-Burda-Prize (Niemcy) i Kryształ Vilenicy (Słowenia). Jej wiersze były tłumaczone na 23 języki i znalazły się w blisko czterdziestu antologiach.

STANISŁAW KISTRYN – prof. dr hab., profesor fizyki Uniwersytetu Jagiellońskiego; od 2012 roku prorektor UJ ds. badań naukowych i funduszy struktu-

ralnych. Główne kierunki badań: dynamiki oddziaływania w układach kilkunukleonowych w precyzyjnych eksperymentach z wykorzystaniem spolaryzowanych wiązek i tarcz; testowanie fundamentalnych symetrii oddziaływań elementarnych; zastosowania metod i technik fizyki jądrowej, w szczególności układy modularnej elektroniki pomiarowej i logiki programowalnej we współczesnych eksperymentach. Współautor 117 prac w czasopismach naukowych z listy filadelfijskiej, 150 komunikatów w materiałach konferencyjnych oraz 220 przyczynków w raportach rocznych. Indeks Hirscha 25, całkowita liczba cytowań ponad 1650, bez autocytowań – ponad 1300. Ponad 50 referatów zaproszonych na międzynarodowych konferencjach. Odbyte wielokrotne staże zagraniczne, w tym Politechnika Federalna (ETH) w Zurychu, Szwajcaria (łącznie ponad 7 lat); Centrum Badawcze w Juelich, Niemcy (1 rok); Instytut Akceleratorowej Fizyki Jądrowej (KVI) w Groningen, Holandia (1 rok). Najważniejsze pełnione funkcje: Członek Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych MNiSW (2011–2012); Członek Zespołu Specjalistycznego ds. Oceny Czasopism Naukowych MNiSW (2012-2014); Wiceprzewodniczący (2011–2013) i Przewodniczący (od 2013) Rady Użytkowników Centrum Cyklotronowego Bronowice w IFJ PAN Kraków; Wiceprzewodniczący (2013–2016) i Przewodniczący (od 2017) European Few-Body Research Committee; Członek Komitetu Redakcyjnego czasopisma Few-Body Systems (Springer Verlag) (od 2010); Ekspert International Ranking Expert Group Observatory on Academic Ranking and Excellence (IREG Observatory) (od 2013).

MAREK KOCHANOWSKI – dr hab., prof. UwB – profesor w Zakładzie Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski IFP UwB. Literaturoznawca, animator kultury, absolwent podyplomowych studiów „Menadżer kultury" (Szkoła Główna Handlowa 2014). Zajmuje się literaturą modernistyczną, literaturą regionalną i popularną. Organizator wielu wydarzeń kulturalnych: festiwali, warsztatów, spotkań, paneli. Jest autorem kilkudziesięciu prac naukowych, w tym czterech monografii: *Powieści Witkacego wobec schematów powieści popularnej* (2007); *Modernizacje tradycji w wybranych utworach współczesnej kultury popularnej*, 2013 (wraz z P. Stasiewiczem); *Melodramatyzm i powieść. Od rytuału do sensacji (Żeromski, Mniszkówna, Strug),* 2015; *Modernizm mniej znany. Studia i szkice* (2016). Redaktor i współredaktor tomów: *Wiek kobiet w literaturze* (2002), *Twórczość Wiesława Kazaneckiego* (2010), *Podlasie w literaturze – literatura Podlasia (po 1989 roku). Nowoczesność – regionalizm – uniwersalizm* (2012). Współzałożyciel i prezes Stowarzyszenia „Fabryka Bestsellerów".

ELŻBIETA KRYSZTOFIK-GOGOL – dr, pracownik Katedry Teorii Wychowania i Antropologii Pedagogicznej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania naukowe: antropologia kulturowa i pedagogiczna, teoria i praktyka psychoterapii tańcem i ruchem.

MICHAŁ KUZIAK – historyk literatury, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Warszawskiego, pracuje w Zakładzie Komparatystyki Instytutu Literatury Polskiej. Obronił rozprawę doktorską i habilitacyjną w Instytucie Filologii Polskiej UJ. Autor książek poświęconych Mickiewiczowi, Słowackiemu i retoryce, a także prac dotyczących literatury romantycznej, literatury współczesnej oraz teorii literatury i komparatystyki literackiej, publikowanych w kraju i za granicą (w „Pamiętniku Literackim", „Tekstach Drugich", „Ruchu Literackim", „Przeglądzie Humanistycznym"). Członek rady wydawniczej serii „Polonistik im Kontext" (LIT Verlag), a także Naukowej Serii Wydawniczej „Czarny Romantyzm" (UwB). W latach 2001–2002 stypendysta Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej. Członek zarządu Polskiego Stowarzyszenia Komparatystyki Literackiej. Autor monografii: *Wielka całość. Dyskursy kulturowe Mickiewicza*, Słupsk 2006; *O prelekcjach paryskich Adama Mickiewicza*, Słupsk 2007; *Fragmenty o Słowackim*, Słupsk 2001; *Inny Mickiewicz*, Gdańsk 2013.

JAROSŁAW ŁAWSKI – prof. zw. dr hab., twórca i kierownik Katedry Badań Filologicznych „Wschód – Zachód" na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Zainteresowania badawcze: literatura XVIII–XX wieku, faustyzm i bizantynizm, polsko-wschodniosłowiańskie związki kulturowe, relacje geopolityki i kultury, Młoda Polska oraz Czesław Miłosz, liryka XXI wieku. Redaktor naczelny Naukowych Serii Wydawniczych: „Czarny Romantyzm", „Przełomy/Pogra-nicza" oraz „Colloquia Orientalia Bialostocensia". Autor książek, w tym: *Wyobraźnia lucyferyczna. Szkice o poemacie Tadeusza Micińskiego „Niedokonany. Kuszenie Chrystusa Pana na pustyni"* (Białystok 1995) oraz *Mickiewicz – Mit – Historia. Studia* (Białystok 2010). Edytor *Horsztyńskiego* Słowackiego w serii Biblioteki Narodowej oraz III-tomowych *Pism rozproszonych* Zygmunta Glogera. Ostatnio wydał monografię: *Miłosz: „Kroniki" istnienia. Sylwy* (Białystok 2014). Członek Komitetu Nauk o Literaturze PAN; członek korespondent Polskiej Akademii Umiejętności. Urodzony w Szczytnie, dzieciństwem związany ze Spychowem. Mieszka w Ełku i Białymstoku.

JERZY NIKITOROWICZ – pedagog, profesor tytularny nauk humanistycznych, w latach 2005–2012 rektor Uniwersytetu w Białymstoku. Członek Pol-

skiego Towarzystwa Pedagogicznego, International Academy of National Minorites Research, sekretarz Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, członek ciał redakcyjnych i programowych czasopism: „The Educational Review", „Pogranicze. Studia Społeczne", „Europejczycy", a także rady Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku. Autor monografii: *Udział dziecka w organizowaniu życia rodzinnego*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987; *Uczeń w sytuacjach szkolno-domowych*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego Filii w Białymstoku, Białystok 1990; *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego Filii w Białymstoku, Białystok 1992; *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995; *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi, Ukrainy wobec integracji europejskiej*, Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000. Odznaczony Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

LECH PILARSKI – dziennikarz Polskiego Radia Białystok. Wykształcenie wyższe ekonomiczne – specjalizacja: informatyka i cybernetyka ekonomiczna, ukończone podyplomowe studia z bankowości centralnej, mechanizmów funkcjonowania strefy euro. Komentator spraw polityczno-społecznych i gospodarczych, popularyzator nauki i nowoczesnych technologii w codziennych audycjach radiowych. Zajmuje się także historią regionalną i kresów Rzeczpospolitej, prowadząc tematyczne audycje radiowe i telewizyjne. Ekspert w ramach projektu Strategii Nano-Technologicznej Województwa Podlaskiego. Delegat na zjazd Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich. Współwydawca i prowadzący publicystyczne programy telewizyjne.

KAMIL K. PILICHIEWICZ – mgr, doktorant w Katedrze Badań Filologicznych „Wschód – Zachód" Uniwersytetu w Białymstoku. Badacz literatury, w szczególności XIX i XX wieku, zajmujący się problematyką doświadczeń granicznych, prozą autobiograficzną, kulturoznawca. Autor między innymi prac: *Samotność metafizyczna Popiela w I Rapsodzie „Króla-Ducha" Juliusza Słowackiego*; *Kilka uwag na temat wiary w prozie Michała Głowińskiego*; *Na granicy wyobraźni literackiej – doświadczenia autora i jego odbiorcy*. Pracuje w Książnicy Podlaskiej im. Łukasza Górnickiego w Białymstoku.

WŁODZIMIERZ PRÓCHNICKI – dr hab., prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracuje w Katedrze Teorii Literatury na Wydziale Polonistyki UJ. Zainteresowania badawcze obejmują literaturę epoki romantyzmu i współczesną

(wiek XX i XXI). Ostatnio opublikował studia: *Tropy niemieckie w „Panu Tadeuszu"* (2011), *Człowiek żywy (o twórczości Tadeusza Boya-Żeleńskiego, 2011)*; *Gdyby Cendrars był Polakiem* (w: B. Cendrars, *Antologia murzyńska*, tłum. A. Włoczewska, Kraków 2011). Autor monografii: *Człowiek i dialog: „Na wysokiej połoninie" Stanisława Vincenza*, Kraków 1994; *Romantyczne światy: czas i przestrzeń w dramatach Słowackiego*, Kraków 1992. Współredagował ostatnio tom: *Emil Zegadłowicz daleki i bliski* (pod red. Henryka Czubały, Krzysztofa Kłosińskiego, Krystyny Latawiec i Włodzimierza Próchnickiego, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015).

