



Komitet Naukowy  
Ryszard Borowicz, Maria Czerepaniak-Walczak, Maria Dudzikowa,  
Wiesław Jamrożek, Marek Konopczyński, Roman Leppert, Mieczysław Malewski,  
Lech Mokrzecki, Bolesław Niemierko, Joanna Rutkowiak, Tomasz Szkudlarek,  
Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Patricia Thomson, Jan Żebrowski

Zespół Programowy  
Piotr Bauć, Radosław Breska, Maria Groenwald, Alicja Jurgiel, Lucyna Kopciwicz,  
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Tomasz Maliszewski, Justyna Siemionow

Redakcja  
Zdzisław Aleksander, Michał Daszkiewicz, Alicja Sadownik,  
Piotr Zamojski (redaktor naczelny), Sylwester Zielka (sekretarz)

Redakcja i konsultacja tekstów w języku angielskim:  
Michał Daszkiewicz

Recenzent:  
Ewa Kurantowicz

Projekt okładki i stron tytułowych  
*Andrzej Taranek*

Redaktor Wydawnictwa

Skład i łamanie

Publikacja sfinansowana

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012

ISBN

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
81-824 Sopot, ul. Armii Krajowej 119/121, tel./fax (058) 523-11-37  
<http://wyd.ug.gda.pl>; e-mail: [wyd@ug.gda.pl](mailto:wyd@ug.gda.pl)



## Spis treści

*Kondycja uniwersytetu – słowo wstępne* (Piotr Zamojski) . . . . . 7

### PROBLEMATYZACJE

#### **Joanna Schiller-Walicka**

*Czego nas może nauczyć historia rosyjskich uniwersytetów? Historyczny przyczynek do współczesnych dyskusji o przyszłości uniwersytetu* . . . . . 15

#### **Teresa Bauman**

*Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego* . . . . . 44

### TRANSGRESJE

*Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha. Z profesorami Ewą Rodziewicz i Joanną Rutkowiak rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski* . . . . . 73

#### **Piotr Kowzan i Magdalena Prusinowska**

*Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną z perspektywy współczesnych ruchów uniwersyteckich* . . . . . 93

### RECENZJE – INSPIRACJE – DYSKUSJE

Na marginesach i w przemyśleniach krytycznych wokół uniwersytetu, czyli tropem książki *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Aleksandry Rzekońskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, ss. 488 (Ewa Rodziewicz) . . . . . 125

Z powrotem ku kwestii wychowania – próba recepcji serii „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty”, pod redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk (t. 1–3, 2007; t. 4, 2008; t. 5, 2010) (*Piotr Zamojski*) . . . . . 143

Refleksja nad książką Pawła Rudnickiego *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009 (*Alicja Jurgiel*) . . . . . 152

#### WSPOMNIENIA

Rita Grochocińska (1941–2011) (*Alicja Komorowska-Zielony*) . . . . . 157

Stanisław Kwiatkowski (1930-2010) (*Alicja Komorowska-Zielony*) . . . . . 162

Noty o Autorach . . . . . 168

## Kondycja uniwersytetu – słowo wstępne

VIII tom Rocznika Naukowego Ars Educandi powstawał w specyficznych okolicznościach. Niedługo po zamknięciu tomu poświęconego „kwestiom pierwszym” w pedagogice, w toku burzliwych dyskusji całego Zespołu Ars Educandi nad kategorią wiodącą dla kolejnego numeru naszego Rocznika okazało się, że sprawą pilną i „pierwszą” staje się dziś kondycja uniwersytetu.

Pytanie o kondycję uniwersytetu wynika – jak się wydaje – z coraz bardziej powszechnego w świecie akademickim poczucia przełomu, który radykalnie zmienia *status quo* edukacji wyższej i nauki. Mamy zatem do czynienia z kondycją kryzysową o tyle, o ile pojęcie kryzysu rozumieć będziemy szeroko – jako oznaczenie momentu przesilenia<sup>1</sup>.

Przesilenie to można oczywiście pojmować na różne sposoby. Sędziwy H.-G. Gadamer już pod koniec lat 80. ubiegłego wieku charakteryzował ten kryzys jako potrójne wyobcowanie uniwersytetu<sup>2</sup>. Pierwszy rodzaj tej alienacji stanowi, wynikające z liczebnego przyrostu studentów, oddzielenie profesora i studenta w postaci radykalnego ograniczenia ich bezpośredniego kontaktu, które zaburza powstawanie i rekonstrukcję wspólnoty *Universitas Scholarum*<sup>3</sup>. Filozof (i były Rektor Uniwersytetu w Lipsku) zwraca tu uwagę, że prostego zwiększenia liczby niesamodzielnych pracowników nauki i rozszerzenia ich formalnych kompetencji nie można uznać za rozwiązanie tej kwestii<sup>4</sup>.

Drugim rodzajem wyobcowania uniwersytetu jest rozkład *Universitas Literarum*, czyli wspólnoty uczonych, która rozrosła się i wyspecjalizowała do tego stopnia, że jako całość stała się dla siebie poznawczo niedostępna. Rozdrobnienie i wzajemna izolacja dyscyplin, towarzystw naukowych, wydziałów, całej infrastruktury uczelnianej powoduje, że uniwersytet staje się zbiorem monadycznych elementów zlepionych ze sobą jedynie przez wspólną biurokrację. Zdaniem H.-G. Gadamera „...ta parcelacja prowadzi do rozpadu uniwersytetu na szkoły zawodowe”<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Por. *O kryzysie*, pod. red. K. Michalskiego, Res Publica, Warszawa 1985.

<sup>2</sup> H.-G. Gadamer, *Idea uniwersytetu – wczoraj, dziś, jutro*, tłum. P. Sosnowska, [w:] *idem, Teoria, etyka, edukacja*, pod. red. P. Dybla, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008, s. 247.

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 248.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

Trzeci rodzaj alienacji uniwersytetu, który H.-G. Gadamer uznaje za najpoważniejszy<sup>6</sup>, polega na śmierci idei uniwersyteckiego sposobu egzystencji jako „życia w ideach”. Uniwersytet został bowiem wtrącony w bieg życia codziennego jako jeden z jego elementów, tracąc w ten sposób swoje miejsce „na uboczu”<sup>7</sup>, dzięki któremu zyskiwał zdolność teoriiwórczą. Dystans do dziejącego się świata, oddzielenie od niego daje bowiem wolną przestrzeń dla powstawania teorii, dla poszukiwania prawdy<sup>8</sup>. Jak przekonuje Filozof:

Nasze zadanie polega raczej na tym, by na nowo zdefiniować sens wolności akademickiej. [...] ma to naprawdę wielkie znaczenie, by w imię paru ważnych rzeczy być wyłączonym z ciasnych sieci współczesnego życia zawodowego i z politycznego systemu organizacji<sup>9</sup>.

Jeśli teraz odwołać się do polskiego kontekstu, to okaże się, że wskazane przez H.-G. Gadamera potrójne wyobcowanie uniwersytetu jest stale wzmacniane przez politykę państwa zmierzającą do pragmatyzacji, umasowienia i wprowadzenia zasad konkurencji w świecie uniwersytetu<sup>10</sup>.

Widać już wyraźnie, że kryzys uniwersytetu jest fenomenem, którego nie sposób traktować jako lokalnego i krótkotrwałego (administracyjnego) problemu polskiego systemu oświaty. Jest on raczej pochodną różnie nazywanych (i ocenianych) niezwykle złożonych, globalnych przełomów ekonomicznych i kulturowo-cywilizacyjnych. Dlatego, chociaż nie może dziwić, że nasze próby przemyslenia kondycji uniwersytetu będą dziś wychodzić od coraz bardziej niepokojącego *status quo* szkół wyższych w Polsce, to jednak każdorazowo muszą one tę lokalną perspektywę przekraczać.

Dzieje się tak w przypadku wszystkich artykułów prezentowanych w niniejszym VIII tomie *Ars Educandi*, które – jako całość – próbują wypracować perspektywę rozumienia aktualnie zachodzących przemian uniwersytetu. Przemiany te, Autorzy zgodnie postrzegają krytycznie jako wyraz kryzysu uniwersytetu. Wszelako tym, co rozróżnia prowadzone przez nich analizy jest sposób w jaki odnoszą się one do owej krytycznej kondycji uniwersytetu: albo problematyzując owe *status quo*, albo budując możliwości jego przewycięzania.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 249.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 252–253.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 250. Należy tu od razu dopowiedzieć, że H.-G. Gadamer nie postuluje jakiejś obiektywistycznie rozumianej neutralności ludzi uniwersytetu. Wydaje się także, iż nie idzie tu również o proste wycofanie się ludzi uniwersytetu ze świata (zapewne w stronę jakiejś mitycznej wieży z kości słoniowej), ale raczej o wycofanie się świata i jego zmiennych reguł z uniwersytetu.

<sup>10</sup> Por. np. *Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem W. Boleckiego, J. Gadacza, M. Kowalskiej, J. Mięsińskiego i P. Nowaka*, „Kronos” 2011, nr 1(16), s. 216–163.

## Problematyzacje

Joanna Schiller-Walicka próbuje problematyzować współczesną kondycję polskiego szkolnictwa wyższego, odwołując się do kontekstu historycznego przemian uniwersytetów w przedrewolucyjnej Rosji. Uzyskanie czasowego i polityczno-kulturowego dystansu, umożliwi Autorce krytyczny wgląd w naszą dzisiejszą sytuację, który można – jak uważam – rozumieć także jako ostrzeżenie. Zbyt wiele z wskazanych przez J. Schiller-Walicką warunków ubezwłasnowolnienia i uwięzienia uniwersytetów w przedrewolucyjnej Rosji jest już naszym udziałem. Być może daleko nam jeszcze do pełnej postaci kultury feudalnego biurokratyzmu, w której ulokowany w silnej hierarchii Państwa urzędnik traktuje swoje prerogatywy jak rozporządzane według własnego uznania beneficja, a przekonani o własnej bezsilności obywatele szukają szans na ewentualną zmianę *status quo* jedynie w decyzjach urzędników wyższej rangi. Jednakże doświadczenie wielu obywatelskich dyskusji wokół kwestii edukacji pokazuje, że nauczyciele, rodzice i oświatowi działacze najczęściej widzą jedyną szansę na zmianę w polskiej szkole właśnie w rozumnych – tym razem – działaniach Ministerstwa Edukacji Narodowej, a nie w swojej własnej aktywności<sup>11</sup>. Szukając zaś głębokich kulturowych kodów polskiego społeczeństwa badacze, zwracają uwagę właśnie na feudalny kod folwarczny jako na zasadniczą przeszkodę naszego społecznego (i gospodarczego) rozwoju<sup>12</sup>. Ciągłe silna pozostaje także mentalność kolonialna, każąca nam bezmyślnie powielać rozwiązania przyjęte wcześniej na zachodzie Europy lub np. w Stanach Zjednoczonych, bez zwracania uwagi na dalsze losy tych rozwiązań oraz na ich kulturowe zaplecze<sup>13</sup>. Jednocześnie coraz częściej wprost artykułuje się dążenie do instrumentalizacji uniwersytetu, który ma być narzędziem polityki państwa pobudzającym gospodarkę i minimalizującym bezrobocie<sup>14</sup>. Postępująca prywatyzacja ludzi uniwersytetu<sup>15</sup> oraz brak debat wewnątrz środowiska akademickiego wokół kondycji akademii dopełniają tego ponurego obrazu, jakże zbieżnego ze szkicowanym przez J. Schiller-Walicką rysem przedrewolucyjnych uniwersytetów rosyjskich. Pytania o relacje państwo – uniwersytet oraz o istotę akademickiej wolności i różnorodności, które Autorka stawia w tym kontekście historycznym jako problematyzację

<sup>11</sup> Zob. np. P. Zamojski, *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, FRUG, Gdańsk 2011.

<sup>12</sup> Zob. np. J. T. Hryniewicz, *Polityczny i kulturowy kontekst rozwoju gospodarczego*, Scholar, Warszawa 2004.

<sup>13</sup> Por. np. T. Szukdlarek, *Postkolonializm jako dyskurs tożsamości: w stronę implikacji dla polskich dyskusji edukacyjnych*, [w:] *Spory o edukację*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, IBE, Warszawa 1993.

<sup>14</sup> Por. np. dokumenty ministerialnego programu Kierunki zamawiane dostępne na stronie <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty/projekty-systemowe/projekty-systemowe-informacje/projekty-systemowe-informacje/artykul/zamawianie-ksztalcenia-na-kierunkach-technicznych-matematycznych-i-przyrodniczych-pilotaz-1/>

<sup>15</sup> Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2011.

naszej dzisiejszej sytuacji, wydają się zatem niebagatelne, jeśli nie pierwszorzędne. Szczególnie jeśli – niezależnie od oceny tej okoliczności – uznamy, że sami jesteśmy w niemałym stopniu określani kulturowo nie tylko przez świat Zachodu. Powstaje tu zatem pytanie: czy aby nie powielamy innych wzorców kulturowych, niż chcemy wówczas, gdy podejmujemy próby bezmyślnej i akontekstowej imitacji rozwiązań, które uznajemy za wskaźnik wyższego rozwoju cywilizacyjnego?

Innego rodzaju problematyce kryzysowej kondycji współczesnego uniwersytetu dokonuje Teresa Bauman. Jest to próba rozsadzenia od wewnątrz logiki ekonomizacji dyskursu pedagogicznego dotyczącego szkół wyższych, która – w opozycji do klasycznej, posthumboltowskiej idei uniwersytetu – forsuje ideę uniwersytetu przedsiębiorczego. Uniwersytet jako wolnorynkowe przedsiębiorstwo musi podlegać nie tylko logice popytu i podaży, ale też bardziej przyziemnej logice zysków i strat. Funkcjonując w tej logice uniwersytet musi być zatem efektywny. Tymczasem dokonana przez T. Bauman analizy istoty i konsekwencji ekonomizacji uniwersytetu wykazała, że uniwersytet przedsiębiorczy nie jest efektywny w zamierzonym wcześniej sensie, a wręcz przeciwnie, dokonująca się ekonomizacja akademii prowadzi do utraty długookresowo tworzonego i oddziałującego kapitału intelektualnego i społecznego uniwersytetów za pośrednictwem dążenia do ich ujednolicenia (w imię idei konwergencji), uzawodowienia (w imię prostej, bezpośredniej funkcjonalności względem rynku pracy) i intelektualnego wyjałowienia. To ostatnie dokonuje się za sprawą zastąpienia zasady (i praktyk także) naukowej współpracy naukową konkurencją oraz redukcji naukowych zainteresowań badawczych do naukowych usług, podejmowanych w odpowiedzi na zapotrzebowanie zainteresowanych sponsorów.

Państwo, myśląc o uniwersytecie jako o przedsiębiorstwie, w którym ma większość udziałów, zgodnie z ekonomiczną logiką żąda szybkich i policzalnych efektów (zysków). To myślenie jest – jak pokazuje to Bauman – zabójcze dla uniwersytetu. Uniwersytety są bowiem instytucjami długiego trwania, które wymagają wielkiej czasowej przestrzeni, żeby działać we właściwy sobie sposób, przynoszący doniosłe cywilizacyjne i ekonomiczne efekty. Być może zatem rzeczywiście nie przystają one do współczesnego świata<sup>16</sup>, ale czy ten świat może sobie pozwolić na ich utratę?

## Transgresje

Właśnie ratunkowe dla uniwersytetu (i dla świata) działania proponują Ewa Rodziewicz i Joanna Rutkowiak. Wychodząc od wskazania istoty jego kryzysu, próbują wytyczyć drogi prowadzące do jego transgresji. Zmiana warunków społecznych, kulturowych oraz epistemologicznych, w jakich funkcjonuje dziś uniwersytet, powoduje – zdaniem Auterek – że podstawową kondycją tej instytucji

<sup>16</sup> Zob. Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, GWP, Gdańsk 2007.

jest dziś pozór. Mamy dziś zatem do czynienia z szyldem „uniwersytet” którym posługują się różne instytucje zajmujące się masowym, mniej lub bardziej dostosowanym do rynku pracy<sup>17</sup>, kształceniem zawodowym. Takie *status quo* oznacza, że nie ma już wspólnoty równych i wolnych w poszukiwaniu prawdy (prawdopodobnie poza nielicznymi niszami), zamiast której mamy do czynienia z silnie zindywidualizowanymi jednostkami znajdującymi zatrudnienie w owej, posługującej się szyldem „uniwersytet” instytucji. Dodajmy, że zachęca ona swych pracowników do wzajemnej konkurencji i myślenia w kategoriach dobra osobistego (prywatnego) a nie dobra wspólnego. Stan ten trwa i niebezpiecznie się nasila – konkludują Autorki – za sprawą braku autorefleksji ludzi uniwersytetu, którzy uparcie nie podejmują namysłu nad swoją własną kondycją. Tu zatem tkwi istota kryzysu uniwersytetu jako wspólnoty konstytuowanej przez refleksyjność. Tymczasem dziś właśnie nie podejmuje się w nim wysiłków intelektualnych zmierzających do szerokich, całościowych wglądów, które mogłyby umożliwić dostrzeżenie tego krytycznego *status quo*. Zamknięcie „oka ogólności” przez uniwersytet wraz z makrostrukturalnym naciskiem na powszechną bezrefleksyjność (w postaci neoliberalnego przełomu) stanowi zagrożenie nie tylko dla samego uniwersytetu, ale także dla duchowego wymiaru ludzkiej egzystencji w ogólności. Potrzebna jest zatem troska o uniwersytet, o jego ideę, o praktykę uruchamiania ogólnych wglądów. Niezbędna – zdaniem E. Rodziewicz i J. Rutkowiak – wydaje się zatem współpraca w odradzaniu się refleksyjności i autorefleksyjności akademików, do uruchomienia której nie potrzebna jakichś środowiskowych mesjaszy czy liderów, ale ludzi tworzących okazję do wspólnej rozmowy – aranżerów.