RENATA PRZYGODZKA – dr hab., prof. UwB; ekonomistka, pracuje w Zakładzie Ekonomii Sektora Publicznego na Wydziale Ekonomii i Zarządzania Uniwersytetu w Białymstoku. W latach 2012–2015 zastępca prezydenta Białegostoku. Habilitowała się w 2007 na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu w Białymstoku w oparciu o rozprawę pt. *Fiskalne instrumenty wspierania rozwoju rolnictwa – przyczyny stosowania, mechanizmy i skutki*. Specjalizuje się w zagadnieniach z zakresu finansów publicznych, zarządzania publicznego oraz ekonomii sektora publicznego.

ADAM REGIEWICZ – prof. dr hab. nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, pracuje na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie; obecnie dyrektor Instytutu Filologii Polskiej, kierownik Zakładu Teorii Literatury oraz Pracowni Komparatystyki Kulturowej AJD, członek Polskiego Stowarzyszenia Komparatystyki Literackiej. Zajmuje się badaniem zjawisk na pograniczu literaturoznawstwa i komparatystyki kulturowej, m.in. transkulturowym badaniem średniowieczności (mediewalizm), semiotyką i antropologią audiowizualności i nowych mediów oraz relacjami chrześcijaństwa i zjawiskami kultury współczesnej, a także antropologią odgłosów i retorycznością teorii literatury. Autor m.in. prac: *Kino a kultura w świetle antropologii współczesnej. Próba interpretacji kerygmatycznej* (Lublin 2011); *Mediewalizm wobec zjawisk audiowizualnych i nowych mediów* (Warszawa 2014); *Literatura – nowe media. Homo irretitus w komunikacji literackiej XX i XXI wieku* (Toruń 2015); *Poza horyzontem. Eseje o sztuce czytania (Ćwiczenia z poszukiwania sensu)* (Kraków 2015); *Kerygmatyczne figury interpretacji* (Kraków 2016); *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* (Toruń 2016), *Pomiędzy zbrodniami. Komparatystyka na tropie kryminału* (Gdańsk 2017).

MAGDALENA RUTKOWSKA-SOWA – prawnik, dr nauk prawnych; adiunkt w Katedrze Prawa Własności Intelektualnej na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Białymstoku. Rzecznik patentowy, vice-dziekan okręgu podlaskiego Polskiej Izby Rzeczników Patentowych. Pełnomocnik Rektora UwB ds. Własności Intelektualnej. Absolwentka programu MNiSW: TOP 500 Innovators – Science – Management – Commercialization. Autorka publikacji z zakresu prawa własności intelektualnej i prawa o szkolnictwie wyższym.

JOANNA SADOWSKA – historyk i politolog, doktor habilitowany w Instytucie Historii i Nauk Politycznych Wydziału Historyczno-Socjologicznego Uniwersytetu w Białymstoku. Dziekan tego wydziału. Specjalizuje się w historii najnowszej Polski. Prowadzi badania dotyczące problemu polityki państwa wobec młodego pokolenia, w tym dziejów szkolnictwa w okresie międzywojennym (m.in. książka *Ku szkole na miarę Drugiej Rzeczypospolitej. Geneza, założenia i realizacja reformy Jędrzejewiczowskiej,* Białystok 2001) oraz działalności oficjalnych organizacji młodzieżowych w PRL [m.in. książka *„Sercem i myślą związani z Partią": Związek Młodzieży Socjalistycznej (1957-1976). Polityczne aspekty działalności,* Warszawa 2010]. Ponadto bada dzieje regionu i miasta Białegostoku (współautorka *Historii Białegostoku*, Białystok 2012, czy książki *Kres świata białostockich Żydów,* Białystok 2013) oraz płaszczyznę nieformalną kontaktów polsko-radzieckich.

MAGDALENA SAGANIAK – dr hab., prof. UKSW; badaczka litratury romantyzmu, literaturoznawca i filozof; kierownik Zakładu Metodologii Badań Literackich; opiekun Koła Literackiego Studentów UKSW; członek Rady Instytutu i Rady Wydziału; członek Komisji d/s Misji i Strategii (2014). Zainteresowania naukowe: teoria literatury, poetyka teoretyczna, badania nad językiem poetyckim i językiem mistyki, badania nad podmiotowością twórczą, estetyka, badania nad założeniami i koncepcjami sztuki doby romantyzmu, twórczość Juliusza Słowackiego, teoria języka (semantyka, leksykografia), badania interdyscyplinarne nad wspólnymi kategoriami różnych nauk. Autorka monografii: *Strukturalizm. Pytania otwarte*, Wydawnictwo IBL PAN, Warszawa 2016; *Człowiek i doświadczenie wewnętrzne. Późna twórczość Mickiewicza i Słowackiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009; *Mistyka i wyobraźnia. Słowackiego romantyczna teoria poezji*, Instytut Badań Literackich PAN. Wydawnictwo, Warszawa 2000. Należy do: Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, Stowarzyszenia im. Stefana Żeromskiego. Jest członkiem Zespołu Etyki Słowa przy Radzie Języka Polskiego PAN.

KATARZYNA SAWICKA-MIERZYŃSKA – adiunkt w Zakładzie Literatury Oświecenia i Romantyzmu UwB, absolwentka studiów doktoranckich na Uniwersytecie Warszawskim (tytuł dr. otrzymała za rozprawę *Norwid Tadeusza Różewicza*). Przewodnicząca Zespołu Badań Regionalnych, członkini zespołu redakcyjnego „Białostockich Studiów Literaturoznawczych", wiceprezeska Fundacji Uniwersytetu w Białymstoku, sekretarz Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza. Oddział Białostocki, od 2011 zasiada w Kapitule Nagrody Literackiej Prezydenta Miasta Białegostoku im. Wiesława Kazaneckiego. Autorka licznych artykułów z zakresu piśmiennictwa podlaskiego, współredaktorka książek: *Prasa regionalna i lokalna na terenie województwa podlaskiego w latach 1989–2010. Szkice i materiały* (Białystok 2013); *Sokrat Janowicz – pisarz transgraniczny* (Białystok 2014); *Georomatyzm: literatura-miejsce-środowisko* (Białystok 2015), *Region a tożsamości transgraniczne. Literatura. Miejsca. Translokacje* (Kraków 2016) i innych.

VIOLETTA WEJS-MILEWSKA – dr hab., prof. UwB; zainteresowania: emigracja niepodległościowa po 1939 r., literatura dokumentalna, publicystyka, historia radia i mediów. Autorka monografii: *Wykorzenieni i wygnani. Rzecz o Czesławie Straszewiczu* (Kraków 2003), *Radio Wolna Europa na emigracyjnych szlakach pisarzy: Gustaw Herling-Grudziński, Tadeusz Nowakowski, Roman Palestr, Czesław Straszewicz, Tymon Terlecki* (Kraków 2007), *Wykluczeni – emigracja, kraj. Studia z antropologii emigracji polskiej XX wieku (idee, osobowości, instytucje)* (Białystok 2012), *Buenos Aires-Gwatemala-Montevideo-Nowy Jork-Paryż. Listy do Jana Nowaka-Jeziorańskiego,* Białystok 2016; redaktor *Paryż-Londyn-Monachium-Nowy Jork. Powrześniowa emigracja niepodległościowa na mapie kultury nie tylko polskiej* I, II, Białystok 2009, 2016, edytor m.in. w: G. Herling-Grudziński, *Recenzje, szkice, rozprawy literackie 1957–1998. Felietony i komentarze z Radia Wolna Europa 1955–1967,* t. 3, pod red. W. Boleckiego, Kraków 2013.

LIDIA WIŚNIEWSKA – prof. dr hab., od 2001 kieruje Katedrą Literatury Powszechnej i Komparatystyki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest autorką trzech monografii, ponad stu artykułów (w tym angielsko-, hiszpańsko- i rosyjskojęzycznych) i redaktorką (w kilku przypadkach współredaktorką) naukową kilku serii oraz pojedynczych książek zbiorowych (łącznie dwudziestu zbiorów); współtłumaczyła lub tłumaczyła także artykuły z języka rosyjskiego, ukraińskiego, francuskiego. Organizatorka około szesnastu konferencji: od wewnątrzuczelnianych przez ogólnopolskie po międzynarodowe, oraz

seminariów naukowych, dyskusji panelowych, a także, w ramach Komisji Dydaktycznej TLiAM, czterech Małych Forów Edukacyjnych Towarzystwa Literackiego im A. Mickiewicza (Warszawa 2012, 2013, 2015 – zob. *Sprawozdanie z pracy Małego Forum Edukacyjnego TLiAM (I i II)*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa im. A. Mickiewicza", 2013, z. VI (XLVIII), s. 617-638 i *Diagnozy i prognozy III i IV Małego Forum Edukacyjnego TLiAM*, „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza" 2015, s. 599-638). Od 2003 roku jest prezesem Oddziału Bydgoskiego Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, od 2004 – członkiem Zarządu Głównego TLiAM, a od 2012 także jego wiceprezesem. Ponadto przewodniczy od 2004 r. Komisji Komparatystycznej TLiAM, a od 2008 roku zasiada w kolegium redakcyjnym czasopisma „Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza", wydawanego we współpracy z IBL PAN, i jest tu redaktorem tematycznym działu „Komparatystyka".

THE UNIVERSITY IN THE 21st CENTURY. SCIENCE AND LOCALNESS. STUDIES, EDS. JAROSŁAW ŁAWSKI, KAMIL K. PILICHIEWICZ, THE SCIENTIFIC PUBLISHING SERIES "COLLOQUIA ORIENTALIA BIALOSTOCENSIA", FACULTY OF PHILOLOGY AT THE UNIVERSITY OF BIAŁYSTOK, BIAŁYSTOK 2018

Summary

This volume collects materials from the National Interdisciplinary Scientific Conference "The Place and Role of the University in the 21st Century. Science – Culture – The Local Dimension" („Miejsce i rola uniwersytetu w XXI wieku. Nauka – kultura – wymiar lokalny"), which was held on October 5 and 6, 2017, at the Academic Cultural Center, located in the new campus of the University of Białystok. The session was organised by the Department of Philological Studies "East-West" a part of the Faculty of Philology, University of Białystok (UofB). The meeting was interdisciplinary. It was attended by 40 researchers (Polish philologists, economists, historians, physicists, chemists, lawyers, educators, English philologists, and cultural studies scholars) from eight scientific centers (Białystok, Warsaw, Częstochowa, Bydgoszcz, Cracow, Lublin, and Szczecin). 25 presentations were given, of which we are publishing 20. The conference was under the patronage of HE Rector of the UofB, Prof. Robert Ciborowski, who opened the sessions together with Prof. Jarosław Ławski (Chairman of the Organising Committee). The researchers debated – in the face of the revolutionary reform of higher education and science in Poland starting on October 1, 2018 (the so-called Jarosław Gowin's "reform") – over the direction and meaning of changes, and in particular on the question of the fate of small and local universities. The following research questions were discussed:

- The university and its scientific and social mission in the 21st century.
- The place of the university in the local environment; universities in the social environment and in small towns.
- The international dimension of the university's functioning: between localness and internationalization.
- Humanities and experimental sciences – their place at the university.
- Demographic, civilizational and technological changes and the functioning of the university.

- "Reform" and "change" as determinants of Polish universities' functioning after 1989.
- The place and role of rectors, deans, and directors of research institutions.
- The university and academic teaching in the world of the contemporary culture's values.
- The universities' structure, management, and staffing policy.
- The parametric evaluation and the evaluation of the social value of the university.
- The university in the multicultural environment.
- The "market" of science or "the social mission in the local environment"; competition or cooperation of universities.

The panel "The university in the local and global environment" (October 5, 2017) was a part of the session. It was chaired by Lech Pilarski (Polish Radio Białystok) and Prof. Jarosław Ławski (Faculty of Philology). Its record can be found at the end of the volume. On October 6, the guests of the Conference took part in the performance "A Musical Journey Without Borders" („Muzyczna podróż bez granic"), prepared by the Odessa National Academic Theatre of Opera and Ballet, on the stages of the Podlasie Opera and Philharmonic. This volume collects the submitted studies and essays, grouped in seven chapters: *Projects, Diagnoses, Remedies, Historical projections, Localness, Education/Educations, Views from the Panel*. The conference and the publication of the volume were supported financially and organisationally by the authorities of the University of Białystok.

UNIVERSITÄT DES 21. JAHRHUNDERTS. WISSENSCHAFT UND LOKALITÄT. STUDIUM, RED. JAROSŁAW ŁAWSKI, KAMIL K. PILICHIEWICZ, WISSENSCHAFTLICHE PUBLIKATIONSSERIE „COLLOQUIA ORIENTALIA BIALOSTOCENSIA“, FAKULTÄT FÜR PHILOLOGIE, UNIVERSITÄT IN BIAŁYSTOK, BIAŁYSTOK 2018.

Zusammenfassung

Dieser Band enthält Materialien von der nationalen interdisziplinären wissenschaftlichen Konferenz „Ort und Rolle der Universität im 21. Jahrhundert. Wissenschaft – Kultur – lokale Dimension“, die am 5. Und 6. Oktober 2017 im Universitätskulturzentrum auf dem neuen Universitätsgelände in Białystok stattfand. Die Veranstaltung wurde von der Abteilung für Philologische Forschung „Ost – West” der Fakultät für Philologie der Universität Białystok organisiert. Das Treffen war interdisziplinär. An dem Treffen nahmen 40 Forscher (Polonisten, Ökonomen, Historiker, Physiker, Chemiker, Juristen, Pädagogen, Anglisten, Kulturexperten) aus acht Zentren (Białystok, Warszawa, Częstochowa, Bydgoszcz, Kraków, Lublin, Szczecin) teil. Es wurden 25 Vorträge gehalten, von denen wir 20 veröffentlichen. Die Konferenz stand unter der Schirmherrschaft von seinem Magnificence Rektor der Universität von Białystok, Robert Ciborowski, der die Sitzung zusammen mit Prof. Jarosław Ławski (Vorsitzender des Organisationskomitees) begann. Forscher haben sich gefragt – angesicht der revolutionären Reform der höheren Bildung und Wissenschaft in Polen ab 1. Oktober 2018 (Jarosław Gowin „Reform”) – über Richtung und Sinn des Wandels und insbesondere über die Frage des Schicksals kleiner Universitäten. Folgende Forschungsfragen wurden gestellt:

- Universität und ihre wissenschaftliche und soziale Mission im 21. Jahrhundert.
- Ort der Universität in der lokalen Umgebung; Universitäten in der sozialen und provinziellen Umgebung.
- Die internationale Dimension des Funktionierens der Universität: zwischen Lokalität und Internationalisierung.
- Geisteswissenschaften und experimentelle Wissenschaften – ihre Position an der Universität.
- Demographische, zivilisatorische und technologische Veränderungen und das Funktionieren der Universität.

- „Reform“ und „Wandel“ als bestimmende Faktoren für das Funktionieren der polnischen Universitäten nach 1989.
- Position und Rolle von Rektoren, Dekanen und Direktoren von Forschungseinrichtungen.
- Universität und akademische Lehre in der Welt der Werte der zeitgenössischen Kultur.
- Struktur, Hochschulmanagement, Hochschulpersonalpolitik.
- Parametrische Bewertung und Bewertung des sozialen Wertes der Universität.
- Universität in einem multikulturellen Umfeld.
- „Markt“ der Wissenschaft oder „soziale Mission in der lokalen Umwelt“; Wettbewerb oder Kooperation der Universitäten.

Teil der Sitzung war das Panel „Universität in der lokalen und globalen Umwelt“ (5. Oktober 2017) unter der Leitung von Lech Pilarski (Polish Radio Bialystok) und Prof. Jarosław Ławski (Fakultät der Philologie). Die Aufzeichnung dieses Panels befindet sich am Ende des Bandes. Am 6. Oktober nahmen die Gäste der Konferenz an dem Spektakel „Musikalische Reise ohne Grenzen“ teil, das vom Nationaltheater für Oper und Ballett aus Odessa vorbereitet und auf der Bühne der Oper und Philharmonie von Podlachien aufgeführt wurde. Dieser Band enthält vorgelegte Studien, Essays und Skizzen, die in den sieben Kapiteln zusammengefasst sind: *Projekte, Diagnosen, Remedia, Historische Ansichten, Lokalität, Bildung / Bildungen, Getäfelte Aufnahmen.* Die Konferenz und die Veröffentlichung des Bandes wurden von den Behörden der Universität Białystok finanziell und organisatorisch unterstützt.