Postulaty takiej refleksji od jakiegoś już czasu intensywnie realizują studenci. Relację z dziejących się w różnych miejscach świata praktyk rozwijania owej wspólnotowej refleksji składają w swoim artykule Piotr Kowzan i Magdalena Prusinska. Być może uniwersytet żyje nie tylko w rozproszonych niszach, ale właśnie tam, gdzie są studenckie (roz)ruchy. Krytyczna analiza polityki głosu, polityki wyjścia i edukacji autonomicznej jako trzech głównych strategii przeciwdziałania kryzysowi uniwersytetu wychodzi od gestu demitologizacji. Autorzy powiadają: „uniwersytet idealny nigdy nie istniał”. Odwoływanie się do opozycji idea uniwersytetu vs. jego kryzysowe *status quo* nie pozwala zatem na transgresję tego kryzysu (a najpierw na jego właściwe rozpoznanie), która wyrażałaby się w przejściu od mówienia i projektowania zmiany do jej praktykowania. Przejście to stanowiłoby swoistą radykalizację pedagogiki radykalnej i pozwoliłoby przekroczyć ograniczenia strategii polityki głosu.

W jakim kierunku ma jednak zmierzać taka transgresja? Co może wskazać nam taki kierunek? Skąd w ogóle wiemy, że trzeba coś zmieniać, że uniwersytet jest w kryzysie? Być może z wywodu przeprowadzonego przez P. Kowzana i M. Prusinską wyłania się jeszcze inna opozycja utrudniająca radzenie sobie z kryzysem

<sup>17</sup> Czy też „rynków” fantazmatów, wyobrażeń o pracy, które rządzą wyborami maturzystów.



uniwersytetu, która stawia naprzeciw siebie finalistycznie<sup>18</sup> pojmowaną ideę uniwersytetu oraz praktyczne przeciwdziałania jego kryzysowi (odpór). Tymczasem – jeśli ponownie oddać głos H.-G. Gadamerowi – „[n]a tym polega właśnie nasze zadanie, by nie stawiać idei przed oczyma niczym odległego ideału, lecz nauczyć się ją rozpoznawać w konkretnej rzeczywistości”<sup>19</sup>.

Czy zatem uniwersytetu już nie ma i nigdy nie było? Myślę, że prezentowane w niniejszym VIII tomie *Ars Educandi* teksty są dowodem na to, że nadal uniwersytet gdzieś jeszcze istnieje. W toku ich lektury jasne staje się także, iż potrzebuje on naszej odpowiedzialnej troski i wspólnego, refleksyjnego działania. Ponadto, jeśli potraktować Kazimierza Twardowskiego jako tego, który właśnie r o z p o z n a w a ł i d e ę u n i w e r s y t e t u w k o n k r e t n e j r z e c z y w i s t o ś c i h i s t o r y c z n e j s w o j e g o n i e m n i e j k r y z y s o w e g o c z a s u , t o o k a ż e s i ę , ż e j e s t k u c z e m u z m i e r z a ć , ż e u n i w e r s y t e t j e s t m o ż l i w y . O d d a j m y z a t e m n a w s t ę p i e g ł o s t e m u w y b i t n e m u p o l s k i e m u u c z o n e m u :

[...] zadaniem Uniwersytetu jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. [...] dwiema drogami, nauczaniem młodzieży i ogłaszaniem prac naukowych Uniwersytet promieniuje na całe społeczeństwo, szerzy poglądy i przekonania, których nikt nikomu nie narzuca jako dogmaty, których nikt nikomu nie wpaja jako programy, lecz których siła tkwi wyłącznie w ich naukowym uzasadnieniu. [...] kto istotnie w zdobywaniu i w głoszeniu prawdy obiektywnej widzi cel życia, kto istotnie jest, jak to się mówi, człowiekiem nauki, uczonym w najpełniejszym i najpiękniejszym tego wyrazu znaczeniu, ten potrafi być głuchym na podszepty różnych ambicji i obronić się pokusie odgrywania jakiegokolwiek roli tam, gdzie wcale nie chodzi o prawdę, lecz o władzę, o wpływy, o godność, o zaszczyty i tytuły albo po prostu o pieniądze!<sup>20</sup>.

Piotr Zamojski

<sup>18</sup> W rozumieniu finalizmu, które zaproponowałem zob. P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2010.

<sup>19</sup> H.-G. Gadamer, *Idea uniwersytetu...*, s. 250.

<sup>20</sup> K. Twardowski, *O dostojeństwie uniwersytetu*, „Kronos” 2011, nr 1 (16), s. 268, 270, 272 (pisownię uwspółcześniono).

# PROBLEMATYZACJE



Joanna Schiller-Walicka  
Instytut Historii Nauki PAN

## Czego nas może nauczyć historia rosyjskich uniwersytetów? Historyczny przyczynek do współczesnych dyskusji o przyszłości uniwersytetu

W ostatnich latach zaobserwować można zdecydowane wzmożenie dyskusji nad sytuacją, zadaniami i celami funkcjonowania uniwersytetów europejskich, przeżywających we współczesnym świecie swoisty kryzys tożsamości. Nie jest to sytuacja zupełnie nowa, bowiem dysputy takie ciągną się właściwie nieprzerwanie od XVII w., a więc okresu pierwszego, wyraźnego załamania pozycji uniwersytetów jako instytucji. Po trwających ponad wiek praktycznych i teoretycznych próbach nadania uniwersytetom nowego kształtu ideowego i organizacyjnego, część z nich (bo nie wszystkie, i nie w tym samym stopniu) wyszła z owego kryzysu w odnowionej postaci, nadanej im ostatecznie przez Wilhelma von Humboldta.

Trudno zgodzić się ze spotykanym często twierdzeniem, że koncepcja organizacji uniwersytetu przedstawiona przez Humboldta była całkowicie nowatorska<sup>1</sup>. W moim przekonaniu, nie jest chyba możliwe zreformowanie tak specyficznej społecznej struktury, jaką jest uniwersytet o długich i utrwalonych tradycjach samorządowych, przy pomocy jednorazowych, odgórnych aktów prawnych. Zmiany, aby były skuteczne w pozytywnym sensie tego słowa, muszą dojrzewać powoli, zachodzić nie rewolucyjnie, ale ewolucyjnie, dając czas na obserwowanie ich skutków, które – zwłaszcza w dziedzinie edukacji – są trudne do przewidzenia. Długotrwały, dziś wręcz mityczny sukces reformy humboldtowskiej nie byłby chyba możliwy bez długiego okresu ewolucyjnych zmian, które m.in. przygotowały mentalnie środowisko akademickie do zachodzących przekształceń. Pierwszy etap reform przodujących

---

<sup>1</sup> W ostatnim czasie taką opinię zaprezentowała np. rosyjska badaczka Olga Fiedotowa w swoim referacie *Humboldt Type of University: Could This Mission be Fulfilled*, wygłoszonym na polsko-rosyjskiej debacie na temat współczesnej kondycji uniwersytetów, zorganizowanej przez Instytut Badań Interdyscyplinarnych UW, Fundację Artes Liberales i Południowy Uniwersytet Federalny w Rostowie nad Donem w dniach 27–29 czerwca 2011 r. pt. *The University and Challenges of our Time* („Ivory Tower” vs. „Supermarket”).

pod tym względem uniwersytetów w krajach niemieckich, jaki miał miejsce w pierwszej połowie XVIII w., wytyczył ten kierunek myślenia i działania, który stał się wzorcem dla dalszych prac reformatorskich<sup>2</sup>. Do charakterystycznych cech tego kierunku można zaliczyć (mimo krytyki uniwersytetu jako instytucji, z hasłami jego likwidacji włącznie) powstawanie nowych uniwersytetów (1693 r. w Halle; 1702 r. we Wrocławiu; 1737 r. w Getyndze; 1743 r. w Erlangen), przy znaczącym wsparciu rządowym, a zarazem silnej państwowej kontroli, oraz zmianę programów kształcenia w duchu łączenia – wzorowanego na akademiach rycerskich – wychowania dworskiego z przygotowaniem do służby państwowej, ale także z coraz szerszym uwzględnianiem współczesnych osiągnięć naukowych i z wynikającą stąd zmianą sposobu rekrutacji profesorów (głównym kryterium oceny stawał się ich naukowy potencjał, a nie umocowania rodzinno-towarzyskie). Za najważniejszy rezultat pierwszego etapu reform Charles E. McClelland uznał zajęcie się uniwersytetami przez państwo, które podjęło próbę dostosowania ich do potrzeb swoich i społeczeństwa. Jednocześnie jednak poczęła rosnąć ingerencja państwa w wewnętrzne sprawy uniwersytetów, co stawiało na porządku dziennym problem zakresu ich tradycyjnej niezależności. Otworzyło się pole do trwających do dziś dyskusji, jak daleko może sięgać „państwowa opieka” nad uniwersytetami, w którym momencie obraca się ona przeciwko nim, ograniczając realizowanie przypisanych mu celów.

Odpowiedź na te pytania wymaga precyzyjnego określenia tych właśnie celów. Najistotniejszym, jak się wydaje, wkładem W. von Humboldta w dzieło reformy było wyraziste sformułowanie nowych zadań stojących przed uniwersytetem. Humboldt, inspirowany klasyczną filozofią niemiecką i neohumanizmem stawiającym na piedestale starogrecki ideał wszechstronnego, harmonijnego rozwoju człowieka, doszedł do przekonania, że „człowiek obowiązany jest do nieustannego doskonalenia własnej osobowości, wznoszenia się na wyższy poziom intelektualny i moralny”<sup>3</sup>. Zasadniczą funkcją uniwersytetu miało być zatem wspieranie tego procesu, a środkiem do niego prowadzącym nie przekazywanie gotowej wiedzy, ale uczenie sposobów jej samodzielnego odkrywania. W przedstawionej przez Humboldta definicji uniwersytetu miał on łączyć jako nierozdzielna jedność wszystkie dyscypliny naukowe wzajemnie na siebie oddziałujące i ze sobą współpracujące<sup>4</sup>.

To wytyczenie nowego celu uniwersytetów wpłynęło na istotne zmiany poglądów na metody nauczania i zadania wykładowców uniwersyteckich. Profesorowie mieli się stać przede wszystkim uczonymi, których powołaniem jest uprawianie nauki, dzielenie się ze studentami nie tylko osobiście uzyskaną wiedzą, ale przede wszystkim zapoznanie z drogami dojścia do niej. Miało to zapewnić uzyskanie przez

<sup>2</sup> O pierwszym etapie reform uniwersytetów niemieckich zob. Ch.E. McClelland, *State, Society and University in Germany 1700–1914*, Cambridge University Press, Cambridge 1980, s. 34–60.

<sup>3</sup> B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989, s. 97.

<sup>4</sup> W. von Humboldt, *Königberger Schulplan*, [w:] A. Reble, *Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband 2*, E. Klett, Stuttgart 1971, s. 301.

studentów narzędzi do późniejszego samodzielnego zdobywania niezbędnej w życiu wiedzy drogą samokształcenia i umiejętności krytycznej oceny rzeczywistości. Efektem takiej koncepcji było oddzielenie w ciągu XIX w. pojęcia edukacji „technicznej” od „teoretycznej” – w tej ostatniej nauka miała być nie środkiem, ale celem samym w sobie. Wysokiej, naukowej pozycji uniwersytetów sprzyjać miał także brak bezpośredniego związku między posiadaniem dyplomu akademickiego a prawem do służby państwowej. Stopnie i tytuły naukowe liczyły się tylko w świecie akademickim. Wstęp natomiast do posad państwowych obwarowany był systemem egzaminów państwowych, zapoczątkowanym przez wprowadzone w 1810 r. egzaminy dla kandydatów na nauczycieli gimnazjalnych<sup>5</sup>.

Charakterystyczną cechą modelu humboldtowskiego było nadanie uniwersytetom wolności badania i nauczania dla profesorów i wolności uczenia się dla studentów (*Lehr- und Lernfreiheit*)<sup>6</sup>. Badacze teorii uniwersytetu, nazywanego wymiennie uniwersytetem badawczym, liberalnym lub klasycznym, dodawali do tego katalogu niezbędnych swobód akademickich prawo wydziałów do nadawania stopni i tytułów naukowych, powoływania profesorów na katedry według naukowych i pedagogicznych kwalifikacji, prawo studentów do zrzeszania się i samorząd uniwersytecki<sup>7</sup>. W praktyce wiele z tych wolności nie funkcjonowało i właśnie walka o nie stanowiła istotną treść historii uniwersytetów europejskich w XIX i XX w.

Humboldtowski model organizacji uniwersytetów zawiera w sobie wiele elementów sprzecznych i właściwie nigdy i nigdzie, nawet w – będącym wzorem do naśladowania – Uniwersytecie Berlińskim nie został w pełni zrealizowany, a w ciągu XIX w. ulegał mniej lub bardziej znaczącej ewolucji. Ideał niezależnego,

<sup>5</sup> F.K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington, London 1979, s. 34.

<sup>6</sup> S. Paletschek, *Verbreitete sich ein „Humboldt'sches Modell” an den deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert?*, [w:] *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, herausgegeben von R.Ch. Schwinges, Schwabe & CO AG Verlag, Basel 2001, s. 96–98.

<sup>7</sup> Zob. np. Z. Łempicki, *Szkoły akademickie*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, z. 1, Wyd. „Naszej Księgarni” ZNP, Warszawa 1937, s. 145–149; S. Hessen, *Filozofia – kultura – wychowanie*, wyb., oprac. M. Hessenowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973, s. 278–286; K. Twardowski, *O dostojęństwie uniwersytetu*, Uniwersytet Poznański, Poznań 1933. Warto podkreślić, że w roku przyjęcia nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 18 marca 2011 r.* wypowiedź Kazimierza Twardowskiego została dwukrotnie przedrukowana. Zob. *idem*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011; *idem*, „Kronos” 2011, nr 1(16), s. 267–274. Dzięki temu mogliśmy sobie przypomnieć, że uczonego powiedział m.in. „Możność spełniania właściwych Uniwersytetowi zadań jest uwarunkowana jego bezwzględną duchową niezależnością. Duchową – bo materialnie Uniwersytet, o ile nie stoi o własnych siłach, będzie zawsze zależny od tego czynnika, który mu daje finansowe podstawy istnienia i wyposaża go w środki do pracy. Ale ci, co Uniwersytety fundują i utrzymują, dowiedliby zupełnego niezrozumienia istoty Uniwersytetu, gdyby chcieli w czymkolwiek krępować jego pracę, z góry zastrzegać się przeciw pewnym jej wynikom, wskazywać, jakie rezultaty byłyby pożądane. I gdyby nawet wyniki pracy naukowej Uniwersytetu były niemiłe tym, którym on zawdzięcza swój byt, nie wolno by w tym upatrywać uprawnienia do nakładania mu jakichkolwiek więzów, do stosowania jakichkolwiek ograniczeń” [pisownię uwspółcześiono].

badawczego uniwersytetu skupionego na odkrywaniu prawd naukowych nie mógł w pełni odpowiadać państwu oczekującemu od finansowanej przez siebie instytucji przede wszystkim produkcji fachowców temu właśnie państwu służących. Potrzeby rozwijającej się gospodarki i administracji, przemiany społeczne wymuszały poszukiwanie rozwiązań kompromisowych między ideałem zinstytucjonalizowanej „czystej nauki” a praktyczną stroną życia. Model ten stał się jednak istotnym punktem odniesienia, ważnym zwłaszcza dla środowiska naukowego, nie tylko akademickiego<sup>8</sup>. Nic dziwnego zatem, że i we współczesnych debatach nad kształtem uniwersytetu XXI w. teoretyczne założenia modelu humboldtowskiego stanowią punkt wyjścia do refleksji, czy uniwersytet liberalny ma jeszcze rację bytu, czy zawiera w sobie elementy wartościowe dla współczesnych państw i społeczeństw, a przede wszystkim, czy da się utrzymać lub może raczej przywrócić jego pierwotny charakter. Piszę o „przywróceniu” bowiem można mieć wiele wątpliwości, czy istnieje on jeszcze w rzeczywistości i czy przypadkiem nie funkcjonuje jedynie w uniwersyteckiej retoryce, podczas gdy rzeczywistość odbiegła daleko od jego teoretycznych założeń<sup>9</sup>.

W krajach należących do Unii Europejskiej debaty te miały i mają istotny związek z pracami na rzecz ujednoczenia europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Z jednej strony trudno odmówić racjonalności argumentowi o konieczności stworzenia takiego systemu, w którym młodzi ludzie, niczym średnio-wieczni wędrowni studenci, mogliby przenosić się z uczelni do uczelni w krajach związanych europejską wspólnotą oraz, aby tok ich kształcenia waga dyplomów były kompatybilne bez względu na miejsce studiów (oczywiście z wyjątkiem pewnych kryteriów jakościowych). Z drugiej jednak strony pojawia się ważne pytanie o miejsce w tej jednolitości narodowych tradycji, zróżnicowanych potrzeb społecznych i gospodarczych, a wreszcie ogólnouniwersyteckiej tradycji i jej historycznych uwarunkowań. Wyważenie proporcji stanowi, w moim przekonaniu, jedno z zasadniczych kryteriów skuteczności i powodzenia obecnych reform uniwersyteckich. Na gruncie polskim debaty uniwersyteckie dodatkowo wykazują silny związek z rządowymi pracami nad reformą nauki i edukacji, oraz – jak niemal wszędzie na świecie – są również wyrazem głębokiego niepokoju i wynikającej zeń refleksji środowiska akademickiego nad kondycją własnego warsztatu pracy w znaczeniu dosłownym i przenośnym.