UNIVERSITÉ DU 21ÈME SIÈCLE. SCIENCE ET LOCALITÉ. ÉTUDES, Éditeurs JAROSŁAW ŁAWSKI, KAMIL K. PILICHIEWICZ, SÉRIE D'ÉDITIONS SCIENTIFIQUES « COLLOQUIA ORIENTALIA BIALOSTOCENSIA », FACULTÉ DE PHILOLOGIE DE L'UNIVERSITÉ DE BIAŁYSTOK, BIAŁYSTOK 2018

Résumé

Le volume présenté rassemble des documents de la Conférence scientifique interdisciplinaire nationale « Place et rôle de l'université au 21ème siècle. Science - culture – dimension locale », qui a eu lieu les 5 et 6 Octobre 2017 au Centre Culturel Universitaire, situé sur le nouveau campus de l'Université de Bialystok. La session a été organisée par la Chaire de la recherche philologique « Est – Ouest » de la Faculté de philologie de l'Université de Bialystok. La réunion était de nature interdisciplinaire. Quarante chercheurs (philologues polonais, économistes, historiens, physiciens, chimistes, juristes, éducateurs, anglistes et experts culturels) de huit centres (Białystok, Varsovie, Częstochowa, Bydgoszcz, Cracovie, Lublin et Szczecin) y ont participé. Au cours de la conférence, 25 présentations ont été entendues, dont nous publions 20. La conférence s'est tenue sous le patronage de SE Recteur de l'Université de Bialystok, prof. Robert Ciborowski, qui a ouvert la session avec le prof. Jarosław Ławski (président du comité d'organisation). Les chercheurs se sont demandés – face à la réforme révolutionnaire de l'enseignement supérieur et de la science en Pologne, qui débute le 1er Octobre 2018 (« réforme » de Jaroslaw Gowin) – sur la direction et le sens des changements, et en particulier sur la question du sort des petites universités locales. Les questions de recherche suivantes ont été entreprises:

- L'université et sa mission scientifique et sociale au 21ème siècle.
- La place de l'université dans l'environnement local; les universités dans l'environnement social et provincial.
- La dimension internationale du fonctionnement universitaire: entre le caractère local et internationalisation.
- Sciences humaines et sciences expérimentales – leur place à l'université.
- Les changements démographiques, civilisationnels et technologiques et le fonctionnement de l'université.

- « La réforme » et « le changement » en tant que déterminants du fonctionnement des universités polonaises après 1989.
- Place et le rôle des recteurs, des doyens et des directeurs d'instituts de recherche.
- L'université et l'enseignement universitaire dans le monde des valeurs de la culture contemporaine.
- Structure, gestion universitaire, politique du personnel des universités.
- Evaluation paramétrique et évaluation de la valeur sociale de l'université.
- Université dans un environnement multiculturel.
- « Le marché » de la science ou « une mission sociale dans l'environnement local »; la concurrence ou la coopération des universités.

Une partie de la session était le panel « Université dans l'environnement local et mondial » (le 5 octobre 2017), conduit par le rédacteur Lech Pilarski (Polskie Radio Białystok) et le prof. Jarosław Ławski (Faculté de philologie). Son dossier se trouve à la fin du volume. Le 6 octobre, les invités de la conférence ont participé au spectacle « Voyage musical sans frontières » préparé par le Théâtre national d'opéra et de ballet d'Odessa sur la scène de l'Opéra et la Philharmonie de Podlasie. Le volume présenté rassemble des études, des essais et des croquis soumis, regroupés en sept chapitres : *Projets, Diagnoses, Remèdes, Plans historiques, Caractère local, Education, Présentations au cours du panel*. La conférence et la publication du volume ont été soutenues financièrement et organisationnellement par les autorités de l'Université de Bialystok.

INDEKS NAZWISK

A
Ablewicz Krystyna – 294-295
Adamczyk Anna – 249
Adorno Theodor W. – 75
Ajdukiewicz Kazimierz – 33, 81
Alarcón Joaquín Jareño – 355, 357, 359, 362-364, 367
Aleksander I, car – 304, 307
Aleksandrowicz-Pędich Lucyna – 240, 390-392, 414
Andreoletti Carrie – 282
Andrzejewski Bolesław – 362, 367
Archutowski Józef, ks. – 324
Arendt Hannah – 223
Arystofanes – 110
Astin Alexander W. – 279, 282
Astin Helen S. – 279, 282
Astin John A. – 284

B
Bach Johann Sebastian – 306
Bachórz Józef – 246
Bachtin Michaił – 99
Badinter Elizabeth – 246
Bakuła Bogusław – 95
Balcerowicz Leszek – 49
Balzer Oswald – 324, 326-328
Banasiak Bogdan – 107, 113
Baran Bogdan – 36, 44
Baranow Andrzej – 7
Baranowski Ignacy – 305-313
Barbezat Daniel – 281
Bartel Kazimierz W. – 330
Bascia Nina – 157, 175
Baudrillard Jean – 33,
Bauman Zygmunt – 47, 49, 52-53, 101, 106, 108, 112
Bazan Tomasz – 232
Bellow Saul – 52, 57, 98, 112
Bełdowski Tadeusz – 342
Bem-Wiśniewska Ewa – 63, 82
Bentkowska Alina – 62, 82
Berezowicz Mikołaj – 344, 351
Berezowski Andrzej – 199, 209
Bernay Ross – 278, 280, 284
Bernheimer Charles – 261-262
Besala Jerzy – 349, 351
Bezwiński Adam – 7
Bhaskar Roy – 283
Białokozowicz Bazyli – 347-348, 351
Biedrzycki Krzysztof – 231, 234
Bielik-Robson Agata – 55, 100, 113, 249
Bieńczyk Marek – 48
Bieroń Tomasz – 52, 57, 98, 112, 226, 234, 253, 264
Bilczewski Tomasz – 261, 264
Bilewicz Michał – 52, 57
Black David S. – 277
Blaug Mark – 120, 129
Bloom Allan – 20, 52, 57, (97-114), 225-227, 233-235
Błajet Piotr – 269, 282
Bobiński Witold – 231, 234
Bodzioch-Bryła Bogusława – 256, 264
Bögels Susan M. – 278, 282
Boghossian Paul Artin – 33
Bogucka Iwona – 356, 367
Bolecki Włodzimierz – 209
Boniecki Edward – 241, 251
Borker David R. – 278, 282
Borkowska Grażyna – 7, 243
Boroń Piotr – 342, 348, 351
Borowski Tadeusz – 75
Bowen Howard R. – 155, 175
Bracka Mariya – 4

Bradbury Malcolm – 64
Bradbury Ray – 258, 264
Brefczynski-Lewis Julie A. – 278, 285
Bresette Linda Marie – 270, 282
Britton Willoughby B. – 278, 285
Broszkiewicz Jerzy – 64
Brown Philip M. – 283
Brown R. C. – 281
Brückner Aleksander – 324
Bruin Esther I. – 278, 282
Brzeziński Jerzy – 358, 362-363, 366-367
Brzozowski Stanisław – 32
Buber Martin – 66, 290-291, 293, 295
Buchanan James M. – 119, 129
Buchwald-Cieślak Dorota – 152
Buczyńska-Garewicz Hanna – 259, 264
Budzyk Kazimierz – 71
Budzyński Marek – 8
Bujak Franciszek – 324, 326
Bujnicki Tadeusz – 7, 246
Bukowski Stanisław – 10
Burawski Dariusz – 117, 130, 202, 209
Bush Mirabai – 281
Butler Judith – 245

C

Carlson Linda E. – 284
Carr Nicholas – 256, 264
Cassirer Ernst – 76, 81, 98, 112
Ceynowa Andrzej – 47
Chakrabarty Dipesh – 343, 351
Chałubiński Tytus – 310
Chałupnik Agata – 247
Chandler James – 303, 312
Chaudhuri Haridas – 279
Chisholm Roderick Milton – 33
Chlamtacz Marceli – 334
Chłopicki Józef – 305
Chmielewski Adam – 77, 82
Chojnacka-Synaszko Barbara – 220, 223
Chojnacki Marek – 245
Chojnowski Zbigniew – 12, 16, (193-196), 415
Chollet Mona – 49
Chomik Piotr – 4
Choriew Wiktor – 87
Chrzanowski Ignacy – 324
Chyła Wojciech – 256, 264
Ciborowski Robert – 21, 371, 374-377, 389, 401-403, 411-413, 425, 427, 429
Cierniak Urszula – 7
Cieszkowski August – 229
Cieśla Wojciech – 248
Cieśliński Jan L. – 11, 16, (155-176), 390, 414-415
Citko Lilia – 4
Clark Burton R. – 127, 129
Clayton Philip – 282
Combs Allan – 282
Commons Michael Lamport – 268-270, 282
Cook-Greuter Susanne R. – 268-269, 282, 285
Corrigan Michael W. – 283
Cortazar Julio – 79
Cywiński Bohdan – 39, 44, 86
Cywiński Piotr – 40
Czajkowska Agnieszka – 4
Czajkowski Krzysztof – 4
Czarnecki Paweł – 253, 264
Czartoryski Adam Jerzy – 300
Czartoryski Konstanty – 300
Czerwiński Grzegorz – 4
Czubiński Antoni – 333
Czuma Ignacy – 316, 318-319, 321-322, 331, 339
Czyżewski Krzysztof – 230, 231

D
Dabert Dobrochna – 95
David Zhanna – 285
Dawidowicz Grażyna – 4
Dawidowicz Ireneusz – 7
Dąbrowa-Szefler Małgorzata – 158, 176
Dąbrowicz Elżbieta – 12, 17, 240, (299-313), 416
Dąbrowska Danuta – 12, 16, (197-209), 240, 415-416
Dąbrowska Joanna E. – 341, 351
Dąbrowska Justyna – 212-213, 223
Dąbrowska Maria – 80
De Carlo Andrea F. – 7
De Ridder-Symoens Hilde – 123, 129
Defoe Daniel – 66
Delors Jacques – 214, 223
Delsol Chantal – 245
Dembiński Bronisław – 324
Demick Jack – 282
Denka Andrzej – 64, 82
Derrida Jacques – 53-54, 57, 81-82, 106-107, 113
Diamond Bruce J. – 285
Dickens Charles – 70
Dickstein-Wieleżyńska Julia - 247
Diduszko-Zyglewska Agata – 249
Dilthey Wilhelm – 25, 61, 64
Dionna Fabrizio – 277
Dobrogoszcz Tomasz – 343, 351
Dohnalik Barbara – 347-348, 350-351
Domańska Ewa – 54, 343, 351
Duderstadt James – 211, 218
Dudzikowa Maria – 292, 295
Dunin Kinga – 249
Duszczyk Maciej – 133, 152
Duszyński Jerzy – 135
Dwulit Anastazja – 49
Dybel Paweł – 47, 56
Dybowski Roman – 324
Dyczewski Leon – 219, 223
Dyjas Greta – 343-344, 351
Dyjuk Bogdan – 371, 373, 382-384, 408-410, 412-413
Dyrtkowski Kamil – 202
Dziadek Adam – 95
Dziedzic Joanna – 4
Dziedzik Katarzyna – 21