W sposób niewątpliwie przejawiony, ale niepozbawiony pewnej dozy słuszności, stanowisko wobec współczesnego usytuowania uniwersytetu można określić pojęciami lokującymi się na dwóch przeciwległych biegunach: „wieża z kości słoniowej”

<sup>8</sup> Zob. *Humboldt International*, *passim*.

<sup>9</sup> Obserwacja stanu współczesnych uniwersytetów skłania wielu humanistów do smutnej refleksji, że prawdopodobnie jesteśmy świadkami końca uniwersytetu klasycznego. Zob. *Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*, „Kronos” 2011, nr 1(16), s. 231 (debata odbyła się w styczniu 2011 r. w Instytucie Filozofii Uniwersytetu Warszawskiego).

lub „supermarket”<sup>10</sup>. Choć jest sporo przesady w tak drastycznie podkreślonej skrajności, jednak poważnej refleksji wymaga zawarta tu myśl: czy uniwersytet ma być zamkniętym, elitarnym środowiskiem, które żyje czystą nauką i nie bierze bezpośrednio udziału w życiu społeczno-politycznym, pełniąc najwyżej rolę niezależnego eksperta, który oddziałuje mocą swego autorytetu, czy też ma być instytucją usługową, produkującą taśmowo fachowców na potrzeby rynku, w której nade wszystko liczy się rachunek ekonomiczny – kupno, sprzedaż, opłacalność, zysk itp.<sup>11</sup>

Warto także dodać i podkreślić, że rozmyciu, a tym samym poważnej dewaluacji, ulega samo rozumienie pojęcia uniwersytetu. Obserwowane w Polsce zjawisko nadawania nazwy uniwersytetu różnego typu wyższym uczelniom zawodowym (jak np. uniwersytet muzyczny, medyczny, ekonomiczny) noszącym dotąd szacowną przecież, o długich historycznych korzeniach nazwę akademii, świadczy o całkowitym zlekceważeniu genezy, tradycji i historycznej roli uniwersytetu europejskiego, zwłaszcza humboldtowskiego<sup>12</sup>. Ponieważ zjawisko to trudno przypisać niewiedzy, wynika ono raczej z tendencji do niwelowania różnicy między edukacją czysto profesjonalną a teoretyczną, rozwijającą krytycyzm, samodzielność myślenia, nieograniczającą się do oferowania studentom wiedzy utylitarnej. To prawda, że nazwa „uniwersytet” wywodzi się od łacińskiego terminu *universitas* (powszechność) odnoszącego się do korporacyjnej wspólnoty uczących i uczących się. Ta wspólnota istnieć może i powinna również w wyższych szkołach zawodowych. Jednak istota uniwersytetu nie polega wyłącznie na owej korporacyjności, ale na szeregu innych, historycznie ukształtowanych cechach, do których, poza wyżej odmiennym celem kształcenia a może przede wszystkim, wspomnianym zaliczyć można wielodyscyplinarność i pożądaną, choć trudną do zrealizowania w praktyce, współpracę między różnymi gałęziami nauki.

<sup>10</sup> Takich pojęć użyto w tytule wspomnianej polsko-rosyjskiej debaty w Rostowie nad Donem: *The University and Challenges of our Time („Ivory Tower” vs. „Supermarket”)*.

<sup>11</sup> Zdaniem Małgorzaty Kowalskiej, wszelką wiedzę traktuje się dziś jak towar. Oceniając kierunek przygotowywanych w Polsce reform nauki i szkolnictwa, autorka stwierdziła: „Cała ta nasza reforma prowadzona jest właśnie w duchu takiego bezdusznego, instrumentalnego i rynkowego racjonalizmu [...]. W świetle założeń tej reformy produkcja i sposób funkcjonowania myśli humanistycznej *de facto* przestaje się czymkolwiek różnić od produkcji i sprzedaży przysłowiowego proszku do prania”. I dalej: „Studenci oczekują usług, które im się w dodatku jakoś bardzo konkretnie przełożą na sukces życiowy, państwo oczekuje usług, biznes oczekuje usług – w sumie wszyscy zaczynają postrzegać uniwersytet jako zwyczajnego usługodawcę, a nie żaden przybytek wiedzy stanowiącej cel w sobie”. *Idem, Przyszłość uniwersytetu*, s. 222, 226.

<sup>12</sup> Przypomnijmy raz jeszcze słowa K. Twardowskiego, który mówił: „I to niedocenienie pracy badawczej i jej wyników przenosi się też na instytucje, które pracy tej dokonują; dalszym następstwem tego stanu rzeczy bywają tendencje, zmierzające do zaprzeczenia Uniwersytetowi jego zupełnie wyjątkowego w społeczeństwie stanowiska, do upatrywania w nim zwykłej szkoły, zakładu mającego nauczać na równi z całym szeregiem szkół ogólnokształcących i zawodowych. A tymczasem Uniwersytet, powołany do służenia prawdzie naukowej, wiedzy obiektywnej oraz do doskonalenia metod badania, przede wszystkim uczyć winien myślenia naukowego jako tego właśnie sposobu myślenia, który do owej wiedzy i prawdy prowadzi”. K. Twardowski, *op. cit.*, „Kronos” 2011, nr 1(16), s. 269.



Wydaje się, że współczesna dyskusja nad aktualnym stanem i przyszłością uniwersytetów powinna w większym stopniu sięgać do ich przeszłości – nie tylko do doświadczeń własnych, ale i cudzych. Na przestrzeni wieków wielokrotnie i nieraz bardzo burzliwie podejmowano temat roli uniwersytetu; nieraz go już grzebano, uważając za przeżytek nieodpowiadający potrzebom współczesności. Za każdym jednak razem odradzał się w nieco zmienionej postaci, choć przyznać trzeba, że – moim zdaniem – dotąd nie stały przed nim tak trudne do rozwikłania wyzwania, jak obecnie. Jeśli przyrzeć się historycznym dysputom na temat uniwersytetu, można zauważyć powtarzalność pewnych wątków. Świadczy to o utrzymywaniu się szeregu ciągle tych samych lub podobnych problemów. Najważniejsze z nich na przykładzie burzliwej historii uniwersytetów rosyjskich chciałabym przedstawić w niniejszym artykule. Rozważania koncentrują się wokół dwóch zagadnień: relacji między modelem klasycznego uniwersytetu (jaki narodził się na początku XIX w. i do dziś stanowi podstawę teorii uniwersytetu) a próbą tworzenia uczelni „narodowej” dostosowanej do potrzeb i uwarunkowań konkretnego kraju, w tym przypadku Rosji, oraz wokół problemu skomplikowanych stosunków między państwem i uniwersytetem. Pierwsze z tych zagadnień odnieść można do współczesnego procesu ujednolicania struktur uniwersyteckich w ramach Unii Europejskiej, często bez liczenia się z tradycjami i możliwościami krajów członkowskich. Drugie dotyczy pytań zasadniczych: jaka jest, a jaka być powinna rola uniwersytetu i cel jego działalności, na ile państwo może ingerować w jego wewnętrzne sprawy? Jaki rodzaj i zakres urzędniczej kontroli sprawia, że państwo spełnia funkcję mecenasu i opiekuna, wspomagając nieskrępowany rozwój nauki, kiedy zaś ten nadzór przemienia się w biurokratyczny ucisk hamujący swobodę myśli i twórczego działania. Wypracowanie satysfakcjonującego *status vivendi* w relacjach świat urzędniczy – świat akademicki stanowiło jedną z głównych treści rosyjskich dyskusji uniwersyteckich, w których odnajdujemy wiele współcześnie nurtujących nas problemów.

Rosyjskie uniwersytety mogą stanowić dobry *casus* badawczy, ponieważ – jako najwyżej usytuowany składnik systemu edukacyjnego – powstały dopiero u progu XIX w., stanowiły na początku strukturę obcą, żywcem przeniesioną z innych kręgów cywilizacyjnych, a ich pojawienie się miało odegrać zasadniczą rolę modernizacyjną w państwie. Oswajanie, adaptowanie tego obcego ciała do warunków rosyjskich rodziło wiele konfliktów między władzą państwową, uosabianą od 1802 r. przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego, a całą społecznością akademicką. Dlatego właśnie na przykładzie historii rosyjskich uniwersytetów staje się wyraźnie widoczny problem określenia celu istnienia uniwersytetu i kształtowania się relacji między państwem a uniwersytetem z jednej strony, a uniwersytetem i społeczeństwem z drugiej. Refleksja taka może też mieć wartość ze względu na dokonujące się zasadnicze zmiany w szkolnictwie wyższym w Polsce, których kierunek dzięki takiej historiograficznej refleksji będzie można zobaczyć i ocenić w nieco szerszej perspektywie, a co ważniejsze, z większym prawdopodobieństwem przewidzenia jego skutków.

Uniwersytety europejskie mają długą i bogatą historię, sięgając swymi korzeniami epoki Średniowiecza. Powstanie pierwszych z nich miało charakter spontaniczny, oddolny, a przyczynił się do niego szczęśliwy splot okoliczności w jednym czasie<sup>13</sup>. Dopiero po samorzutnym ukształtowaniu się uniwersyteckich form organizacyjnych na wzór już istniejących zaczęły pojawiać się uczelnie fundowane, a więc powstałe w wyniku inicjatywy odgórnej. Władcy świeccy i duchowni, włodarze miast europejskich nie szczędzili środków na utworzenie „ nauk przemożnych perły ” obdarzając powszechność nauczających i uczących się licznymi przywilejami i dobrodziejstwami. Świadczy to o wielkiej roli i znaczeniu tej formy edukacyjnej w średniowiecznej Europie i o wysokim prestiżu oświaty – głównym czynnikiem awansu społecznego. Ale świadczy to również o tym, że już w Średniowieczu zauważyć można tendencję władzy, świeckiej lub duchownej, do objęcia uniwersytetów kuratelą i wprzęgnięcia w służbę ich fundatorów i opiekunów zainteresowanych uzyskaniem określonych korzyści. Już wtedy zatem pojawił się problem relacji między uniwersytetem a dysponentem przywilejów i środków materialnych, relacji mogących stanowić potencjalne źródło konfliktu<sup>14</sup>.

Uniwersytet europejski jest instytucją wyrosłą na gruncie kultury miejskiej i swe wzory organizacyjne czerpał z miejskich, samorządnych wspólnot rzemieślniczych, jakimi były cechy. Przejawiło się to choćby w nazewnictwie – słowo „ rektor ” oznaczało stojącego na czele starszyny cechowej i tak też nazwano głównego, wybieralnego zarządcę i zarazem sędziego uniwersyteckiego. Jak pisze Trude Maurer, średniowieczni studenci i mistrzowie sami wybierali sobie miasto, w którym osiadali, tworząc formy organizacyjne przyszłego *studium generale*, uniwersytet bowiem potrzebował miejskiej infrastruktury, a z kolei społeczność miejska była najbardziej otwarta na naukę<sup>15</sup>. To stwierdzenie, w zasadzie prawdziwe dla genezy powstających spontanicznie pierwszych uniwersytetów (wyjątkiem mogą być najstarsze uniwersytety angielskie w Oksfordzie i Cambridge), można podważać w odniesieniu do dalszej historii europejskich i pozaeuropejskich uczelni. Na przykład w wielu państewkach niemieckich, a zwłaszcza w USA, lokowano je poza dużymi ośrodkami miejskimi, tworząc „ miasteczka ” uniwersyteckie stanowiące „ państwo w państwie ”. Na problem ten warto zwrócić uwagę, bowiem geograficzne umiejscowienie uniwersytetu ma niebagatelny wpływ nie tylko na relację między nim a społeczeństwem, rozległość możliwych do wypełnienia funkcji, ale często także na zakres jego wewnętrznej samodzielności<sup>16</sup>. To nowe zagadnienie badawcze – uniwersytet i jego

<sup>13</sup> Więcej zob. J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetów*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 26–34, 45–46.

<sup>15</sup> Т. Маурер, *Университет и (его) город: новая перспектива для исследования истории российских университетов*, [w:] *Университет и город в России (начало XX века)*. Сборник статей, ред. Т. Маурер, А. Дмитриев, Новое литературное обозрение, Москва 2009, s. 7–8.

<sup>16</sup> W odniesieniu do szczególnej roli lokalizacji Uniwersytetu Kazańskiego interesująco to zagadnienie przedstawiła Elena Wiszlenkowa. Zob. Е. Вишленкова, „Между Западом и Востоком”: культурно-пространственные ориентации российского университета, [w:] „Быть русским по

środowisko – wpływy i zależności, stosunkowo niedawno zostało w pełni zauważone, a jego ogromne znaczenie docenione<sup>17</sup>. Problem lokalizacji nie tyle może uniwersytetów, co wyższych uczelni w ogóle, zwłaszcza prywatnych, aktualny jest i dzisiaj na polskim gruncie. W okresie gwałtownego przyrostu ich liczby po 1989 r. pojawiła się kwestia ich geograficznego umiejscowienia. Rozważano wówczas różnie za i przeciw, podkreślając np. takie zalety lokowania wyższych uczelni na prowincji, jak ich większą dostępność dla młodzieży z małych miasteczek i wsi, niższe koszty utrzymania, stworzenie rynku pracy dla okolicznych mieszkańców, kulturotwórczą i innowacyjną rolę uczelni w lokalnym środowisku<sup>18</sup>. Z kolei przeciwnicy takiego rozwiązania podkreślali brak dostępu do księgozbiorów i innych niezbędnych pomocy naukowych, brak rozbudowanego życia kulturalnego i szczególne „osamotnienie” uczelni w nieprzygotowanym do jej akceptacji otoczeniu.

Problem odgórnego „nasadzania” uczelni w środowisku nieodczuwającym jego potrzeby i nierozumiejącym jego znaczenia wystąpił szczególnie ostro w odniesieniu do historii rosyjskich uniwersytetów. W tym przypadku owym „środowiskiem” było społeczeństwo jako takie, któremu instytucja uniwersytetu była obca. W chwili, gdy dokonywał się mocą odgórnej decyzji i determinacji Piotra I transfer struktur akademickich do Rosji, w Europie Zachodniej i Środkowej uniwersytet miał już kilkunastowieczne tradycje, zdążył też przeżyć wiele sytuacji kryzysowych, jak choćby tę w okresie Reformacji, z której część uczelni wyszła w odmienionej postaci. Przypomnijmy, że w chwili gdy car podjął decyzję o utworzeniu w Rosji pierwszego uniwersytetu, a więc na początku XVIII w.<sup>19</sup>, przeżywały one okres kolejnego wielkiego kryzysu, który został przezwyciężony w Europie po trwającym kilkadziesiąt lat ruchu reformatorskim. Tak więc proces kształtowania się w Rosji struktur uniwersyteckich odbywał się równoległe z poszukiwaniem w Europie nowych założeń ideowych, organizacyjnych i programowych dla edukacji uniwersyteckiej. Jak trafnie zauważył znawca początkowego okresu działalności uniwersytetów rosyjskich, Andriej J. Andriejew, pierwsze dziesięciolecia ich historii to dzieje adaptacji europejskiej

---

*духу и европейцем по образованию*”. *Университеты Российской империи в образовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII–начала XX в.*, сост. А.Ю. Андреев, РОССПЭН, Москва 2009, s. 83–99.

<sup>17</sup> Efektem tak ukierunkowanych zainteresowań stała się wspomniana już książka *Университет и город в России (начало XX века)*..., s. 777.

<sup>18</sup> Klasycznym przykładem uczelni, której powstaniu towarzyszyły tego rodzaju dyskusje, jest Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gięsztora w Pułtusku. Powstała w 1994 r. jako Wyższa Szkoła Humanistyczna z inicjatywy 49 profesorów Uniwersytetu Warszawskiego i Polskiej Akademii Nauk, którym przewodził prof. Andrzej Bartnicki. Od końca lat 90. Akademia Humanistyczna zajmuje miejsce w pierwszej trójce najlepszych uczelni niepaństwowych w krajowych rankingach organizowanych przez „Perspektywy”, „Rzeczpospolitą”, „Wprost” oraz „Politykę”. Zob. L. Jastrzębska, *15 lat w drodze*, „Perspektywy” 2009, nr 6–8(111), czerwiec–sierpień, <https://ah.edu.pl/palio/html.media?> (16.07.2011).

<sup>19</sup> Zob. J. Schiller, *Początki kształcenia uniwersyteckiego w Rosji – Petersburski Uniwersytet Akademicki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2009, t. 46, s. 147–170.

„idei uniwersytetu” do warunków cywilizacji rosyjskiej<sup>20</sup>. Powstaje zatem zasadnicze, ponadczasowe pytanie o źródła inspiracji, zależności w kierunkach myślenia o uniwersytecie, o jego usytuowaniu politycznym i społecznym, zadaniach przed nim stojących w korelacji z potrzebami konkretnego państwa i społeczeństwa. To problem niezwykle ważny i aktualny w obliczu zamysłu tworzenia w zjednoczonej Europie ponadnarodowych i w miarę jednolitych wyższych uczelni.

Idee uniwersyteckie pojawiły się w Rosji na przełomie XVII i XVIII w. Funkcję wzorców pełniły wówczas z jednej strony katolickie, głównie jezuickie uczelnie istniejące na ziemiach południowo-niemieckich i polskich, z drugiej zaś uczelnie protestanckie krajów północno-niemieckich. Rezultatem tych pierwszych wpływów był rozwój akademii i kolegiów znajdujących się pod zarządem Cerkwi Prawosławnej i cieszących się takim atrybutem swobody akademickiej jak prawna niezależność<sup>21</sup>. Nadzieje, że prawosławne uczelnie staną się zaczątkiem rosyjskich uniwersytetów zaczęły zanikać od momentu wydania w 1721 r. Regulaminu Duchownego stwarzającego warunki do oddzielenia kształcenia duchownego od świeckiego. Zapisy Regulaminu sprawiły, że w drugiej połowie XVIII w. uczelnie duchowne nabrały zamkniętego, stanowego charakteru, kształcąc głównie dzieci duchownych<sup>22</sup>. Rezultatem natomiast wpływów protestanckich było bliższe zetknięcie się z nowatorskimi pod względem koncepcyjnym i organizacyjnym uniwersytetami niemieckimi, zwłaszcza w Halle i Getyndze, co zaowocowało pojawieniem się szeregu projektów dotyczących kształtu ustrojowego uniwersytetu w Rosji. Zdaniem A. Andrejewa, powstanie w 1755 r. Uniwersytetu Moskiewskiego, pierwszego godnego tego miana uniwersytetu rosyjskiego, było finalnym skutkiem tych kontaktów<sup>23</sup>.

Pojawienie się Uniwersytetu Moskiewskiego było jednak poprzedzone wcześniejszą o 30 lat próbą zaadaptowania w Rosji nowych struktur naukowo-edukacyjnych. Na mocy ukazu Piotra I z 28 stycznia 1724 r. założona została w Petersburgu Akademia Nauk wraz z uniwersytetem i gimnazjum. Co prawda, problemem trudnym do rozstrzygnięcia i szeroko dyskutowanym przez historyków rosyjskich i zachodnich pozostaje, czy Petersburski Uniwersytet Akademicki można uznać za pierwszą instytucję typu uniwersyteckiego w Rosji<sup>24</sup>. Jednak pozostawiając ten spór na boku,

<sup>20</sup> А.Ю. Андреев, *Русско-немецкие университетские связи во второй половине XVIII–первой четверти XIX вв.*, автореф. дисс. докмора исторических наук, Российский Государственный гуманитарный университет, Москва 2006, s. 3.

<sup>21</sup> Szerzej o uczelniach prawosławnych i ich roli edukacyjnej zob. Л.Ю. Посохова, *Трансформация образовательной традиции в Восточной Европе XVII–XVIII вв.*, [w:] „Быть русским по духу и европейцем по образованию”..., s. 32 i n.

<sup>22</sup> С.В. Рождественский, *Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII–XIX веках*, t. 1, С. Петербург 1912, s. 43–70; А.Ю. Андреев, *Русско-немецкие университетские связи*, s. 20; J. Schiller, *Початки kształcenia uniwersyteckiego w Rosji*, s. 152.

<sup>23</sup> А.Ю. Андреев, „Идея университета” в России (XVIII–начало XX в.), [w:] „Быть русским по духу и европейцем по образованию”..., s. 11–12.

<sup>24</sup> О tej dyskusji zob. J. Schiller, *Початки kształcenia uniwersyteckiego w Rosji*, s. 147–150; И.П. Кулакова, *Московский и Санкт-Петербургский университеты. К спору о первородстве*, [w:] *Российские*

sądę, że pojawienie się Uniwersytetu Akademickiego miało fundamentalne znaczenie z punktu widzenia pytania, jakim celom właściwie miała służyć adaptacja w Rosji znanej od wieków na Zachodzie instytucji. Co więcej, wydaje się, że już w tej początkowej fazie pojawiła się jedna z zasadniczych, przewijających się w całej historii XIX-wiecznych uniwersytetów rosyjskich kwestia, a mianowicie problem relacji między państwem a uniwersytetem. Na to zagadnienie pragnę zwrócić szczególną uwagę. Gdyby bowiem spróbować ująć w jednym zdaniu zasadniczą treść historii rosyjskich uniwersytetów do 1917 r., to sprowadzałyby się ona do ciągłej walki toczącej się między władzą państwową a środowiskiem akademickim o określenie celu istnienia uniwersytetów i związane z wytyczonymi im zadaniami ich prawne usytuowanie w państwie. Ten problem nie przestał być aktualny do dzisiaj, kiedy nadal zadajemy sobie pytanie, jak daleko może sięgać ingerencja władz politycznych w wewnętrzne życie tak specyficznej instytucji, jaką jest uniwersytet; czy w ogóle, a jeśli nie ma innego wyjścia, to jak dalece nauka może być podporządkowana bieżącym celom politycznym.

Ta pierwsza próba adaptacji w Rosji instytucji uniwersytetu była nieudana, ale stanowiła ona nie tylko eksperyment szczególny, ale i wytyczający na całe dziesięciolecie kierunek myślenia o uniwersytecie w Rosji. Jeżeli brać pod uwagę to, że w pierwszym okresie panowania Piotra I jego reformatorska działalność oświatowa szła zdecydowanie w stronę rozwoju kształcenia typu zawodowego<sup>25</sup>, może wywoływać zdziwienie jego decyzja założenia w Rosji Akademii Nauk połączonej z uniwersytetem i gimnazjum. Kiedy jednak przyjrzeć się bliżej motywom, jakimi kierował się władca, okazuje się, że wynikały one z podobnego kierunku myślenia, wzmocnionego utylitarnym duchem Oświecenia. Zgodzić się trzeba z opinią wyrażoną już przez wybitnego, przedrewolucyjnego znawcę dziejów rosyjskiej oświaty Siergieja W. Roźdiestwienskigo, wedle którego decyzja Piotra I nie była wynikiem próby przełamania jednostronnie zawodowego kierunku kształcenia, ale wynikała ze zrozumienia, że rozwój nauki teoretycznej jest i musi być źródłem a zarazem oparciem dla działalności praktycznej. Bez upowszechnienia wiedzy nie sposób było myśleć o unowocześnieniu państwa – trzeba było wykształcić kadrę fachowców dla służby państwowej, bez których nie dałoby się dokonać zamierzonych przez władcę głębokich przemian politycznego i gospodarczego kształtu państwa<sup>26</sup>. Takimi właśnie względami utylitarnymi, przynoszącymi konkretne korzyści państwu wyjaśnić można, dlaczego władca zdecydował się budować rosyjski system edukacyjny „od góry” a nie „od dołu” co zresztą w poważnym stopniu przyczyniło się do zamarcia działalności Uniwersytetu Akademickiego z powodu

*университеты в XVIII–XX веках. Сборник научных статей*, вып. 5, Изд. Воронежского Государственного университета, Воронеж 2000, s. 28–65.

<sup>25</sup> Szerzej zob. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР, XVIII в. – первая половина XIX в.*, pod red. М.Ф. Шабаевой, Педагогика, Москва 1973, s. 23–35.

<sup>26</sup> С.В. Рождественский, *Очерки по истории систем*, s. 157, 161–162.

braku studentów. Zatem decyzja przeniesienia na grunt rosyjski zachodnioeuropejskich instytucji naukowych miała u podłoża przede wszystkim względy praktyczne, służące interesom państwa, wzmocnione dodatkowo chęcią podniesienia prestiżu Rosji wobec Zachodu.

Takie utylitarne spojrzenie na rolę uniwersytetów, eksponowanie ich usługowej funkcji wobec potrzeb państwa pozostanie w zasadzie cechą charakterystyczną polityki uniwersyteckiej Rosji i źródłem konfliktów z profesurą. Ta ostatnia bowiem w większości wyznawała ideały właściwe dla uniwersytetu humboldtowskiego z jego teoretycznym, badawczym celem i wolnością naukową, o czym będzie dalej mowa. W pierwszych dziesięcioleciach działalności rosyjskich uniwersytetów wobec braku rodzimych kadr naukowych zdecydowaną przewagę wśród profesury mieli cudzoziemcy, głównie Niemcy, którzy – oczywiście poza normami będącymi wynikiem uregulowań prawnych – byli nośnikiem zachodnioeuropejskich zwyczajów i przywilejów akademickich. Tak przez cały okres działalności rosyjskich uniwersytetów ścierały się wypracowane na Zachodzie idee z konkretnymi potrzebami i oczekiwaniami Imperium Rosyjskiego. Można, i tak czynią to niektórzy badacze<sup>27</sup>, nazwać ten proces wypracowywaniem własnego, rodzimego modelu uniwersytetu.

Przejęcie od eksperymentowania na bazie jednego uniwersytetu do stworzenia regularnej sieci uniwersyteckiej dokonało się na początku XIX w. Mocą decyzji cara Aleksandra I kraj został podzielony na okręgi naukowe, a w każdym z nich znajdował się uniwersytet pełniący w okręgu funkcje szczególne. I tym razem więc jak poprzednio czynnikiem sprawczym i gwarantem istnienia nowych struktur oświatowych było państwo. Nadane uniwersytetom w latach 1803–1804 ustawy<sup>28</sup> wprowadziły płynące z niemieckiego ducha zasady samorządności i kolegialności – władze uniwersyteckie były wybieralne, zarząd uczelnią sprawowała rada profesorska, profesorowie oceniali poziom naukowy i decydowali o przyznawaniu stopni naukowych młodym adeptom. Ten zakres przyznanych rosyjskim uniwersytetom wolności przewyższał nawet te, którymi cieszyli się np. profesorowie Getyngi<sup>29</sup>. Tym jednak, co odróżniało sytuację prawną rosyjskich uniwersytetów od wzorców niemieckich, było pewne ograniczenie wolności nauczania<sup>30</sup> i całkowity brak wolności uczenia się. To ostatnie zjawisko łatwo było w początkach funkcjonowania uniwersytetów rosyjskich uzasadnić zróżnicowanym i na ogół słabym przygotowaniem młodzieży

<sup>27</sup> Zob. A.Ю. Андреев, *От составителя*, [w:] „*Быть русским по духу и европейцем по образованию*”..., s. 5–8.

<sup>28</sup> 18 maja 1803 r. otrzymał własną ustawę Uniwersytet Wileński, 12 września 1803 r. Uniwersytet Dorpacki, 5 listopada 1804 r. Uniwersytet Moskiewski. Tę ostatnią rozciągnięto na nowo założone uniwersytety w Kazaniu (1804) i w Charkowie (1805).

<sup>29</sup> Profesor tego uniwersytetu, Christoph Meiners, uważał nawet, że zakres uprawnień przyznanych radzie profesorskiej może być wręcz niebezpieczny. T. Maurer, *Hochschullehrer im Zarenreich. Ein Beitrag zur russischen Sozial- und Bildungsgeschichte*, Beiträge zur Geschichte Osteuropas Bd. 27, Böhlau Verlag, Köln 1998, s. 2–3.

<sup>30</sup> Profesorowie mieli prawo doboru literatury, ale musiały ją zaakceptować cała rada profesorska.

do studiów z uwagi na stan dopiero rozwijającego się szkolnictwa średniego. Zasada ta pozostanie jednak w mocy do końca istnienia przedrewolucyjnej Rosji, co potwierdzać może tezę o wyraźnie utylitarnym stosunku państwa do uczelni. Potwierdza ją również, w odróżnieniu od modelu klasycznego uniwersytetu, powiązanie stopni akademickich z prawami do służby państwowej poprzez włączenie osób je posiadających do ustanowionej przez Piotra I ukazem z 24 stycznia 1722 r. Tabeli o rangach<sup>31</sup>. Zastosowanie wobec świata akademickiego 14-stopniowego systemu rang urzędniczych było znaczącym wyrazem nadania jego członkom statusu pracowników państwowych. Mimo wielokrotnie podejmowanej w ciągu XIX i do początku XX w. kwestii zerwania związku między edukacją (rzecz dotyczyła bowiem również absolwentów szkół średnich) a hierarchią służby państwowej, zasada ta pozostała w mocy. Inna rzecz, że nacisk części środowiska akademickiego na likwidację tego przepisu nie był zbyt silny – wiążące się z nim przywileje społeczne dla wielu były zbyt atrakcyjne, by pragnąć ich zniesienia<sup>32</sup>.

Wyraźnym objawem państwowej opieki nad uniwersytetami było postawienie na czele każdego z okręgów szkolnych urzędnika państwowego – kuratora (uniwersytet, tak jak w koncepcji Komisji Edukacji Narodowej, stanowił najwyższą w hierarchii edukacyjnej instytucję, sprawując funkcję kontrolną wobec znajdujących się w okręgu szkół niższych stopni). Kuratorzy byli członkami organu doradczego Ministerstwa Oświecenia Publicznego, Głównego Zarządu Szkół. Instytucja kuratora nie była obca uniwersytetom niemieckim – na fali reakcji w Uchwałach Karlsbaldzkich z 1819 r. do wielu z nich, obok różnych form nasilenia kontroli nad uczelniami, wprowadzono kuratorów jako państwowych strażników porządku<sup>33</sup>. W Rosji jednak kuratorzy odgrywali rolę szczególną i choć w praktyce wiele zależało od osobistej formacji sprawujących tę funkcję, można zaobserwować stopniowe przeobrażanie się ich z opiekunów czy mecenasów w coraz surowszych kontrolerów. Proces ten wspierało zmieniające się prawodawstwo, zmierzające z pewnymi wahaniem w kierunku wzmocnienia pozycji i rozszerzenia uprawnień kuratorów.

Ustawodawstwo uniwersyteckie Aleksandra I z początku XIX w. stanowiło w wielu późniejszych dyskusjach akademickich ważny punkt odniesienia, kiedy z aprobatą powoływano się na zawarte w nim rozwiązania ustrojowe, nadające rosyjskim uniwersytetom szerokie prawa autonomiczne. Kiedy jednak przyjrzeć się bliżej codziennemu ich funkcjonowaniu, obraz ten ulegnie dość poważnej zmianie. Okaże się

<sup>31</sup> Л.Е. Шепелёв, *Чиновный мир России XVIII–начало XX в.*, Искусство-СПб, С.-Петербург 2001, s. 135–140; А.Е. Иванов, *Учёные степени в Российской империи XVIII в.–1917 г.*, ИРПИ, Москва 1994, *passim*.

<sup>32</sup> Do 1845 r., rangi od 14. do 9. dawały prawo przejścia w szeregi szlachty osobistej, a od 8. rangi szlachty dziedzicznej. Ukazy z 11 czerwca 1845 r. i 9 grudnia 1856 r. podniosły te wymagania – szlachectwo dziedziczne przysługiwało osobom, które osiągnęły rangę 4., szlachectwo osobiste od rangi 9. Najwyższy w naukowej hierarchii stopień doktora odpowiadał 8. randze.

<sup>33</sup> Zob. Ch.E. McClelland, *op. cit.*, s. 147–148; M. Wawrykowa, *Ruch studencki w Niemczech 1815–1825*, PWN, Warszawa 1969, s. 292–294.

bowiem, że często wiele postanowień zawartych w przepisach prawnych miało charakter deklaracyjny. Samorządowe prawa uniwersytetów naruszali przede wszystkim kuratorzy, nie uznając lub kwestionując wybory rektorów lub dziekanów. Wpływali na nominacje profesorskie, starając się dobrać ludzi posłusznych, w których widzieli nie intelektualistów, ale urzędników oświatowych działających w interesie państwa. Choć w świetle ustawodawstwa rektorów wybierano na roczną kadencję, w przypadku zajęcia stanowiska przez osobę odpowiadającą „widokom rządu” kuratorzy starali się wydłużyć czas sprawowania tej funkcji, a w 1811 r. wywalczyli zmianę tego zapisu<sup>34</sup>. Wśród urzędników Ministerstwa Oświecenia narastało, wskutek doniesień kuratorów niezadowolone z korporacyjnego zarządzania uniwersytetami – narzekano na spory i dyskusje w radach przedłużające tok załatwiania spraw, wskazywano na brak kwalifikacji i nadmierne obciążenie profesorów obowiązkami administracyjnymi (oprócz zatrudnień uniwersyteckich profesorowie brali również udział w pracach komitetów szkolnych zajmujących się szkołami w okręgach naukowych), które odrywają ich od priorytetowych zadań uprawiania badań naukowych i nauczania. Uznano, że uzyskiwane efekty są nader nikłe w stosunku do ponoszonych przez państwo kosztów utrzymania sieci uniwersyteckiej. W latach 1816–1817 sam car Aleksander I przeprowadził wizytacje uniwersytetów w Moskwie i Charkowie, z niezadowolaniem oceniając ich stan. Stwierdził m.in., że w uczelniach tych nie ma ani jednego profesora o znanym i szanowanym w świecie naukowym nazwisku. Jednak podsuwane mu myśli o likwidacji uniwersytetów odrzucił z uwagi na potrzeby państwa w postaci specjalistów i z lęku przed utratą w oczach Europy opinii oświeconego władcy<sup>35</sup>.

Wynikiem tej negatywnej oceny uniwersytetów oraz coraz wyraźniejszego odwrótu w polityce wewnętrznej od liberalizmu, wraz z postępującą religijnością cara i jego otoczenia, stał się pierwszy poważny zamach na wolności akademickie i drastyczne zacieśnianie państwowej kontroli. Pierwszy raz uzewnętrzniła się w praktyce myśl, że im skrupulatniejszy będzie nadzór władz państwowych, im bardziej drobiazgowo wnikanie w wewnętrzne życie uczelni, tym efekty będą lepsze, nie tylko z punktu widzenia interesów samej władzy, ale jakości nauki i oświaty. Był to, moim zdaniem, kluczowy moment w procesie poszukiwania przez rosyjski świat urzędniczy rodzimego modelu uniwersyteckiego, w którym dominantą stać się miał brak zaufania do ludzi nauki, lęk przed uniwersytetami i wynikające stąd pragnienie zadekretowania i kontrolowania wszelkich aspektów uniwersyteckiej aktywności.

Nowa polityka nie przyniosła spodziewanych efektów, ale za ważny rezultat można uznać wzrost samoświadomości środowiska akademickiego, mimo że do podejmowania zbiorowych korporacyjnych wystąpień było jeszcze daleko. W wyniku

<sup>34</sup> Е.А. Вишленкова, Р.Х. Галиуллина, *Профессора и бюрократы: парадоксы университетской автономии в России первой половины XIX века*, Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, Москва 2011, s. 18–21. WP6\_2011\_01.pdf (05.08.2011).