E
Einstein Albert – 98
Eliade Mircea – 94, 105, 113
Ergas Oren – 278, 280, 282
Esbjörn-Hargens Sean – 270, 282-283, 285
Estreicher Stanisław – 316, 324, 326-327, 329

F
Farias Miguel – 279, 282
Fichte Johann Gottlieb – 31, 54, 227, 270
Fiedoruk Justyna – 178, 188-189
Fieguth Rolf – 63, 82
Field Brent A. – 278, 285
Figiel Joanna – 196
Figura Marek – 96
Filipiak Izabela – 241, 251
Fishman Daniel J. – 280, 284
Fita Stanisław – 310, 312
Foucault Michel – 26-27, 33, 102, 110
Fournier Kiss C. – 247
Fox Kieran C. R. – 278, 285
Francis Leslie J. – 283
Frank Manfred – 33
Freedman Benedict – 284
Freud Sigmund – 216
Frycz-Modrzewski Andrzej – 28, 32,
Fuertes Al – 281-282
Fukuyama Francis – 48, 253, 264-265
Furedi Frank – 50, 57

G
Gadacz Tadeusz – 100, 113, 196, 226, 234
Gadamer Hans-Georg – 36, 44
Gadek Jolanta – 7, 371-372, 378-379, 381, 399-400, 412-413
Gajda Stanisław – 87
Galla Brian M. – 277
Garbaczewski Krzysztof – 232
Garlicki Andrzej – 335, 339
Garner (Letki) Natalia – 135
Gawina Marta – 85
Gazda Grzegorz – 64, 82
Gębczyński Marek – 21
Gębura Rafał – 221, 223
Gidley Jennifer M. – 267-270, 281, 283
Giebułtowski Jerzy – 47
Gis Anita – 259, 264
Glatzl Jan – 333
Glixelli Stefan – 333-334
Głowiński Michał – 353-354, 356, 365, 367
Goćkowski Janusz – 294-295
Godlewski Emil – 324, 326
Godlewski Michał, ks. bp – 324
Goetel Walery – 334
Goethe Johann Wolfgang von – 270, 305
Gombrowicz Witold – 80
Goodman Trudy A. – 277
Goolkasian Paula – 285
Gop Aneta – 12, 16, (267-286), 416
Gorchov Jolie – 278, 285
Gowin Jarosław – 19, 135, 199, 203, 209, 315, 406, 409-410, 425, 427, 429
Górnicka-Boratyńska Aneta – 244
Górniewicz Józef – 288, 295
Grabińska Barbara – 121, 130
Grabski Stanisław – 318
Grabski Władysław – 318
Graczyk Ewa – 243
Graff Agnieszka – 245, 249
Grigorova Margreta – 94
Grűnbaum Izaak – 332
Grunberg Isabelle – 121, 131
Gruszczyński Marcin – 100, 113
Grzymała-Moszczyńska Joanna – 249
Guri-Rosenblit Sarah – 124, 126, 130
Gwiazdomorski Jan – 324

H
Habermas Jürgen – 54
Hajduk Mikołaj – 348, 351
Hajnosz Iwona – 183-184, 189
Hampson Gary P. – 270, 283
Hartman Jan – 253, 264
Hartwig Mervyn – 283
Havel Vaclav – 94
Hedlund Nicholas – 283
Hegel Georg Wilhelm Friedrich – 270
Heidegger Martin – 31, 64, 253, 264
Helbig Brigitta – 241, 251
Hendryk Cezary – 292, 295
Herder Johann Gottfried– 270
Herdman-Barker Elaine – 285
Herodot – 101
Heydl Adam – 333
Higgins-D'Alessandro Ann – 283
Hirsch Fred – 122, 130
Hlond August, abp – 324
Holas Paweł – 278, 283
Holcombe Randall G. – 119, 130
Holderlin Friedrich – 270
Hołówka Jacek – 212-213, 223
Hoyer Henryk – 324
Hryniewiecki Bolesław – 324, 329
Huber Maksymilian – 324
Humboldt Alexander von – 64
Humboldt Wilhelm von – 28, 31, 51, 64, 125, 227
Humm Maggie – 239, 250
Husserl Edmund – 31, 52, 57

I
Illich Ivan – 50
Ingarden Roman – 36-38, 41-45, 289, 295-296
Ionesco Eugene – 94
Irzykowski Karol – 79
Ishiguro Kazuo – 371
Iwasiów Inga – 243, 248
Izdebska Agnieszka – 64, 82
Izebel Eliasz, prorok – 254-255

J
Jabłecka Julita – 127, 130
Jackiewicz Mieczysław – 7
Jaczewski Bohdan – 334, 339
Jaksender Kajetan Maria – 53, 57, 81-82
Jakubowska-Branicka Iwona – 216, 223
Jakubowski Maciej – 120, 130
James William – 28
Jan Paweł II, św – 246
Janicka Anna – 4, 12, 16, 21, 95-96, (239-251), 417
Janion Maria – 55, 225, 243, 246
Jankowski Tomasz – 278, 283
Janus-Sitarz Anna – 231, 234
Jaroń Piotr – 383
Jaroszyński Piotr – 361, 367
Jarzyna Grzegorz – 233
Jasiński Bogusław – 253, 264
Jaskot Kazimierz – 292, 295
Jaspers Karl – 28-31, 34, 51-53, 56-57, 155-156, 175, 225-226, 234-235, 259-261, 264
Jastrzębski Jarosław – 336, 339
Jaxa-Bykowski Ludwik – 333
Jazukiewicz Iwona – 292, 295
Jelonek Adam W. – 52, 57
Jennings Patricia – 280, 283
Jerszow Wołodymyr – 7
Jędrzejewicz Janusz – 320, 322, 324, 333, 340
Johnson Susan K. – 285
Jokiel Irena – 87
Jongbloed Benjamin – 156, 175

K
Kaiser-Greenland Susan – 277
Kamieńska Anna – 104, 113
Kamiński Krzysztof – 284
Kant Immanuel – 64, 97-98, 227
Karaś Krzysztof – 178, 189
Karczewski Maciej – 387-388, 398, 414
Karpowicz Ignacy – 249
Kasabuła Tadeusz – 4
Kasia Katarzyna – 262, 264
Kaska Adam – 258, 264
Kasprzak Paweł – 256, 264
Kass Wojciech – 7
Kaul Inge – 121, 130-131
Kazimierz Wielki, król Polski – 384, 413
Kaźmierczyk Zbigniew – 7
Kegan Robert – 268-269, 283
Kerr Catherine E. – 126, 130, 278, 285
Kielar Marzanna Bogumiła – 12, 16, (267-286), 417
Kieżuń Anna – 7
Kim Renata – 221, 223
King Charles – 86
Kirshenblatt-Gimblett Barbara – 335
Kisielewska Alicja – 388-390, 399, 414
Kistryn Stanisław – 11, 15, (133-153), 392-393, 414, 417-418
Kizwalter Tomasz – 304, 312
Kledzik Emilia – 95
Kleiner Juliusz – 70
Kluczkowski Andrzej – 393-394, 414
Kluczyński Andrzej P. – 4
Kłakówna Zofia Agnieszka – 256, 264
Kłosińska Krystyna – 239, 243, 250