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 23–24.



aktywności urzędników państwowych szczególnie ucierpiał Uniwersytet Kazański, gdzie działalność nowego kuratora, Michała L. Magnickiego stała się symbolem nowych porządków. Swoje urzędowanie rozpoczął kurator od przeprowadzenia w 1819 r. rewizji uniwersytetu<sup>36</sup>. W jej wyniku zwolnił 11 profesorów (prawie połowę), uznawszy uczelnię za rozsądника wolnomyślicielstwa, ponadto wprowadził administracyjne stanowisko dyrektora uniwersytetu, który przejął pod swój nadzór wszystkie gospodarcze i porządkowe sprawy uniwersytetu, wreszcie usunął rektora ze składu kolegialnego Zarządu uniwersyteckiego, mianując przewodniczącym tego ciała dyrektora. Tym samym urzędnik państwowy stał się dysponentem wszelkich decyzji w kwestiach gospodarczo-finansowych<sup>37</sup>. Kurator natomiast poważnie ingerował w sprawy personalne i naukowe – osobiście mianował profesorów, zatwierdzał plany badawcze, programy kształcenia, nawet wnikał w treść wykładów. Magnickij wpłynął również na kształt opracowywanej przez ministra oświecenia, Siergieja S. Uwarowa, ustawy Uniwersytetu Petersburskiego. W czasie dyskusji nad projektem, Magnickij zarzucał, że ustawa „przybliży nowy uniwersytet do anarchii niemieckich uniwersytetów” a uniwersyteckie wzory niemieckie przyniosły Rosji, jego zdaniem, same szkody. Celem uniwersytetu wbrew Uwarowowi miało być nie kształtowanie człowieka poprzez naukę, ale wychowanie wiernych synów kościoła, wiernych poddanych cara i dobrych obywateli dla ojczyzny<sup>38</sup>.

Nie w takim stopniu jak w Kazaniu, ale i w innych uniwersytetach następo- wało ograniczanie autonomii. W nowo założonym Uniwersytecie w Petersburgu i w Charkowie przeprowadzano czystki wśród profesury; charkowski kurator opracował nawet projekt nowej ustawy, z której zniknęła wszelka uniwersytecka samorządność. Urzędnik uzasadniał jej brak tym, że profesorowie nie radzą sobie z nadmiarem administracyjnych obowiązków.

Kariera Magnickiego zakończyła się, gdy w 1825 r. usunął rektora ze składu Zarządu. Posłusznie ulegli dotąd profesorowie wystosowali protest do cara Mikołaja I, co pociągnęło za sobą dymisję w 1826 r. znenawidzonego kuratora, z uzasadnieniem przekroczenia nadanych prawem uprawnień.

Nasuwa się tu pytanie, dlaczego profesorowie milczeli tak długo? Za główną przyczynę uznać można strach – przed dymisją, utratą zarobków, przekreśleniem kariery i możliwości zajmowania się nauką. Wykładowcy reagowali ucieczką od obejmowania administracyjnych stanowisk uniwersyteckich, zaślaniając się złym stanem zdrowia, obciążeniem obowiązkami naukowymi i dydaktycznymi, co zresztą służyło

<sup>36</sup> Zob. E.A. Вишленкова, *Казанский университет Александровской эпохи: альбом из нескольких портретов*, Издательство Казанского университета, Казань 2003, s. 95–97.

<sup>37</sup> Szerzej zob. *ibidem*, s. 94–125; A.A. Кизеветтер, *Из истории борьбы с просвещением, [w:] idem, Исторические очерки. Из истории исторических идей. Школа и просвещение. Русский народ в XVIII ст. Из истории России в XIX ст.*, Москва 1912, s. 150–179.

<sup>38</sup> *С.-Петербургский университет в первое столетие его деятельности 1819–1919. Материалы по истории С.-Петербургского университета*, t. 1: 1819–1835, под. Ред. С.В. Рождественского, собрали и издали И.Л. Маяковский, А.С. Николаев, Петроград 1919, s. XXXIII–XXXV.

wzmacnianiu urzędniczej argumentacji, że profesorom nie zależy na uprawnieniach samorządowych<sup>39</sup>. Wystąpienie kazańskich profesorów przeciwko Magnickiemu było przełamaniem dotychczasowej bariery milczenia, tym bardziej że pod koniec drugiej połowy lat dwudziestych XIX w. w samym Ministerstwie Oświecenia coraz głośniej zaczęto mówić o konieczności rewizji ustawodawstwa uniwersyteckiego jako nieprzynoszącego oczekiwanych efektów. Wbrew dotychczasowym opiniom historiografii najnowsze badania pokazały, że w przygotowywaniu nowej ustawy uniwersyteckiej brali aktywny udział, na zaproszenie zresztą ministerstwa, przedstawiciele świata akademickiego<sup>40</sup>. Zasadniczy problem polegał jednak na tym, że ani wtedy, ani w kolejnych latach nie było wśród profesury jednomyślności co do szczegółowych rozwiązań. Nadsyłane do ministerstwa memoriały, uwagi, projekty i refleksje pokazywały, że nawet w łonie jednego uniwersytetu nie udawało się wypracować jednolitego stanowiska, a co dopiero mówić o środowiskowym porozumieniu. Profesorskie wypowiedzi wykluczały się nawzajem, zawierając rady i opinie sprzeczne, co umożliwiało urzędnikom zignorowanie ich wszystkich albo wybranie spośród nich tych, które im najbardziej odpowiadały. W ten sposób, nie napotykając zdecydowanego oporu ze strony środowiska, biurokracja czyniła postępy, zacieśniając swój gorset. Zdaniem Eleny Wiszlenkowej, specyfiką rosyjskich uniwersytetów było, że od początku profesura, otoczona ścisłą opieką władzy państwowej, nie zdołała wypracować mechanizmów rozwiązywania korporacyjnych konfliktów związanych z oceną naukową, międzyludzkimi animozjami itp. Sami zresztą wykładowcy zamiast spróbować w trudnych sytuacjach szukać rozwiązania we własnym gronie, uciekali się do pomocy urzędników, dając im okazję do ingerowania w wewnętrzne sprawy uczelni i rozstrzygania sporów w duchu wygodnym dla władzy. Chęć spokojnej pracy i życia prywatnego, lęk przed „tyranią większości” (to problem wszelkich demokracji) powodowały, że większość troszczyła się głównie o siebie, a nie o wspólne potrzeby<sup>41</sup>. Takie zjawisko zaobserwować będzie można i w późniejszym okresie. Stanowić to może ostrzeżenie i dla współczesnej korporacji, kiedy widzimy, że z jednej strony spora jej część okazuje całkowity brak zainteresowania sprawami organizacji nauki, prezentując postawę swoistej dumy z powodu braku znajomości wychodzących z ministerstwa rozporządzeń. Z drugiej strony nieraz obserwujemy na podstawie prezentowanych w ciągu ostatniego roku na łamach prasy opinii przedstawicieli nauki na temat planowanych reform, jak daleko sięgają poważne rozbieżności w opiniach<sup>42</sup>. Ta niemożność wypracowania wspólnego stanowiska nie

<sup>39</sup> Е.А. Вишленкова, Р.Х. Галиуллина, *op. cit.*, s. 30–31.

<sup>40</sup> Ф.А. Петров, *Формирование системы университетского образования в России*, кн. 3: *Университетская профессура и подготовка Устава 1835 года*, Издательство МГУ, Москва 2000, s. 4.

<sup>41</sup> Е.А. Вишленкова, Р.Х. Галиуллина, *op. cit.*, s. 35–51.

<sup>42</sup> Zob. choćby cały cykl wypowiedzi na łamach „Gazety Wyborczej” w których wypowiadali się uczeni bądź dziennikarze podsumowujący ich opinie, np. I.A. Leszczyński, *Teoria względności na wolnym rynku*, „Gazeta Wyborcza Świąteczna” 19–20.12.2010; *idem*, *Reforma nauki. Gorzkie żale*, „Gazeta

sprzyja dyskusjom ze światem urzędniczym i przyczynia się do konfliktów w samym środowisku naukowym.

Kolejny etap w życiu rosyjskich uniwersytetów rozpoczęło wprowadzenie w 1835 r. nowej ustawy, stanowiącej następny krok na drodze poszukiwania własnej formy ustrojowej. Zgodnie z wcześniejszą tendencją szła ona w kierunku nasilania państwowej kurateli i państwowej ideologizacji w duchu sformułowanej przez ministra Uwarowa formuły „samodzierzawie, prawosławie, narodowość” ale zarazem towarzyszyły jej próby stworzenia mechanizmów, które podniosłyby kwalifikacje naukowe profesorów (system zagranicznego kształcenia), ułatwiły awanse młodych adeptów nauki, spowodowały wzrost poziomu nauczania i szybsze reagowanie na postępującą dyferencjację nauki. W tym celu Uwarow pragnął wprowadzić do rosyjskich uniwersytetów instytucję docentów prywatnych i ważną cechą uniwersytetu humboldtowskiego, jaką była wolność nauczania i uczenia się. Tego jednak nie udało się uczynić<sup>43</sup>. Zbyt silne były utylitarne oczekiwania państwa potrzebującego fachowców i jego opór wobec swobód uniwersyteckich, zbyt duży brak zaufania wobec studiujących, zbyt słabe jeszcze ugruntowanie naukowej pozycji uniwersytetu w społeczeństwie, aby ta idea mogła zdobyć prawo obywatelstwa.

Aby osiągnąć nakreślone w nowej koncepcji organizacji rosyjskich uniwersytetów cele, ingerencja władzy w wewnętrzne życie uczelni musiała zostać znacznie wzmocniona. Wzrosły więc formalne wymagania wobec kandydatów na wykładowców, a minister uzyskał prawo obsadzania katedr, zlikwidowano sąd uniwersytecki, zniesiono funkcje kontrolne uniwersytetów wobec szkolnictwa. Zadanie to przejął kurator, któremu do pomocy przydano grono urzędników. W uczelni pojawił się nowy urzędnik syndyk zasiadający wraz z rektorem i dziekanami w Zarządzie. Wzrosła rola kuratora, który określony został mianem „kierownika” uniwersytetu<sup>44</sup>.

Bez względu na ocenę ustawy z 1835 r., a ta jest zróżnicowana<sup>45</sup>, żaden z badaczy nie przeczy, że uczyniła ona z uniwersytetów rosyjskich w pełni państwowe instytucje. Jednak w zamian za odebranie części autonomii uniwersytety otrzymały silne, w wielu aspektach pozytywne, m.in. finansowe, wsparcie ze strony ministra szanującego naukę i dbającego o jej rozwój. Państwo pokrywało koszty wysyłania zagranicę kandydatów na profesorów oraz sprowadzania najnowszej zagranicznej literatury, co – jak wspomniano – zgodnie z zamierzeniami podniosło poziom naukowy i dydaktyczny uczelni.

---

Wyborcza” 7.01.2011; lub pod wieloma względami bulwersująca wypowiedź Wiktora Osiatyńskiego, *Profesor od 9 do 17*, „Gazeta Wyborcza Świąteczna” 12–13.02.2011.

<sup>43</sup> J. Schiller, *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, IHN PAN, UKSW, Warszawa 2008, s. 47–50.

<sup>44</sup> Zob. 29 июля 1835 *Общий устав Императорских Российских Университетов*, [w:] *ibidem*, s. 635 i n.

<sup>45</sup> Por. spośród prac najnowszych np. E.A. Вишленкова, P.X. Галиуллина, *op. cit.*, s. 51; A.Ю. Андреев, „Гумбольдт в России”: *Министерство Народного Просвещения и немецкие университеты в первой половине XIX века*, „Отечественная история” 2004, no 2, s. 48–55.

Te pozytywne skutki nowych uregulowań prawnych były widoczne. Tak długo Uwarow mógł realizować swoją politykę adaptacji klasycznego modelu uniwersyteckiego do warunków rosyjskich, jak długo położony przez niego nacisk na rozwój nauki nie był hamowany względami politycznymi. Koniec lat 40. przyniósł jednak zasadnicze zmiany w tym względzie, rozpoczynając „mroczne siedmioletie” w dziejach rosyjskich uniwersytetów (1848–1855). Rewolucyjne wydarzenia w Europie okresu Wiosny Ludów, niepokojące symptomy narastania wewnętrznej opozycji wobec autokratycznej formy rządów sprawiły, że uniwersytety, z ich „wolnościami” rozgałęzionymi kontaktami z zachodnią myślą i światem naukowym zaczęły być postrzegane przez panującego jako instytucje ze wszech miar niebezpieczne dla istniejącego porządku. Posypały się zarządzenia, okólniki, przepisy, które miały poddać uczelnie ścisłej i wnikliwej kontroli, a które w wielu przypadkach stały w sprzeczności z obowiązującą ustawą z 1835 r. Pogłębiało to chaos prawny i powodowało zalew biurokratycznej korespondencji. Proces ten można krótko określić jako gwałtownie postępującą biurokratyzację, czemu towarzyszył narastający wzajemny lęk nieufność między światem urzędniczym i akademickim. Do najistotniejszych rozporządzeń tego okresu należały: ograniczenie liczby studentów w uniwersytetach, zlikwidowanie kategorii wolnych słuchaczy, podniesienie czesnego (co zamykało uboższymi drogę do studiów), zakaz naukowych wyjazdów zagranicznych, ograniczenie dostępu do zachodniej literatury naukowej, zniesienie nauczania przedmiotów uznanych za „niebezpieczne” jak prawo państwowe krajów europejskich czy filozofia. Zlikwidowano wybieralność rektorów na rzecz mianowania przez ministra osób nawet spoza uniwersytetu, poddano ścisłej kontroli programy nauczania, które profesorowie, wraz z wykazami lektur, mieli przedstawiać dziekanom i radzie wydziału do akceptacji, co odbierało wykładowcom wszelką samodzielność naukową i dydaktyczną<sup>46</sup>. Zachowane wspomnienia ówczesnych świadczą, że zarządzenia te nie pozostawały na papierze (nadzieja taka często pociesza tych, którzy sądzą, że wiele przepisów uda się obejść), ale były realizowane z całą konsekwencją.

Skutki tej polityki były dla uniwersytetów mocno odczuwalne. Nastąpił spadek liczby studentów i niedostatek profesury, wywołany brakiem zachęt do wyboru kariery akademickiej, odcięcie uczelni od nauki europejskiej, wynikający z tego, oraz z ograniczenia swobody badawczej. Spadła liczba publikacji, pogorszyła się sytuacja materialna i ludzi, i instytucji, nie mówiąc o skutkach mentalnych, z których nie ostatnim była postępująca wrogość między władzą a uniwersytetem<sup>47</sup>.

Zmiana sytuacji wewnętrznej państwa – objęcie tronu przez Aleksandra II w 1855 r., liberalizacja polityki związana z klęską Rosji w wojnie krymskiej otwierająca okres tzw. odwilży posewastopolskiej, wreszcie rozpoczęcie przez nowego cara programu „wielkich reform” stworzyła atmosferę, w której można było po raz

<sup>46</sup> J. Schiller, *Universitas rossica*, s. 50–57.

<sup>47</sup> Р.Г. Еймонтова, *Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической*, Наука, Москва 1985, s. 49–85.

kolejny podjąć debatę nad celem istnienia uniwersytetów i odpowiadającą mu ich organizacją. Przełom lat 50. i 60. stanowił początek nieustającej dyskusji między urzędnikami i światem akademickim nad kształtem ustrojowym rosyjskich uczelni, który niestety często przeradzał się w monolog każdej ze stron. Wskutek wielkich nadziei i optymizmu związanych z osobą nowego władcy profesorowie po raz pierwszy zdobyli się na odwagę jawnego okazania swojego niezadowolenia z biurokracyjnej kontroli i podjęli próbę walki o niezależność nauki i instytucji ją reprezentujących. W podjętych z inicjatywy Ministerstwa Oświecenia pracach nad nowym ustawodawstwem uniwersyteckim przedstawiciele nauki wzięli szeroki udział, prezentując przy okazji stan świadomości profesury rosyjskich uniwersytetów.

Pierwsze chronologicznie wypowiedzi z końca lat 50. stanowiły wyrazistą obronę ideałów uniwersytetu humboldtowskiego. Znakomity chirurg i pedagog, Nikołaj I. Pirogow, do którego myśli oświatowych odwoływali się później wielokrotnie rosyjscy profesorowie, przekonywał w swym artykule z 1856 r., że wykształcenie musi mieć charakter ogólnokształcący, a dopiero potem w oparciu o nie można myśleć o edukacji zawodowej. Celem instytucji oświatowych jest w pierwszym rzędzie wychowanie człowieka, a dopiero potem fachowca w danej dziedzinie<sup>48</sup>. Kilka lat później, w okresie dyskusji nad projektem nowej ustawy uniwersyteckiej ogłoszonej ostatecznie w 1863 r., Pirogow opowiedział się przeciwko ustawowej centralizacji uniwersytetów. Uważał, że każdy uniwersytet powinien mieć swoje własne regulacje prawne uwzględniające lokalne uwarunkowania, potrzeby i możliwości, co zapewni mu swobodny, nieskrępowany rozwój. Dalej postulował rozszerzenie autonomii poprzez zwiększenie uprawnień władz uniwersyteckich i profesury, ograniczenie natomiast prerogatyw kuratora jako urzędnika państwowego, niebędącego kompetentnym sędzią w sprawach naukowych. Pisał, że uniwersytety kwitną tam, gdzie same rządy troszczą się o ich samodzielność, a tym samym ich naukowo-moralny wpływ na społeczeństwo<sup>49</sup>.

Z kolei rektor Uniwersytetu w Kijowie, Nikołaj Ch. Bunge, podnosząc płynące dla państwa i społeczeństwa korzyści z istnienia uniwersytetów, nawoływał do odrzucenia urzędniczej rutyny, wprowadzenia ścisłych związków naukowych i wychowawczych między profesorami i studentami, adaptacji istniejących w niemieckich uniwersytetach seminariów jako tej formy kształcenia, która rozwija samodzielność myślenia, krytycyzm, sprzyja indywidualizacji nauczania, rozwijając osobiste zainteresowania studentów<sup>50</sup>.

<sup>48</sup> Н.И. Пирогов, *Вопросы жизни*, [w:] *Антология педагогической мысли России первой половины XIX в.*, ред. М.И. Кондаков, сост. П.А. Лебедев, Педагогика, Москва 1987, s. 438–451.

<sup>49</sup> Н.И. Пирогов, *Университетский вопрос. Дополнение к замечаниям на проект общего устава Императорских Российских Университетов*, Санкт-Петербург 1863, s. 9–11; *Замечания на проект общего устава Императорских Российских Университетов*, cz. 1, Санкт-Петербург 1862, s. 1–10.

<sup>50</sup> Н. Бунге, *О современном направлении русских университетов и о потребностях высшего образования*, „Русский вестник” 1858, t. 14, s. 311–324.

Wielką rolę w dyskusjach o nowym ustawodawstwie uniwersyteckim odegrały opinie profesora Uniwersytetu Petersburskiego, Konstantina D. Kawielina. Mimo że Kawielin wraz z innymi czterema profesorami złożył w 1861 r. dymisję w proteście wobec działalności Ministerstwa Oświecenia w związku ze studenckimi wystąpieniami na uczelni, w 1862 r. został z ramienia tego ministerstwa wydelegowany za granicę dla zapoznania się z systemami edukacyjnymi Zachodniej Europy. Spostrzeżenia i refleksje z tej trwającej do 1863 r. podróży publikował oficjalny organ ministerstwa, „Żurnal Ministerstwa Narodnego Proświeszczenia” zwielokrotniając tym siłę ich oddziaływania. Podobnie jak Pirogow zdecydowanie popierał Kawielin koncepcję kształcenia ogólnego, dalekiego od wąskiego profesjonalizmu<sup>51</sup>. Pochwalał panującą w niemieckich uniwersytetach wolność nauczania i uczenia się, podkreślając jednak, że: „W surowym rozdzieleniu badań naukowych i działalności pedagogicznej od politycznej i praktycznej leży klucz prawidłowego rozumienia wolności nauczania. Dzięki temu rozgraniczeniu powstała i panuje wolność nauki i myśli”<sup>52</sup>. W swoich uwagach do projektu nowej ustawy ostro wystąpił Kawielin przeciwko wszechwładzy państwowego urzędnika w uniwersytetach – wysunął myśl całkowitego odsunięcia kuratorów od udziału w ich zarządzie, choć wiedział, że jest to nie do przeprowadzenia<sup>53</sup>. Pragnął jak najdalej idącego ograniczenia wpływu państwa na wewnętrzny byt uniwersytecki, wystąpił zatem zdecydowanie przeciwko sytuowaniu profesorów jako urzędników państwowych, postulując nienadawanie im rang cywilnych, służbowych orderów itp. Zarazem występował o zdecydowaną poprawę sytuacji materialnej wykładowców, która jego zdaniem była uwłaczająca i zmuszała ich do stałego poszukiwania źródeł dodatkowego zarobku, ze szkodą dla działalności naukowej<sup>54</sup>.

<sup>51</sup> Wielu współczesnych uczonych podziela te opinie, wskazując na jeszcze jeden ważny element przygotowania ogólnokształcącego – zdobycie umiejętności późniejszego, samodzielnego poszukiwania i przyswajania potrzebnej w zmieniającym się świecie wiedzy. Zob. np. *Uniwersytet nie może zajmować się wyłącznie nauczaniem gry na fortepianie. Rozmowa z prof. Andrzejem Kajetanem Wróblewskim*, „Uniwersytet Warszawski” 2010, nr 2(46), s. 2–5 [http://www.uw.edu.pl/strony/pismo\\_1002.pdf](http://www.uw.edu.pl/strony/pismo_1002.pdf) (11.08.2011). Rektor UW w latach 1989–1993 powiedział m.in.: „Studia, to mówię od bardzo dawna, powinny dawać sensowną i bardzo mocną podstawę do tego, żeby człowiek mógł się dalej uczyć. [...] I to właśnie dzięki solidnemu uniwersyteckiemu wykształceniu jest w stanie szybko dostosować się do nadchodzących zmian”.

<sup>52</sup> К. Кавелин, *Свобода преподавания и учения в Германии (из Берлина 9/21 января 1863 г.)*, „Журнал Министерства Народного Просвещения” 1863, cz. CXVII, март, s. 413–414.

<sup>53</sup> 150 lat później słyszymy podobne postulaty, pod którymi zapewne podpisałoby się wielu przedstawicieli współczesnej nauki. Przywołajmy raz jeszcze słowa prof. A.K. Wróblewskiego: „Przede wszystkim należałoby ograniczyć do minimum władzę ministerstwa nad najlepszymi uczelniami i znieść lub znacznie zmodyfikować ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym. Uniwersytet Warszawski mógłby sobie świetnie poradzić bez ministerstwa. Nie mógłby oczywiście poradzić sobie bez pomocy materialnej państwa, ale nie musiałby bez przerwy być uwikłany w wymianę papierów z ministerstwem, bo do tego przecież teraz ten ministerialny nadzór się sprowadza. Powinniśmy mieć swobodę rządzenia się w ramach obowiązującego prawa ogólnego, a nie jakiś bardzo szczegółowych przepisów”. *Idem*, *Uniwersytet nie może zajmować się wyłącznie...*, s. 3.

<sup>54</sup> *Замечания на проект общего устава Императорских Российских Университетов*, cz. 1, s. 84–88.

Głosów takich przytoczyć można setki. Choć wiele było różnic w szczegółowych propozycjach rozwiązań, tym co łączyło profesorów, było pragnienie uwolnienia się od państwowego nadzoru, w tej czy innej formie.

Ustawa z 18 czerwca 1863 r. dała uniwersytetom dużo z pożądanej przez profesurę wolności, ale też wiele postulatów nie zostało spełnionych. Jej ocena przez historyków jest niejednoznaczna i zróżnicowana w zależności od ich proveniencji. W historiografii radzieckiej w większości przypadków pisano o niej krytycznie, uważając, że mimo przyznanego prawa wybieralności władz uniwersyteckich oraz profesorów, zatwierdzanie ich na stanowiskach należało do ministra, a zatem uprawnienia te były czystą iluzją<sup>55</sup>. Współcześni rosyjscy badacze są dla ustawy łaskawsi, pisząc, że przywróciła ona uniwersytecką autonomię, sprzyjając rozwojowi uniwersytetów jako centrów nauki, rozszerzyła prawa profesorów (np. przywrócono profesorski sąd dyscyplinarny) i poprawiła ich materialne położenie (pensje wzrosły niemal dwukrotnie), co przyciągnęło do karier naukowych zdolną młodzież, wreszcie otworzyła drogę do efektywnego kształcenia młodych kadr. Jednocześnie zachowana została znaczna kontrola władz państwowych nad uniwersytetami poprzez zachowanie szerokich pełnomocnictw kuratora i ministra, a studenci, jak nie mieli ich wcześniej, tak nadal nie otrzymali praw korporacyjnych<sup>56</sup>. Rzeczywiście, choć rozszerzeniu uległy prerogatywy rady uniwersyteckiej i rad wydziałowych, wiele ich uchwał w sprawach dla uczelni najważniejszych wymagało akceptacji kuratora bądź ministra<sup>57</sup>. System piętrowego zatwierdzania decyzji ciał uniwersyteckich (większość postanowień rad wydziałowych musiała być przyjęta drogą głosowania przez radę uniwersytecką, z kolei jej postanowienia zatwierdzone przez kuratora, a następnie ministra), źle wróżył samodzielności i efektywności działania władz uniwersyteckich, grożąc rozrostem biurokratycznej mitręgi. Utrzymany został także związek między hierarchią urzędniczą i akademicką poprzez pozostawienie w mocy przepisów o przypisaniu posiadaczy stopni naukowych do Tabeli rang.

<sup>55</sup> В.И. Орлов, *Студенческое движение Московского университета в XIX столетии*, Москва 1934, s. 63–68.

<sup>56</sup> А. Аврус, *История российских университетов*, Московский общественный научный фонд, Москва 2001 s. 50–51.

<sup>57</sup> Za pośrednictwem kuratora zatwierdzenia przez ministra wymagały takie postanowienia rady uniwersyteckiej, jak wybór rektora (ostateczne zatwierdzenie na stanowisku należało do monarchy), dziekanów, prorektora lub inspektora od spraw studenckich oraz profesorów. Zwolnienie z funkcji również wymagało zgody ministra. Minister zatwierdzał też decyzje dotyczące: podziału fakultetów na oddziały i katedry, określenia, które z przedmiotów muszą być obowiązkowe dla studentów, wysyłania młodych kandydatów na profesorów na uzupełniające studia zagraniczne, wniosków o założenie towarzystw naukowych i zatwierdzania przepisów egzaminacyjnych na stopnie naukowe. Kurator z kolei mógł wydawać polecenia radzie uniwersyteckiej, miał rozstrzygać kwestie przekraczające uprawnienia nadane władzom uczelni, decydować o dopuszczeniu do nauczania docentów prywatnych, zatwierdzać wybór sędziów uniwersyteckich i akceptować wszelkie wewnętrzne instrukcje o charakterze porządkowym i dyscyplinarnym.

Jak pokazuje jednak cała historia uniwersytetów rosyjskich, ustawa z 1863 r. prawdopodobnie gwarantowała im maksimum swobód, na jakie można było liczyć w społeczno-politycznych warunkach życia Rosji. Kiedy bowiem te ostatnie zaczęły się zmieniać na skutek rosnącego wpływu konserwatywnej opozycji wobec „wielkich reform” której argumentów dostarczały takie wydarzenia, jak polskie powstanie styczniowe czy zamachy na życie cara Aleksandra II, znowu ministerstwo wkroczyło na drogę zacieśniania kontroli nad uczelniami, widząc w nich źródło nieprawomyślności. Już w samym roku przyjęcia ustawy zaczęły pojawiać się symptomy świadczące o ograniczaniu swobody decyzyjnej rad uniwersyteckich w postaci okólnika zawierającego szczegółowe wytyczne, jak należy opracowywać wewnątrzuniwersyteckie instrukcje<sup>58</sup>. Pierwszego natomiast wyłomu w ustawie dokonano w dokumencie z 11 lipca 1864 r. informującym o powołaniu do życia Uniwersytetu Noworosyjskiego w Odessie z dniem 1 maja 1865 r. Stwierdzono tam mianowicie, że na początku jego działalności minister ma prawo mianować rektora, dziekanów, profesorów i urzędników uniwersyteckich<sup>59</sup>. Ten zapis środowisko akademickie odebrało jako zamach na prerogatywy nadane mu ustawą z 1863 r.

Wykryte związki między zamachowcem na życie monarchy, Dmitrijem W. Karakozowem, a studentami uniwersytetów nasiliły kontrolę nad nimi, poczynając od 1866 r. i w efekcie doprowadziły do ministerialnej decyzji o konieczności podjęcia prac nad kolejną, nową ustawą. Tryb jej przygotowywania i toczące się wokół niej dyskusje pokazały, że w dużym stopniu nastąpiła konsolidacja świata akademickiego. Rady uniwersyteckie, poproszone w 1872 r. przez ministra oświecenia Dmitrija A. Tołstoja o sugestie, jakie zmiany należałoby wprowadzić do ustawy z 1863 r., jednomyślnie opowiedziały się za pozostawieniem głównych jej zapisów. Jedyne uwagi dotyczyły poprawy materialnego bytu uczelni i ich wykładowców. Świadczyło to, że mimo wzrostu pensji oraz zwiększenia finansowania uczelni, środki te niemal od razu okazały się niewystarczające.

Nie oznacza to jednak, że nie znalazły się głosy odrębne, wyłamujące się z wypracowanych przez rady jednolitych opinii. Jednym z nich była wypowiedź profesora Uniwersytetu Moskiewskiego, Nikołaja A. Lubimowa, którą przedstawił w 1873 r.<sup>60</sup> Działalność Lubimowa na rzecz zmiany ustawodawstwa uniwersyteckiego oceniona została nader krytycznie przez tę część profesury, która pragnęła zachowania w mocy ustawy z 1863 r. w obawie, że jej rewizja przyniesie w konsekwencji ograniczenie lub wręcz odebranie uniwersytetom autonomii. Jednak w historiografii uniwersyteckiej znajdziemy wyraźne rozejście się opinii na temat głoszonych przez Lubimowa poglądów. Autorzy starszych monografii opisują moskiewskiego profesora jako

<sup>58</sup> Szerzej zob. J. Schiller, *Universitas rossica*, s. 153–157.

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 164–166.

<sup>60</sup> Н.А. Любимов, *Мнение по поводу пересмотра университетского устава заявленное в Совете Московского Университета в марте 1873 года*, [w:] *idem*, *Мой вклад. Статьи, записки, чтения, заметки*, т. 1: *Университетский вопрос*, Москва 1881.



reakcjonistę, nieomal zdrajcę uniwersyteckich interesów, koniunkturalistę reprezentującego najbardziej wsteczne i antyświatowe poglądy<sup>61</sup>; autorzy prac najnowszych widzą w nim znawcę i rzecznika modelu klasycznego uniwersytetu, którego najważniejsze cechy pragnął widzieć w rosyjskich uniwersytetach<sup>62</sup>. Wydaje się bowiem, że zaproponowana przez Lubimowa koncepcja organizacji rodzimych uczelni była czymś więcej niż rewizją dotychczasowego prawodawstwa. Była to raczej odmienna wizja uniwersytetu jako instytucji, o inaczej nakreślonych celach i zadaniach oraz dostosowanej do nich wewnętrznej strukturze.

Twierdził zatem Lubimow, że rosyjskie uniwersytety są przede wszystkim instytucjami państwowymi, przez państwo założonymi i finansowanymi, profesorowie zaś są państwowymi urzędnikami. Wprowadzony ustawą z 1863 r. system zarządu nazywał „rządzeniem przez wszystkich i nikogo” lub systemem „ogólnego braku odpowiedzialności” wskutek kolegiального podejmowania wszelkich decyzji. Ciekawe i warte podkreślenia jest to, że we współczesnych polskich dyskusjach nad reformą nauki, podobny pogląd wyrażają zarówno zwolennicy, jak i zdecydowani przeciwnicy rozwiązań wprowadzanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zdeklarowany przeciwnik tych reform, Andrzej Kajetan Wróblewski, mówi: „Należałoby ograniczyć demokrację uczelnianą, zmniejszyć wpływ ciał zbiorowych na bieżące zarządzanie uczelnią. Jeżeli w uczelni amerykańskiej prezydent czy dziekan wydziału podejmuje decyzję, to on ją firmuje własnym nazwiskiem. U nas decyzję podejmuje rada wydziału albo senat, więc kto jest odpowiedzialny? Nikt”<sup>63</sup>. Z kolei obrońca reform, Włodzimierz Bolecki, stwierdził: „Tymczasem teoria zarządzania, wykładana na tychże uniwersytetach, mówi jasno, że nawet na najniższych szczeblach nie można zarządzać instytucjami za pomocą kolegiального uzgadniania najważniejszych decyzji. [...] Przede wszystkim [należy] wzmocnić pozycję rektora, który powinien mieć instrumenty do rządzenia uniwersytetem i moc, na przykład, powoływać dziekanów, tak jak premier powołuje wojewodów, bo dziekani powinni być ludźmi rektora do zarządzania poszczególnymi wydziałami. Tymczasem – każdy z nas ma to doświadczenie – wybór przez środowisko oznacza skrępowanie przez to środowisko. No bo jeśli ktoś [...] chce być wybrany przez swoje środowisko na drugą kadencję, to przecież nie będzie zniechęcał do siebie swego przyszłego elektoratu”<sup>64</sup>.

Najważniejszym tu jednak pytaniem jest, kto będzie tych zarządców uniwersytetu wybierał. Włodzimierz Bolecki proponuje, żeby powoływały go specjalnie dobrane zespoły ludzi obdarzonych społecznym zaufaniem, czemu jednak środowisko naukowe jest z gruntu przeciwne. Lubimow natomiast – za co spotkało go potępienie

<sup>61</sup> Г.И. Щетинина, *Университеты в России и устав 1884 года*, Наука, Москва 1976, s. 56–68; П.А. Зайончковский, *Российское самодержавие в конце XIX столетия. (Политическая реакция 80-х–начала 90-х годов)*, Издательство Мысль, Москва 1970, s. 327.

<sup>62</sup> А.Ю. Андреев, „Идея университета” в России (XVIII–начало XX в.), s. 25–26.

<sup>63</sup> *Uniwersytet nie może zajmować się...*, s. 3.