Kłosiński Krzysztof – 95
Kochanowski Marek – 12, 16, (225-235), 418
Kocjan Krzysztof – 105, 113
Kołakowska Agnieszka – 41, 44, 245
Kołakowski Leszek – 94
Kołodziej Piotr – 256, 264
Kołodziejczyk Dorota – 343, 351
Komornicka Maria – 239-243, 250-251
Kopacki Andrzej – 47, 56
Kopania Kamil – 4
Kopernik Mikołaj – 32, 94
Koronowski Michał – 178, 189
Korotkich Krzysztof – 4, 21
Korzeniecka-Bondar Alicja – 218
Korżyk Krzysztof – 209
Kościelniak Cezary – 198, 203, 209
Kościewicz Katarzyna – 233-234
Kot Stanisław – 324, 333
Kotarbiński Tadeusz – 43, 81
Kotlarski Grzegorz – 96
Kott Jan – 71
Kowal Stanisław – 293, 295
Kowalczuk Urszula – 310, 312
Kowalewska J. – 248
Kowalska Dorota – 243
Kowalski Grzegorz – 4, 95-96
Kozłowska Małgorzata – 246
Kożuchowski Józef – 360, 362, 367
Kralkowska-Gątkowska Krystyna – 241, 251
Krasicki Ignacy – 83
Kraskowska Ewa – 243
Krasnodębski Zdzisław – 47, 55, 56
Krasoń Katarzyna – 269
Krastev Iwan – 94
Kristeva Julia – 245-246
Krońska Irena – 34
Kroto Harold Walter – 219
Królak Sławomir – 33
Krukowska Halina – 7, 21
Krysztofik-Gogol Elżbieta – 12, 16, (287-296), 419
Krzyżanowski Adam – 319
Książyk Łukasz – 310, 312
Kuciński Paweł – 4
Kuczalska-Reinschmit Paulina – 247
Kuhn Thomas – 64
Kuisz Jarosław – 55
Kukiełko Dariusz – 4
Kuligowski Waldemar – 230, 234
Kundera Milan – 48-49, 51-52, 57
Kunicki Wojciech – 34, 51, 57, 156, 175, 226, 234, 260-261, 264
Kupidura Ryszard – 95
Kuratowski Kazimierz – 333
Kuziak Michał – 11, 15, (47-57), 419
Kwieciński Zbigniew – 269, 284, 292, 295-296
Kwiek Marek – 49-50, 129-130, 197-198, 208

L

LaCoque André – 103
Lang Daniel W. – 157, 175
Langer Antoni – 331
Langer Ellen J. – 284
Lantieri Linda – 280, 283
Lash Scott – 99, 113
Laszczka Konstanty – 334
Latek Olga – 100, 113
Lazar A. – 345, 351
Lazar Sara W. – 278, 285
Le Goff Jacques – 376, 413
Leibniz Gottfried Wilhelm – 103, 105
Leja Krzysztof – 117, 126-127, 130-131
Leończuk Jan – 7
Lepczyński Krzysztof – 225, 234
Lesicki Andrzej – 135
Lévinas Emmanuel – 66, 295
Lewis Harry – 280
Libera Zdzisław – 83

Lichtmann Maria – 281
Lindholm Jennifer A. – 279, 282
Lipato Urszula – 394-395, 414
Lipszyc Adam – 100, 113
Lisowska Lucy – 4
Livne-Tarandach Reut – 285
Lochner Lance – 121, 130
Lodge David – 64
Loevinger Jane – 268, 284
Lovejoy Arthur O. – 105, 113
Löw Ryszard – 7
Löwy Iliana – 310, 312

Ł
Ławski Jarosław – 4-5, 11, 15, 21-22, (83-96), 247, 371, 375-376, 400-401, 412-413, 419, 425-430
Łukasiewicz Jan – 77, 82

M
Maciąg Włodzimierz – 64
Maciejewski Janusz – 246
Magala Sławomir – 258, 264
Makaruk Katarzyna – 50, 57
Makowski Jarosław – 198, 203, 209
Malinowski Bronisław – 356-357, 364-365, 367-368
Malińska Magdalena – 249
Maliutina Natalia – 7
Mann Tomasz (Thomas) – 62, 70
Manternach Dean P. – 281
Manteuffel Tadeusz – 317, 340
Marai Sandor – 94
Marciniak Ewelina – 232
Marciniak Zbigniew – 156, 162, 175
Marginson Simon – 118, 130
Markert H. – 342, 351
Markiewicz Henryk – 71
Marko Paul W. – 282
Markowska Elżbieta – 119, 131
Markowski Michał P. – 255, 264, 359-360, 366-367
Marks Karl – 72, 77
Masojć Irena – 96
Massalski Adam – 320, 324, 333, 339
Maślińska Irena – 346, 351
Matuszek Krzysztof – 161, 175, 259, 264
Matuszewski Krzysztof – 107, 113
Matyja Rafał – 44
May Rollo – 293, 296
Mayenowa Maria Renata – 71
Maziarski Stanisław – 333
Mazurkiewicz Filip – 95
McCallum David – 285
McLuhan Marshall – 48
McLure Maggie – 267, 284
McMahon Walter W. – 121, 130
Meissner Ted – 278, 285
Meller Stefan – 344-345, 351
Melosik Zbyszko – 202, 208
Mencwel Andrzej – 225, 356, 367
Mendoza Ronald U. – 121, 130
Meppelink Renée – 278, 282
Merle Robert – 64
Meyer David E. – 278, 285
Meyer-Blanck Michael – 358-360, 363, 367
Męczkowska Astrid – 98, 113
Mianowski Józef – 310
Michalak Agnieszka – 100, 113
Michalak Joanna M. – 291, 296
Michalik Eliza – 249
Michalski Konstanty, ks. – 324, 326
Mickiewicz Adam – 32, 263
Miecznikow Ilja – 94
Mijas Magdalena – 249
Mikiciuk Elżbieta – 7
Mikołaj II, car – 305
Mikołajczak Małgorzata – 7
Mikołejko Zbigniew – 243
Mikos Jarosław – 239, 250
Milerski Bogusław – 288, 296
Miller Melvin – 285

Miluska Jolanta – 358, 361, 367
Miłosz Czesław – 94
Miłosz Henryk – 160, 175
Miłosz Oskar – 94
Misiak Iwona – 243, 251
Misiewicz Alan – 233
Moczałowa Wiktoria – 7
Modzelewski Karol – 225, 229
Mojsak Łukasz – 50
Moller Okin Susan – 110
Molz Markus – 268, 271, 277, 284
Moniuszko Marcin – 371, 374, 377-378, 381, 383, 403-404, 410-413
Moretti Enrico – 121, 130
Mukoid Ewa – 103, 113
Musgrave Richard A. – 121, 130
Musijenko Swietłana – 7
Muszyński Wojciech Jerzy – 335, 340
Mycielski Maciej – 304, 312

N
Nałkowska Zofia – 75, 80, 247
Narbutt Maja – 248
Naruniec Romuald – 96
Natalli Krzysztof – 122, 130
Natanson Władysław – 324-325
Naumow Aleksander – 7
Nicolaides Aliki – 285
Nieciuński Witold – 350-351
Nietzsche Friedrich – 99
Nikitorowicz Jerzy – 7, 12, 16, 21, (211-224), 240, 389, 419-420
Niklewicz Piotr – 56
Nosilia Viviana – 7
Novalis (właśc. Von Hardenberg Georg Philipp Friedrich) – 270
Nowacka Aleksandra – 21
Nowacki F. – 117, 130
Nowak Piotr – 20, 52, 95, 228-229, 234
Nowakowski Stefan – 330
Nowicka-Kozioł Maria – 291, 296
Nowicki Wojciech – 64, 82
Nowińska Ewa – 181, 189
Nussbaum Martha C. – 55, (97-114)
Nycz Ryszard – 99, 113, 243
Nykiel Marzena – 245, 251

O
O'Reilley Mary Rose – 281
O'Higgins-Norman James – 283
Okoń Wincenty – 288, 296
Olbrycht Katarzyna – 293, 296
Olech Barbara – 4, 247
Olendzki Andrew – 278, 285
Orłowski Szczepan – 232
Ortega y Gasset José – 56
Orzeszkowa Eliza – 32, 80, 243-245, 247, 305
Ossowska Maria – 103, 113
Ossowski Stanisław – 81-82, 213
Ostapczuk S. – 345, 351
Ostroróg Jan – 32
Ostrowska Urszula – 288, 293-294, 296
Owens Ross J. Q. – 256, 264
Owidiusz – 104, 113

P
Pachociński Ryszard – 64, 82
Pacławska Kazimiera – 294-295
Pagaczewski Julian – 324, 333
Palińska Iza – 249
Papla Eulalia – 7
Parafianowicz Halina – 21
Parszutowicz Przemysław – 76, 81, 98, 112
Partyka Jacek – 4
Pastwa Marta – 158, 176
Paszkowski Bohdan – 371, 373-374, 380-382, 406-408, 412-413
Pauk Walter – 256, 264
Pawełczyńska Anna – 41, 44
Pawłowski Łukasz – 55

Pawłowski Waldemar – 371-372, 384-385, 390-391, 410, 412-413
Perszko Jarosław – 371, 373, 385-386, 404-406, 410, 412-413
Pędracka-Kwaskowska Ewa – 183
Pfaffenberger Angela H. – 271, 282, 284
Picht Georg – 287, 296
Pico della Mirandola Giovanni – 100
Piechowski Jerzy – 217, 223
Pietruszewska-Kobiela Grażyna – 256, 264
Pietrzak Piotr – 122, 127, 130
Pigoń Stanisław – 324
Pilarski Lech – 13, 21, (371-414), 420, 426, 428, 430
Pilch Andrzej – 331, 335, 340
Pilichiewicz Kamil K. – 4-5, 13, 17, 21-22, (353-368), 420, 425, 427, 429
Piłsudski Józef K. – 320, 336, 340
Piniński Leon – 324, 327-328
Piotrowiak-Junkiert Kinga – 95
Piotrowska-Piątek Agnieszka – 117, 131
Piotrowski Jerzy – 364, 367
Piwowarska Danuta – 7
Platon – 27, 99-101, 107, 362
Płatek Monika – 249
Poddębski Henryk – 319
Podsiad Antoni – 271, 284
Poliszczuk Jarosław – 7
Polonsky Antony – 335
Pomianek Tadeusz – 161, 175
Ponikowski Antoni – 324
Popek Magdalena – 202
Popielski Kazimierz – 293, 296
Popper Karl Raimund – 64, 77, 81-82
Powell Ray – 121, 131
Poznański Karol – 334, 339
Pristley John B. – 64
Prokopiuk Jerzy – 34
Promińska Urszula – 181, 189
Proust Marcel – 70, 233
Próchnicki Włodzimierz – 11, 15, (61-82), 240, 420-421
Prus Bolesław – 32, 80
Przeniosło Małgorzata – 317, 332, 340
Przewłocki Grzegorz – 246
Przyborowska Beata – 269, 282, 284
Przybylska Renata – 231, 234
Przybysławski Artur – 105, 113
Przygodzka Renata – 11, 15, (117-131), 421
Pukniel Wiktor – 346, 351
Pustuła-Lewicka Hanna – 86
Putnam Hilary – 262