<sup>64</sup> *Przyszłość uniwersytetu...*, s. 240–241.

ze strony kolegów – skłonny był oddać decyzje personalne, z wyborem profesorów włącznie, w ręce państwa, uważając je za czynnik obiektywny, stojący ponad podziałami. Powoływał się tu na takie zjawiska, nieobce wszelkim korporacjom, jak nepotyzm, tworzenie się partii w ramach ciał kolegialnych, prywatę. W zamian za oddanie państwu sporej części uniwersyteckiej samorządności (nominacje, przekazanie wszelkich spraw gospodarczych i urzędniczych zarządom okręgów naukowych i uwolnienie rad od załatwiania tego typu spraw), uniwersytety powinny uzyskać więcej wolności naukowej. Jak stwierdził, kluczem do sukcesu jest znalezienie takiego modelu, w którym stworzone zostaną warunki do intensywnej pracy naukowej. Warunki takie widział w klasycznym uniwersytecie niemieckim, dlatego postulował: rozwinięcie docentury prywatnej i związane z nią odejście od sztywnej liczby katedr i programów nauczania. Podkreślał, że wysoki, naukowy poziom wykładowców jest jedyną gwarancją krytycznego i samodzielnego nauczania uniwersyteckiego, a ograniczanie go zestawianymi ogólnie programami powoduje przekształcenie uniwersytetu w szkołę, co wypacza jego znaczenie jako wyraziciela wolnej myśli i swobodnego rozwoju nauki<sup>65</sup>. Odpowiadając na zarzuty, skąd wziąć samych wybitnych uczonych w uniwersytetach wobec stałego problemu z obsadą katedr, odpowiadał: niech lepiej istnieją w Rosji tylko dwa uniwersytety, ale za to z obsadą na najwyższym, światowym poziomie. W zmniejszeniu liczby studentów też nie widział niczego złego, skoro w jego przekonaniu studiować powinni wyłącznie najzdolniejsi, nie tylko w umysłowym, ale i moralnym rozumieniu.

Podkreślał konieczność wprowadzenia wolności nauczania, pisząc, że każdy profesor ma prawo prezentowania osobistego poglądu na kwestie naukowe i te zagadnienia, które go najbardziej interesują. Tylko subiektywny, oryginalny, oparty na własnych badaniach wykład jest w stanie obudzić w studentach zainteresowanie, nauczyć krytycyzmu i samodzielności myślenia. Idąc dalej tym tokiem rozumowania, wystąpił przeciwko istniejącemu systemowi egzaminacyjnemu. Kursowe egzaminy przeczą, jego zdaniem, zasadzie swobodnego, subiektywnego nauczania i zmuszają studentów do bezmyślnego „wkuwania” cudzych myśli. Proponował zatem, znów na wzór niemiecki, wprowadzić system egzaminów państwowych, od uniwersytetu niezależnych. Rolą uczelni byłoby tylko opracowywanie wymagań egzaminacyjnych wraz z literaturą przedmiotu<sup>66</sup>.

Propozycje Lubimowa wywołały wśród krytycznie do niego usposobionych profesorów walkę „na znajomość modelu uniwersytetu klasycznego”. Większość z nich była przecież jego zwolennikami, a jednak myśli Lubimowa wywołały oburzenie. Wydaje się, że głównym powodem było przekonanie, że w warunkach rosyjskich tego rodzaju wierna kopia przyniesie i uniwersytetom, i profesorom, i studentom więcej szkody niż pożytku. Typ niemieckiego uniwersytetu, co podkreślali oponenti Lubimowa, wyrósł z określonego, narodowego podłoża, a więc nie jest uniwersalną

<sup>65</sup> Н.А. Любимов, *Мнение по поводу пересмотра*, s. 16–17.

<sup>66</sup> *Ibidem*, s. 18–20.

formą, którą można zastosować wszędzie, w oderwaniu od realnych warunków bytu<sup>67</sup>. Zdaniem kolegi uniwersyteckiego Lubimowa, profesora Władimira I. Guerriera, zasadniczą sprawą do rozstrzygnięcia jest, jak i gdzie należy przeprowadzić granicę między centralizacją i decentralizacją zarządu nad uniwersytetami, aby ministerstwo i uczelnie nie stały się sobie wrogie, a działały wspólnie dla ogólnego dobra. Realistyczne spojrzenie na dotychczasowe stosunki między państwem i uniwersytetami, dążenia władzy do utylitaryzmu, biurokratyzacji i sprawowania kontroli kazały Guerrierowi widzieć w propozycjach Lubimowa poważne zagrożenie dla akademickich wolności. Przejawiał brak wiary w to, że za cenę oddania się w opiekuńcze ręce państwa, uda się zapewnić uczelniom spokój, bezpieczeństwo i skierować cały ich potencjał w stronę działalności naukowej i pedagogicznej.

Mimo oporu zdecydowanej większości profesury wskutek determinacji Ministerstwa Oświecenia w 1884 r. doszło do przyjęcia kolejnej, ostatniej już w dziejach przedrewolucyjnych uniwersytetów, ustawy. Zawierała ona wiele rozstrzygnięć w duchu proponowanej przez Lubimowa koncepcji, ale w toku wcześniejszych urzędniczych dyskusji uległa przecież symptomatycznym zniekształceniom – co prawda samorządność uniwersytetów nie ucierpiała aż tak znacząco, jak można by sądzić z zamierzeń, ale zarazem dano im dużo mniej w zakresie wolności naukowo-dydaktycznej. I tak oto, wyraźnie wzrosły uprawnienia kuratora i ministra oświecenia głównie kosztem rady profesorskiej, w czym przejawiało się dążenie do wzmocnienia państwowego nadzoru. Wyboru rektora dokonywał minister, a nie jak wcześniej rada. Tym samym stawał się on narzuconym odgórnie zwierzchnikiem uniwersytetu. Zgodnie z sugestiami Lubimowa profesorów albo mianował minister, albo uniwersytet wybierał kandydata drogą konkursu, z tym że minister musiał nominację zatwierdzić, dysponując jednocześnie prawem odrzucenia. Osobą odpowiedzialną za porządek i dyscyplinę wśród studentów był inspektor wspierany przez grono pomocników, którego wybierał kurator, stając się jego zwierzchnikiem. Wiele uwagi poświęcono w ustawie rozwojowi docentury prywatnej. Choć formalnie do objęcia stanowiska docenta prywatnego potrzebna była zgoda rady wydziału, to jednak w przypadku odrzucenia kandydata mógł on zwrócić się do kuratora, ten zaś do ministra i jego decyzja była rozstrzygająca. Zmienił się system egzaminacyjny, ale niezupełnie tak, jak proponował Lubimow. Egzaminy podzielono na dwa rodzaje: końcowe, przeprowadzane w osobnych komisjach (nie państwowych, bo ustawa nie precyzowała nawet, kto ma wchodzić w ich skład), oraz kontrolne i egzaminy na stopnie naukowe przeprowadzane jak dawniej w fakultetach. Z postulowanej początkowo wolności uczenia się zostało tyle, że o ile dwóch wykładowców prowadziło ten sam przedmiot, student mógł wybrać, do którego z nich będzie chodził na zajęcia. Warunkiem zaliczenia każdego półrocza było wysłuchanie określonej normami liczby godzin, zdanie egzaminów kontrolnych i poświadczzone uczestnictwo w zajęciach praktycznych

<sup>67</sup> Zob. В.И. Герье, *Светь и тени университетского быта*, „Вестник Европы” 1876, кн. 2, s. 647–649.

(tak nazywano w Rosji seminaria). Obowiązkiem rad było przygotowanie jednego lub kilku planów naukowych – jeśli było ich kilka, student musiał dokonać wyboru jednego z nich, a potem ściśle się go trzymać. Każde odstępstwo od zatwierdzonego planu wymagało zgody dziekana. Zmienił się także, na wzór uniwersytetów niemieckich, system wynagrodzeń, obok bowiem podstawowej pensji na niezmiennym od czasów poprzedniej ustawy poziomie, wprowadzono honoraria, co miało zapewnić wykładowcom dodatkowy dochód. W niewielkim stopniu wzrosły też państwowe nakłady na utrzymanie uniwersytetów. Zachowana została klasyfikacja stanowisk uniwersyteckich według cywilnych rang służbowych<sup>68</sup>.

Pytaniem zasadniczym zostaje, czy nowe ustawodawstwo spełniło oczekiwane nadzieje. Dalsza historia rosyjskich uniwersytetów pokazała, że nie – nowe przepisy nie usatysfakcjonowały ani państwa, ani tym bardziej profesury, rozpoczynając najbardziej burzliwy okres wzajemnych konfliktów. Trzeba jednak wyraźnie dodać, że tym kontrowersjom między światem urzędniczym i akademickim towarzyszyły od lat 60. wzmagające się z upływem czasu wystąpienia studenckie, które u schyłku wieku przeżyły się w strajki na długo przerywające pracę uniwersytetów, a swoje apogeum znalazły w masowym udziale studentów w Rewolucji 1905 r. To zjawisko, choć występuje również we współczesnych realiach, ale, na skalę nieporównywalną z tą, jaka miała miejsce w Rosji, w ogromnym stopniu determinowało stosunek władzy do uczelni. Wzmagало nieufność państwa, kazało widzieć w uniwersytetach „gniazda rewolucyjnej zarazy” i stanowiło powód do oskarżania profesury nie tylko o brak wychowawczego wpływu na młodzież, ale wręcz podżeganie do burzliwych wystąpień. Autorytarny ustrój przedrewolucyjnej Rosji „upolitycznił” w końcu samą profesurę, która sformułowała tezę, że bez wolności obywatelskich nie może istnieć wolność akademicka.

Choć niemal z chwilą wprowadzenia w życie ustawy z 1884 r. rozpoczęła się walka profesorów i studentów o jej zmianę, i mimo że do 1917 r. powstało wiele nowych koncepcji rozwiązań ustrojowych, ustawa nie przestała obowiązywać, ale często wypaczano jej postanowienia w bieżącym życiu lub dopełniano ją i zniekształcano tysiącami rozporządzeń, okólników i interpretacji. Mimo że wszystkie rosyjskie ustawy przerażają swoją drobiazgowością, składając się ze stu kilkudziesięciu paragrafów, w praktyce okazywało się, że nie da się wszystkiego przewidzieć, wszystkiego zadekretować. Drobiazgowość odbierała korporacji akademickiej samodzielność, mnożyła biurokratyczną korespondencję, nie rozwiązując w gruncie rzeczy żadnego z problemów. Nawet przepisów zabierał czas, łamano sobie głowę nad ich interpretacją, a państwowy nadzór wywoływał lęk przed wykroczeniem poza literę prawa. Mogło to mieć najsurowsze konsekwencje. Kiedy zaś w grę wchodziły względy polityczne, nie chroniła nawet sława wielkiego uczonego, jak w przypadku Dmitrija I. Mendelejewa<sup>69</sup>.

<sup>68</sup> *Общий устав Императорских Росийских Ууниверситетов 23 августа 1884 г.*, [w:] J. Schiller, *Universitas rossica*, s. 670–690.

<sup>69</sup> Profesor Mendelejew został sprowokowany w 1890 r. do podania się do dymisji, bowiem wbrew przepisom przekazał Ministerstwu Oświecenia petycję, jaką wręczyli mu studenci. Ponieważ petycja

Przyznać trzeba, że ograniczenie samorządności korporacji profesorskiej nie zawsze było realizowane w praktyce. Zdarzało się, że ministrowie odstępowali od swoich prerogatyw wyznaczania profesorów, akceptując sugestie fakultetów<sup>70</sup>. Działo się tak jednak tylko wtedy, gdy na kandydatach nie ciążyło żadne podejrzenie o polityczną czy światopoglądową nieprawomyślność. W przeciwnym wypadku nie akceptowano lub usuwano wykładowców z uniwersytetów z całą bezwzględnością, korzystając z przyznanych ustawą uprawnień<sup>71</sup>. Nie udało się natomiast wprowadzenie tak ważnych dla Lubimowa cech klasycznego uniwersytetu, jak wolność nauczania i uczenia się, co miało uczynić z nich prawdziwe ogniska rozwoju nauki. Narzucone przez ministerstwo wymogi egzaminacyjne sprawiły, że iluzją stały się zróżnicowane plany nauczania, których nawet nie przygotowywano. Studenci uczyli się, a profesorowie wykładali pod kątem tych wymagań<sup>72</sup>. Przewidziana w ustawie możliwość wyboru przedmiotów fakultatywnych została na papierze, bo za każde takie zajęcia trzeba było dodatkowo płacić, co skutecznie zniechęcało studentów, w większości ubogich<sup>73</sup>. Honoraryjny system wynagrodzeń doprowadził do powstania ogromnych nierówności w wysokości zarobków i to nie z powodu popularności i naukowego autorytetu poszczególnych wykładowców, ale z czysto prozaicznych względów jak charakter prowadzonego przedmiotu i rodzaj fakultetu<sup>74</sup>. Wywoływało to wielkie niezadowolenie wśród profesury i żądanie zmiany tego przepisu.

Tak więc nadzieje, że wzmożona opieka państwa przyczyni się do naukowego rozkwitu uniwersytetów nie sprawdziła się. Jej skutkiem była głównie postępująca

zawierała żądanie rewizji ustawy z 1884 r., zwrócono ją Mendelejewowi z uwagą, że nikt pozostający w służbie państwowej nie ma prawa przyjmować podobnych dokumentów. Uczony, broniąc autorytetu uczelni i studentów, podał się do dymisji, której mu udzielono bez żalu.

<sup>70</sup> Zob. wspomnienia Tadeusza Zielińskiego, wieloletniego profesora Uniwersytetu Petersburskiego. T. Zieliński, *Walka o autonomię szkół wyższych*, [w:] *idem, W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933, s. 160.

<sup>71</sup> С.Г. Сватиков, *Опальная профессура 80-х годов*, „Голос минувшего” 1917, no. 2, *passim*.

<sup>72</sup> Skutki takie były łatwe do przewidzenia. Widzimy je i w dzisiejszej rzeczywistości, kiedy na wszystkich poziomach edukacyjnych zmieniono sposób oceniania, tworząc rzekomo obiektywny system testów. Dostrzegają ten problem niektórzy pedagodzy, dziwne tylko, że takich skutków nie przewidzieli reformatorzy, wydają się bowiem oczywiste. Zob. *Rozbroić gimnazjalną bombę. Z prof. Elżbietą Putkiewicz rozmawia Agata Grabau*, „Przegląd” 2011, nr 36(610), s. 17. Zob. też A. Grabau, *Gimnazjum straszny*, *ibidem*, s. 14–16. E. Putkiewicz powiedziała m.in.: „Wprowadzono test na koniec szóstej klasy i gimnazjum, wreszcie maturę też w formie testu. Nie rozpatrywano bardzo ważnego zagadnienia – że taki zewnętrzny system oceniania wiąże się ze standaryzacją nauczania. Nie byliśmy przygotowani na to, że w takiej sytuacji najprostszym rozwiązaniem będzie uczyć pod te standardy, pod testy. I że nauczanie skoncentruje się w dużej mierze na rozwiązywaniu testów. [...] Ale to nie wystarczy, szczególnie jeśli mamy świadomość, że rozwój kraju, świata zależy od rozumienia tego świata i bycia twórczym. Najważniejsza jest wiedza oparta na rozumieniu świata i swobodnej twórczości – to nie ma wiele wspólnego z uczeniem się rozwiązywania testów drukowanych przez gazety”.

<sup>73</sup> J. Schiller, *Universitas rossica*, s. 278, 405.

<sup>74</sup> Prowadzący obowiązkowe przedmioty na najliczeniejszych fakultetach, jak prawo czy medycyna, mogli zarobić 122 razy więcej, niż np. profesor orientalistyki. Zob. Д.И. Баралей, *Экономическое положение русских университетов*, С.-Петербург 1914.

biurokratyzaacja, będąca, jak się wydaje, wynikiem rosnącego braku zaufania do środowiska akademickiego i traktowania go jako petentów żądających ciągle pieniędzy bez gwarancji dawania państwu określonych korzyści w postaci przygotowywania rzeszy specjalistów, których rosnącą potrzebę państwo odczuwało wraz z postępującym rozwojem gospodarczym.

Sądzę, że tym, co ratowało rosyjską naukę i przyczyniło się do jej niewątpliwych osiągnięć, zwłaszcza w dziedzinie nauk ścisłych i przyrodniczych, była nieznaczna ingerencja państwa w merytoryczną ocenę jakości produkcji naukowej. Dla urzędników zasadniczym kryterium była w tej materii polityczna czy światopoglądowa prawomyślność. Dlatego swoboda badawcza humanistów była bardziej ograniczona, choć w dziedzinie historii czy prawa wymienić można całą rzeszę wybitnych ich przedstawicieli. Jeśli jednak pod względem politycznym nie było zastrzeżeń, opinie o jakości naukowego potencjału uczonych pozostawiano samemu środowisku. Dzisiejsza „rywalizacja o punkty” przekładająca się na finansowanie, które umożliwia lub niweczy wszelkie plany badawcze, na szczęście nie przyszła rosyjskim biuromatom do głowy<sup>75</sup>.

Wydaje się, że historia rosyjskich uniwersytetów pod rządami ustawy z 1884 r. stanowi swoiste ostrzeżenie przed bezkrytycznym kopiowaniem obcych wzorów bez uwzględniania własnych potrzeb, tradycji i możliwości. Nie można stosować zachodnich rozwiązań tak długo, jak nie będzie można stworzyć porównywalnych warunków dla samej nauki i ludzi nauki do tych, które istnieją na Zachodzie. Nie zwalczy się różnych patologii (a nie sposób ukrywać, że jest ich sporo) przy pomocy nakazów i zakazów. Na przykład wieloletowość łatwiej można zlikwidować, płacąc pracownikom przyzwoicie na jednym etacie, niż wydając ministerialne rozporządzenia – tyle tylko, że te ostatnie nic nie kosztują. Przestrożą jest także eskalowanie urzędniczej ingerencji w życie akademickie, której niestety dotkliwą cechą jest całkowity brak zaufania, lekceważący stosunek do nauki i jej przedstawicieli, zwłaszcza humanistów, traktowanie wszystkich według jednej sztancy. Czas oczywiście pokaże, czy rację mają nasi reformatorzy nauki, czy krytycy jej założeń. Żyjemy w momencie, kiedy cały świat znalazł się w chaosie, z którego nie wiadomo, co się wyłoni. Bezradni są nawet najwybitniejsi eksperci, których rady wykluczają się wzajemnie<sup>76</sup>. Historia dostarcza jednak pewnych wskazówek, jakie skutki przynoszą określone posunięcia i warto brać je pod uwagę.