Q
Quinn Philip L. – 109

R
Radyszewski Rościsław – 7, 95
Radziwłł Janusz, ks. – 324
Ramsburg Jared T. – 278, 284
Readings Bill – 20, 25-26, 31, 34, 48, 52-54, 57, 225, 227-228, 231-232, 234-235, 245, 389
Regiewicz Adam – 12, 16, (253-265), 421
Rejn Bogusław – 96
Rembiszewska Dorota – 7
Richards Francis A. – 268-269, 282
Ricoeur Paul – 103, 113
Riesman David – 108, 113
Ritz German – 7, 241, 251
Ritzer George – 258, 264
Rix Grant – 278, 280, 284
Rocki Marek – 158-160, 175
Roeser Robert W. – 277, 280, 283, 285
Rojek Katarzyna – 256, 264
Romer Eugeniusz – 324
Rorty Richard – 365, 367
Rosenau Pauline Marie – 102, 113

Ross Sara Nora – 270, 282
Rostkowska Agnieszka – 100, 113
Roszak Piotr – 355, 367
Rothblatt Sheldon – 123, 125, 131
Rousseau Jean Jacques – 104
Rozwadowski Jan M. – 324
Różalska Ewa – 48
Różewicz Tadeusz – 75
Różycki Edgar Filip – 21, 164, 170, 175, 396-399
Rubinowicz Wojciech – 333
Rudnicki Janusz – 249
Rüegg Walter – 123, 312
Rusek Iwona E. – 4
Rutkowska-Sowa Magdalena – 12, 16, (177-190), 422
Rutkowski Krzysztof – 4, 7
Rychter Marcin – 100, 113

S

Sadowska Joanna – 12, 17, (315-340), 422
Saganiak Magdalena – 11, 15, (25-34), 422
Sajdak Jan – 333
Samuelson Paul A. – 119, 131
Saron Clifford D. – 278, 285
Sawicka-Mierzyńska Katarzyna – 13, 17, (341-352), 423
Scheler Max – 62
Schelling Friedrich Wilhelm Joseph – 270
Scherer Olga – 64
Schiller Fryderyk (właśc. Friedrich) – 28, 30, 34, 227, 270, 305
Schlegel Karl Wilhelm Friedrich – 270
Schleiermacher Friedrich – 227
Schmalzl Laura – 278, 285
Schonert-Reichl Kimberly A. – 277, 285
Schooler Jonathan W. – 280, 284
Schumann Robert – 306
Schweitzer Albert – 217, 223
Scott Daniel – 283
Scott Walter – 303
Seidel Jackie – 281
Seneka – 98, 107
Seppala Emma – 278
Serczyk Władysław A. – 345-346, 348-349, 351
Seyle Hans – 77
Shapiro Shauna L. – 278, 284
Sianożęcka Debora – 255, 264
Siedlecki Michał – 4, 371
Siemek Marek J. – 34
Siemieńska Renata – 196
Sikorski Władysław – 74
Simpson Zachary – 282
Skarga Barbara – 223
Skłodowska-Curie Maria – 94
Skubisz Ryszard – 181, 189
Slavik Christine – 278, 284
Sławek Tadeusz – 49-50, 54, 57, 203, 257, 264
Słowacki Juliusz – 32, 390
Słowik Karolina – 225, 234
Smagacz Henryk – 285
Smallwood Jonathan – 280, 284
Smith Adam – 401
Snow Charles P. – 64
Sobecki Mirosław – 221, 223
Sobieraj Tomasz – 241
Socha A. J. – 94
Sokrates – 26-27, 31, 41, 99-102, 107, 110
Sołowiej Dominik – 21
Sołtan Władysław – 324
Sommer Łukasz – 100, 113
Sorainen Antu – 246-247
Souza de Marian – 283
Sowa Jan – 55
Stabryła Stanisław – 104, 113
Stachura-Lupa Renata – 247
Staniewicz Leon – 333

Stankiewicz Łukasz – 122-123, 131, 160, 176
Stańczak Kinga – 249
Starzyński Stanisław – 324
Staszic Stanisław – 32
Stec Piotr – 168, 175
Stecko Samanta – 34, 48, 56, 227, 234, 389
Stendhal (właśc. Beyle Marie-Henri) – 70
Stern Marc A. – 121, 131
Stiglitz Joseph E. – 121, 131
Stokłosa Jacek M. – 48
Strawiński Paweł – 122, 131
Stróżewski Władysław – 193, 196
Strzelecki Jan – 108, 113
Subbiondo Joseph L. – 279, 284
Sucharski Tadeusz – 7
Sulejewicz Aleksander – 119, 131
Supa Wanda – 7
Surmiak-Domańska Katarzyna – 247
Syska Mikołaj – 229
Szacki Jerzy – 62, 82, 98, 113
Szadkowski Krystian – 56
Szafer Władysław – 324
Szahaj Andrzej – 55, 243, 251, 262-264
Szczepanowska-Kozłowska Krystyna – 181, 189
Szczepański Jan – 117, 131
Szczuka Kazimiera – 248-249
Szczurek-Boruta Alina – 220, 223
Szekspir (właśc. Shakespeare) William – 263
Szeptycki Andrzej – 96
Szostak Mieczysław – 119, 131
Szpociński Andrzej – 101, 112
Sztobryn Sławomir – 284
Sztompka Piotr – 161, 175, 259, 264, 267-268, 284
Szulakiewicz Władysława – 337, 340
Szymacha Andrzej – 158, 176
Szymborska Wisława – 94
Szyrma Lach Krystyn – 300-305, 309, 311-313

Ś

Ślęczka Kazimierz – 239, 250
Śliwerski Bogusław – 93, 212, 223, 288, 292, 295-296
Śpiewak Paweł – 225
Środa Magdalena – 243, 251
Święcicka Izabela – 21, 397, 414
Świętochowski Aleksander – 80, 88
Świętosławski Wojciech – 324, 329, 336

T

Tarantola Stefano – 137, 152
Tarnowska Maria – 103, 113
Taylor Charles – 100, 113
Tchorzewski Andrzej Michał de – 292, 296
Tempczyk Michał – 98, 112
Thatcher Margaret – 49
Titkow Anna – 243, 251
Todorov Tzvetan – 66
Tokarczyk Roman – 104, 113
Tomasz z Akwinu, św. – 106
Tomczak Jacek – 248
Torbert William R. – 268, 285
Trump Donald – 248
Turczyn Anna – 246
Turkiewicz Halina – 7
Twardowski Kazimierz – 28-29, 34, 213, 223, 358, 367
Tycner Marta – 249
Tynecka-Makowska Słowinia – 64, 82
Tyszka Krzysztof – 52, 57

U

Ujejski Józef – 43
Umińska Bożena – 239, 250

V
Vago David R. – 278, 285
Van Dam Nicholas T. – 278, 285
van Vugt Marieke K. – 278, 285
Vattimo Gianni – 262, 264
Venclova Tomas – 94
Vertesy Daniel – 137, 152
Vorvoreanu Mihaela – 280-281, 285
Vossensteyn Hans – 156, 175

W
Wacław Tokarz Wacław – 324
Wagner Richard – 306
Walczewska Sławomira – 52, 57, 243, 251
Waligóra Janusz – 256, 264
Wallerstein Immanuel – 52-54, 56-57
Wałek-Czarnecki Tadeusz B. – 330
Wanat Ewa – 249
Warlikowski Krzysztof – 233
Wasilewski Marcin – 284
Watson Ian – 234
Wawrzyszko Paweł – 99, 113
Wayland Mary – 281-281
Weber Max – 47, 56
Wejs-Milewska Violetta – 7, 11, 15, 21, (35-45), 240, 395, 414, 423
Werner Mateusz – 20, 227-228, 234
Wichrowski Marek – 253, 264
Wicksell Knut J. – 120
Wieremiejuk Magdalena – 231, 233-234
Wikholm Catherine – 279, 282
Wilber Ken – 268-270, 282, 285
Wilczak Mariola – 247
Wilczyński Jan – 43-44
Wilk Ewa – 69, 82
Wilkin Jerzy – 120
Winiarski Bohdan – 324
Wiśniewska Lidia – 11, 15, (97-114), 243, 423-424
Witkiewicz Stanisław Ignacy – 80
Wittrock Björn – 123, 125, 131, 209
Witwicki Władysław – 43
Włodkowic Paweł – 32
Wobalis Mirosław – 259, 264
Wojciechowski Paweł – 4
Wojcieszak Janusz – 66
Wojnar Irena – 212, 223
Woldan Alois – 7
Wolff Christian – 103
Woody Allen (właśc. Konigsberg Allan Stewart) – 256
Worpus-Wrońska Katarzyna – 177
Woźnicki Jerzy – 209
Wójcicka Maria – 117, 131
Wroński Marek – 94
Wróbel-Best Jolanta – 7
Wróblewski Andrzej Kajetan – 345-346, 351
Wydrycka Anna – 240
Wyka Kazimierz – 71, 82
Wyspiański Stanisław – 32
Wzorek Maciej – 261, 264

Y
Youmans Robert J. – 278, 284

Z
Zabielski Łukasz – 4, 95-96
Zachurzok Edyta – 248
Zajonc Arthur – 278-280, 285
Zamojska Dorota – 318, 320, 340
Zaner Richard M. – 62, 82
Zapolska Gabriela – 239, 245-247
Zaremba Stanisław – 324
Zarzycka Ewa – 199, 209
Zatorski Tadeusz – 33
Zawadzki Franciszek – 287-288, 296
Zawidzki Jan – 318
Zawiszewska Agata – 243
Zdziechowski Marian – 324
Zeidan Fadel – 278, 285
Zeidler-Janiszewska Anna – 101, 112

Zielińska A. – 346, 351
Zieliński Tadeusz – 324
Ziemińska Renata – 33
Zingorne Frank – 48
Ziomecka Zuzanna – 249

Ż
Żeromski Stefan – 80
Żmichowska Narcyza – 305
Żółkiewski Stefan – 71
Żuraw Magdalena – 243
Żylicz Maciej – 209

„Widok na Marburg i stary uniwersytet", Eduard Stiegel, olej na płótnie (1868)

NAUKOWA SERIA WYDAWNICZA
„COLLOQUIA ORIENTALIA BIALOSTOCENSIA"

Katedra Badań Filologicznych „Wschód – Zachód"
Uniwersytetu w Białymstoku
Książnica Podlaska im. Łukasza Górnickiego w Białymstoku
Stowarzyszenie Naukowe „Oikoumene"

TOMY WYDANE:

1. *Teodor Bujnicki. Ostatni bard Wielkiego Księstwa Litewskiego*, red. Tadeusz Bujnicki, Białystok 2012.
2. *Żydzi wschodniej Polski*, Seria I: *Świadectwa i interpretacje*, red. Barbara Olech i Jarosław Ławski, Białystok 2013.
3. *Pogranicza, Kresy, Wschód a idee Europy*, Seria I: *Prace dedykowane Profesor Swietłanie Musijenko*, idea i wstęp Jarosław Ławski, redakcja naukowa: Anna Janicka, Grzegorz Kowalski i Łukasz Zabielski, Białystok 2013.
4. *Pogranicza, Kresy, Wschód a idee Europy*, Seria II: *Wiktor Choriew in memoriam*, idea i wstęp Jarosław Ławski, redakcja naukowa: Anna Janicka, Grzegorz Kowalski i Łukasz Zabielski, Białystok 2013.
5. Grzegorz Czerwiński, *Sprawozdania z podróży muftiego Jakuba Szynkiewicza. Źródła, omówienie, interpretacja*, red. tomu Jarosław Ławski i Grzegorz Kowalski, Białystok 2013.
6. *Sybir. Wysiedlenia – Losy – Świadectwa*, red. Jarosław Ławski, Sylwia Trzeciakowska i Łukasz Zabielski, Białystok 2013.
7. *Żydzi wschodniej Polski*, Seria II: *W blasku i w cieniu historii*, red. Barbara Olech, Jarosław Ławski i Grzegorz Kowalski, Białystok 2014.
8. Tadeusz Bujnicki, *Na pograniczach, kresach i poza granicami. Studia*, red. Michał Siedlecki i Łukasz Zabielski, Białystok 2014.
9. Stanisław Kryczyński, *Wspomnienia. Utwory poetyckie. Eseje*, wstęp, wybór i oprac. Grzegorz Czerwiński, Białystok 2014.
10. *Podróże do serca islamu. Antologia międzywojennego reportażu polskich Tatarów*, wstęp, wybór i opracowanie Grzegorz Czerwiński, Białystok 2014.
11. *Драматургия в ракурсах новейших теоретических исследований / Dramat w nowych ujęciach teoretycznych. Studia slawistyczne*, red. Natalia Malutina i Jarosław Ławski, Białystok–Odessa 2014.
12. *Wielokulturowy świat Siegfrieda Lenza. Studia*, red. Jarosław Ławski i Rafał Żytyniec, Białystok–Ełk 2014.

13. *Żydzi wschodniej Polski*, Seria III: *Kobieta żydowska*, red. Anna Janicka, Jarosław Ławski i Barbara Olech, Białystok 2015.
14. *Estetyczne aspekty literatury polskich, białoruskich i litewskich Tatarów (od XVI do XXI w.) / Aesthetic Aspects of the Literature of Polish, Belarusian and Lithuanian Tatars (XVIth–XXIst century) / Эстетические аспекты литературы польских, белорусских и литовских татар (XVI–XXI вв.)*, edited by Grzegorz Czerwiński and Artur Konopacki, Białystok 2015.
15. Edward Małłek, *Gdzie jest moja Ojczyzna? Wspomnienia*, oprac. tekstu, wstęp, red. tomu Jarosław Ławski, przedsłowie Dariusz Zuber, Białystok–Ełk 2016.
16. *Wschód muzułmański w literaturze polskiej. Idee i obrazy*, red. Grzegorz Czerwiński, Artur Konopacki, Białystok 2016.
17. *Bibliotheca mundi. Studia bibliologiczne ofiarowane Janowi Leończukowi*, red. Jarosław Ławski, Łukasz Zabielski, Białystok 2016.
18. *Żydzi wschodniej Polski*, Seria IV: *Uczeni żydowscy*, red. Grzegorz Czerwiński i Jarosław Ławski, Białystok 2016.
19. Ewa Pańkowska, *Powieści Wiktora Pielewina. Kontekst postmodernistyczny. Interpretacje*, Białystok 2016.
20. Andrzej Rataj, *Stefania Ulanowska. Tajemniczy życiorys, niepublikowane fragmenty twórczości*, Białystok 2016.
21. *Odessa w literaturach słowiańskich. Studia / Одеса у слов'янських літературах / Odessa in Slavonic Literatures. Studies*, edited by Jarosław Ławski, Natalia Maliutina / ред. Ярослав Лавський, Наталія Малютіна, Jarosław Ławski, Natalia Malutina, Białystok–Odessa 2016.
22. Aleksandra Kołodziejczak, *„Moje wspomnienia" Księcia Włodzimierza Mieszczerskiego. Poetyka – Portret elity rosyjskiej – Wizja kultury polskiej*, Białystok 2016.
23. Joanna Dziedzic, *Fiodor Tiutczew i jego dzieło. Człowiek – przyroda – historiozofia – estetyka*, Białystok 2016.
24. Weronika Biegluk-Leś, *Gry językowe w rosyjskiej prozie postmodernistycznej. Między poetyką a filozofią języka*, Białystok 2016.
25. *Zygmunt Gloger. Pisarz, myśliciel, uczony. Studia*, red. nauk. Jarosław Ławski, Jan Leończuk, Łukasz Zabielski, Białystok 2016.
26. Krzysztof Kurianiuk, *Wielka podlaska zmiana. Obrazy świata polskiej transformacji systemowej w reportażach Polskiego Radia Białystok w latach 1989–1999*, Białystok 2016.
27. *Żydzi wschodniej Polski*, Seria V: *W kręgu judaizmu*, red. Jarosław Ławski, Iwona E. Rusek, Białystok 2017.

28. *Zagadnienia bilingwizmu*, seria I: *Dwujęzyczni pisarze litewscy i polscy*, red. A. Baranow, J. Ławski, Białystok 2017.
29. *Wschód muzułmański w ujęciu interdyscyplinarnym. Ludzie – teksty – historia*, red. nauk. Grzegorz Czerwiński, Artur Konopacki, Białystok 2017.
30. Barbara Noworolska, *Kultura literacka Podlasia. Szkice*, Białystok 2018.
31. *Protestanci na Mazurach. Historia i Literatura. Studia*, red. nauk. Jarosław Ławski, Dariusz Zuber, Kazimierz Bogusz, Białystok – Ełk 2017.
32. Ełk – źródła do dziejów miasta [w przygotowaniu].
33. *Odessa i Morze Czarne jako przestrzeń literacka*, red. nauk. Jarosław Ławski i Natalia Maliutina, Białystok – Odessa 2018.
34. *Ali Woronowicz i Mustafa Aleksandrowicz w Egipcie. Matriały źródłowe i publicystyka*, wstęp, wybór i opracowanie Grzegorz Czerwiński, Eugenia Maksimowicz, Białystok 2019 [w druku].