<sup>75</sup> Przypominają się gorzkie słowa Małgorzaty Kowalskiej: „Bo tu już nie ma co dyskutować, czy książka jest ciekawa, ważna, czy nie – liczy się tylko, ile punktów się za nią dostało. A czy ona kogoś skłania do myślenia, czy wywołuje jakieś reakcje, to jest bez znaczenia, bo niemierzalne. Reforma zaś płynie z kultu tego, co mierzalne. Wybitna książka i całkowity gniot – liczone jako monografie – przyniosą dokładnie tyle samo punktów [...] Rujnuje to, z czym zgadzam się całkowicie, nie tylko istotę humanistyki, ale uniwersytetu w ogóle. Rywalizacja o punkty zniszczy całkowicie indywidualność, swobodę badań, krytykę naukową”. *Przyszłość uniwersytetu...*, s. 220–221.

<sup>76</sup> Zob. J. Żakowski, *Najwybitniejsi ekonomiści świata są bezradni*, „Polityka” 2011, nr 36, s. 20–22.

## Bibliografia:

- Андреев А.Ю., *Русско-немецкие университетские связи во второй половине XVIII–первой четверти XIX вв.*, автореф. дисс. докмора исторических наук, Российский Государственный гуманитарный университет, Москва 2006
- Andrzejewski B., *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989
- Аврус А., *История российских университетов*, Московский общественный научный фонд, Москва 2001
- Багaley Д.И., *Экономическое положение русских университетов*, С.-Петербург 1914  
«Быть русским по духу и европейцем по образованию». *Университеты Российской империи в образовательном пространстве Центральной и Восточной Европы XVIII–начала XX в.*, сост. А.Ю. Андреев, РОССПЭН, Москва 2009
- Еймонтова Р.Г., *Русские университеты на грани двух эпох. От России крепостной к России капиталистической*, Наука, Москва 1985
- Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*, herausgegeben von R.Ch. Schwinges, Schwabe & CO AG Verlag, Basel 2001
- Иванов А.Е., *Учёные степени в Российской империи XVIII в.–1917 г.*, ИРИ, Москва 1994
- Кулакова И.П., *Московский и Санкт-Петербургский университеты. К спору о перво­родстве*, [w:] *Российские университеты в XVIII–XX веках. Сборник научных статей*, вып. 5, Изд. Воронежского Государственного университета, Воронеж 2000
- Maurer T., *Hochschullehrer im Zarenreich. Ein Beitrag zur russischen Sozial- und Bildungsgeschichte*, Beiträge zur Geschichte Osteuropas Bd. 27, Böhlau Verlag, Köln 1998
- McClelland Ch.E., *State, Society and University in Germany 1700–1914*, Cambridge University Press, Cambridge 1980
- Петров Ф.А., *Формирование системы университетского образования в России*, кн. 3: *Университетская профессура и подготовка Устава 1835 года*, Издательство МГУ, Москва 2000
- Przyszłość uniwersytetu. Debata z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*, „Kronos” 2011, nr 1(16)
- Ringer F.K., *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington, London 1979
- С.-Петербургский университет в первое столетие его деятельности 1819–1919. Материалы по истории С.-Петербургского университета*, т. 1: 1819–1835, под ред. С.В. Рождественского, собрали и издали И.Л. Маяковский, А.С. Николаев, Петроград 1919
- Schiller J., *Początki kształcenia uniwersyteckiego w Rosji – Petersburski Uniwersytet Akademicki*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 2009, t. 46, s. 147–170
- Schiller J., *Universitas rossica. Koncepcja rosyjskiego uniwersytetu 1863–1917*, IHN PAN, UKSW, Warszawa 2008
- Сватиков С.Г., *Опальная профессура 80-х годов*, „Голос минувшего” 1917, no. 2
- Щетинина Г.И., *Университеты в России и устав 1884 года*, Наука, Москва 1976
- Университет и город в России (начало XX века). Сборник статей*, ред. Т. Маурер, А. Дмитриев, Новое литературное обозрение, Москва 2009

*Uniwersytet nie może zajmować się wyłącznie nauczaniem gry na fortepianie. Rozmowa z prof. Andrzejem Kajetanem Wróblewskim, „Uniwersytet Warszawski” 2010, nr 2(46), s. 2–5 [http://www.uw.edu.pl/strony/pismo\\_1002.pdf](http://www.uw.edu.pl/strony/pismo_1002.pdf)*

Вишленкова Е.А., *Казанский университет Александровской эпохи: альбом из нескольких портретов*, Издательство Казанского университета, Казань 2003

Вишленкова Е.А., Галиуллина Р.Х., *Профессора и бюрократы: порадоксы университетской автономии в России первой половины XIX века*, Издательский дом Государственного университета – Высшей школы экономики, Москва 2011. WP6\_2011\_01.pdf

Zieliński T., *Walka o autonomię szkół wyższych*, [w:] *idem, W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933

### Summary

*What can we learn from the history of the Russian universities?*

*Historical contribution to contemporary discussions about the future of the university*

The article outlines the history of the universities in Russia prior to the October Revolution in terms of the questions and issues essential for contemporary discussions about the future of the university itself. The analysis focuses on two topics. The first one is the relation between the classic, posthumboltian idea of the university and the attempts to build a „national” university, adapted to the needs and the character of particular country. This matter is being reviewed in the context of the process of uniformization of today’s university structures in European Union. The second issue under analysis concerns a complex relationship between the state and the university. This is related to the fundamental questions as to what is, and what should be the role of the university? How much can the state become involved in the matters that are internal for the university? When official state control can improve scientific research development, and when it makes a damage, as a bureaucratic bargain? It is found that the history of the pre-revolutionary Russian universities can serve as an interesting mirror which might help answer contemporary questions regarding the condition of the university.



*Teresa Bauman*  
Uniwersytet Gdański

## Złudna efektywność uniwersytetu przedsiębiorczego

Przymiotnik ‘przedsiębiorczy’ ma dwa znaczenia; pierwsze – wywodzące się z psychologii – utożsamia przedsiębiorczość z aktywnością, inicjatywą, zaradnością. Przedsiębiorczość jest traktowana jako postawa motywowana potrzebą osiągnięć, której przesłanką jest przekonanie o realności celów stawianych sobie przez jednostkę i dążenie do ich zrealizowania przez aktywność własną<sup>1</sup>. Drugie znaczenie – wywodzące się z ekonomii – przedsiębiorczość traktuje jako siłę zmuszającą przedsiębiorcę do działania, której motywem jest pragnienie osiągnięcia jak największych zysków<sup>2</sup>. G. Sormon, analizując cel przedsiębiorczości, twierdzi, że jej motywem jest w mniejszym stopniu zaspokojenie potrzeb konsumentów, w większym zaś dążenie do stworzenia prywatnego królestwa czy dynastii przemysłowej na wzór panów feudalnych<sup>3</sup>. Można więc uznać, że motywem tak rozumianej przedsiębiorczości jest chęć tworzenia potęgi. To podwójne rozumienie przedsiębiorczości w wielu tekstach ulega łączeniu, to znaczy przedsiębiorczość traktowana jest jako inicjatywa, aktywność, zaradność i zyskowność, co zaciera możliwość dostrzeżenia, iż te dwa terminy wskazują na dwa różne cele przedsiębiorczości.

Dwa rozumienia przedsiębiorczości posłużą mi do analiz współczesnego uniwersytetu, sygnalizują bowiem dwa odmienne koncepcje oczekiwań związanych z zachodzącymi w nim przekształceniami.

### Źródła i charakterystyka uniwersytetu przedsiębiorczego

Ekonomista G. Gorzelak zdefiniował uniwersytet przedsiębiorczy jako „taki, który dąży do uzyskania silnej międzynarodowej pozycji konkurencyjnej na rynku

---

<sup>1</sup> J. Krężlewski, *Spoleczne uwarunkowania przedsiębiorczych i roszczeniowych zachowań ludzi*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1990.

<sup>2</sup> *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, pod red. J. Lichtarskiego, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 1999.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

dydaktycznym i badawczym, uzyskuje korzyści z komercjalizacji swojej działalności badawczej, pracuje na rzecz otoczenia, uzyskując w zamian wymierne korzyści”<sup>4</sup>. Konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na dwa kluczowe w tej definicji słowa, które wyraźnie sygnalizują, iż autor definicji traktuje uniwersytet podobnie jak fabrykę mebli, telewizorów czy przedsiębiorstwo farmaceutyczne. Te słowa to ‘pozycja konkurencyjna’ oraz ‘wymierne efekty’. Konieczność zapewnienia sobie przez uniwersytet pozycji konkurencyjnej sytuuje go w obszarze walki i rywalizacji w stosunku do wszystkich jemu podobnych, natomiast postulat czerpania z pracy wymiernych korzyści na rzecz otoczenia, czyni z niego firmę, której zasadniczym celem działania jest zysk.

Dopełnieniem rozumienia uniwersytetu przedsiębiorczego zajęła się także ekonomistka, M. Pluta-Olechnik, która nazywa i charakteryzuje cztery atrybuty przedsiębiorczości uczelni<sup>5</sup>. Należą do nich: *orientacja ekonomiczna* – co oznacza przyjęcie efektywności ekonomicznej za jeden z głównych celów działania uczelni, *orientacja rynkowa* – co oznacza konieczność utrzymywania przez uniwersytet ścisłych relacji z rynkiem pracy, rynkiem usług edukacyjnych oraz rynkiem badań naukowych i produktów innowacyjnych, czyli konieczność poszukiwania partnerów i adresatów badań rynkowych przez uczelnie, prowadzenia dwustronnej komunikacji, badania i monitorowania tych rynków a także zaangażowanie się w intensywne działania marketingowe, *orientacja innowacyjna* – traktowana jako fundament strategii uczelni, *orientacja menedżerska* – co oznacza oparcie zasad zarządzania uczelnią na regulach biznesowych, stosowanych w innych przedsiębiorstwach. Wymienione atrybuty stanowią dla autorki narzędzia służące do oceny uczelni pod kątem ich postaw i zachowań przedsiębiorczych.

## Źródła idei uniwersytetu przedsiębiorczego

Dostrzegam trzy powody, dla których upowszechnia się koncepcja uniwersytetu przedsiębiorczego (a właściwie rynkowego). Przeanalizuję je kolejno.

Pierwszy powód ma swoje źródło w ekonomii. Kształcenie uniwersyteckie przed długi okres czasu nie było obiektem zainteresowania ekonomii. Badali je pedagodzy, socjologodzy, z rzadka psychologodzy. Ekonomisci interesowali się uczelniami incydentalnie<sup>6</sup>. Sytuacja jednak uległa znaczącej zmianie, gdy w ekonomii dostrzeżono ważność potencjału ludzkiego dla rozwoju przedsiębiorstwa, który w równym stopniu co zasoby fizyczne czy finansowe może przyczynić się do zwiększenia jego zysku.

<sup>4</sup> G. Gorzelak, *Uniwersytet przedsiębiorczy*, „Forum Akademickie” 2009, nr 1.

<sup>5</sup> *Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, red. M. Pluta-Olechnik, „Difin SA”, Warszawa 2009, s. 23–26.

<sup>6</sup> Przykładem może być książka J. Tymowskiego, *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, PWN, Warszawa 1980.

Przedsiębiorstwo to jednostka gospodarcza wyodrębniona pod względem ekonomicznym, organizacyjnym i prawnym, prowadząca działalność w celu osiągnięcia zysku<sup>7</sup>. Neoklasyczna idea przedsiębiorstwa traktowała je jak skrzynkę i obiektem zainteresowania ekonomistów było to, co dzieje się na wejściu do skrzynki i wyjściu z niej, nie interesowano się natomiast tym, co się dzieje w jej wnętrzu. Celem działania przedsiębiorstwa było zminimalizowanie kosztów i maksymalizowanie zysków. Nie będę omawiała wszystkich teorii rozwoju przedsiębiorstwa, dla przykładu skupię się na jednej z najnowszych, zwanej „teorią zasobową firmy”. Teoria ta głosi, że firma stanowi zbiór zasobów i umiejętności, które determinują skuteczność i efektywność przedsiębiorstwa. Wyróżnia się przy tym cztery rodzaje zasobów: fizyczne (np. budynki), ludzkie (np. wykształcenie, inteligencja, doświadczenie pracowników i sieć stosunków międzyludzkich), organizacyjne (np. zasady działania, kultura organizacji) oraz zasoby finansowe. Rozpowszechnienie tej teorii doprowadziło do odkrycia pojęcia ‘kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa’, rozumianego jako te zasoby wiedzy i umiejętności, dzięki którym przedsiębiorstwo osiąga przewagę konkurencyjną (obecnie informacja oraz unikatowa wiedza i umiejętności coraz częściej decydują o losie przedsiębiorstwa, a na pewno o jego pozycji na rynku). Inwestowanie w kapitał ludzki bywa uznawane za bardziej zasadne niż inwestowanie w urządzenia<sup>8</sup>.

Ze względu na dostrzeżoną wartość jakości kadry firmy zaczęły interesować się, jakich pracowników „dostarczają” im uczelnie wyższe i zaczęły formułować pod adresem szkolnictwa wyższego określone oczekiwania w stosunku do modelu absolwenta. Zaczęły okazywać żywe zainteresowanie dla procesu kształcenia w szkołach wyższych, przy czym uniwersytet utożsamiały z podobnym sobie przedsiębiorstwem, w którym odbywa się proces „produkcji” ich kapitału intelektualnego. W ten sposób firmy stają się klientem uniwersytetu, który uważa, że ma prawo zamawiać określony produkt, a więc zaczęły wysuwać swe żądania pod adresem uniwersytetu odnośnie rodzaju i jakości owego produktu. Nie płacąc jednak za produkt, nie mogły swoich żądań formułować bezpośrednio pod adresem szkół wyższych, uczyniły to więc pośrednio poprzez określenie własnych preferencji przy zatrudnianiu absolwentów wyższych uczelni. W ten sposób oczekiwania firm zostały przetworzone na „zapotrzebowanie” studentów, będących bezpośrednimi odbiorcami wiedzy oferowanej przez szkoły wyższe. W literaturze zaczęło się upowszechniać pojęcie studenta-klienta<sup>9</sup>. We wprowadzaniu pojęcia ‘klienta’ w obszar kultury w znaczącym stopniu

<sup>7</sup> Podstawy nauki o przedsiębiorstwie..., s. 31.

<sup>8</sup> Jest to teza głoszona przez większość ekonomistów zajmujących się szkolnictwem wyższym, a także pedagogów, socjologów. Np. O. Kivinen, S. Ahola, *Higher education as human risk*, „Higher Education” 1999, Vol. 38, No. 2.

<sup>9</sup> Z. Melosik przedstawił rekonstrukcję debat (głównie w USA) nad komercjalizacją uniwersytetów, wprowadzając pojęcia charakterystyczne dla rynku usług edukacyjnych. Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, „WOLUMIN”, Poznań 2002; D. Antonowicz, analizując możliwe scenariusze rozwoju uniwersytetu (w tym uniwersytet przedsiębiorczy), używa ekonomicznych

brali udział autorzy opisujący postmodernistyczną współczesność<sup>10</sup>. W ten sposób powstało „społeczne zapotrzebowanie” na określony typ wiedzy i określone umiejętności, które szkoły wyższe miały przekazywać.

Uczelnie jako miejsca produkcji „kapitału intelektualnego” dla firm, stały się obiektem zainteresowania ekonomistów, którzy coraz bardziej stanowczo domagali się przekształcenia nieefektywnych uniwersytetów w sprawnie działające przedsiębiorstwa, produkujące oczekiwany towar.

Drugim powodem powstania i upowszechniania się koncepcji uniwersytetu przedsiębiorczego były względy polityczne. Malejące środki przekazywane na szkolnictwo wyższe przy znacznym jego upowszechnianiu się sprawiły, iż rządy zaczęły bardziej skrupulatnie przyglądać się ponoszonym wydatkom i skłaniać uczelnie wyższe do pro-efektywnych działań, to znaczy zaczęto rozważać pracę uczelni nie wyłącznie w aspekcie kulturowym (tworzenie i przekazywanie wiedzy, dokonywanie odkryć, tworzenie kultury), ale także w aspekcie ekonomicznym. Przy okazji analizy działalności szkół wyższych pojawiło się nieużywane dotychczas pojęcie 'efektywności'. Efektywność zaś wskazuje na rezultat podjętych działań, wyrażający się stosunkiem uzyskanych efektów do poniesionych nakładów<sup>11</sup>. Na użytek przekształceń w szkolnictwie wyższym powstało, uwzględniające jego specyfikę, pojęcie efektywności, rozumianej jako „konieczność racjonalizowania kosztów przy utrzymaniu jakości kształcenia oraz pozycji naukowej uniwersytetu”<sup>12</sup>. Przy wieloletnim niedoinwestowaniu szkolnictwa wyższego, a dramatycznych warunków lokalowych polskich uczelni, braku sprzętu, urzędzeń, przy niskich uposażeniach nauczycieli akademickich, nawoływanie do racjonalizowania kosztów brzmi jak szyderstwo.

Uczeni z wielu krajów zajmujący się szkolnictwem wyższym na łamach czasopisma „Higher Education” informowali o skutkach, jakie pociąga za sobą nieustające niedoinwestowanie w edukację na poziomie wyższym. Wycyfywanie się państwa z finansowania szkół wyższych często argumentowane było postrzeganiem przez władze narodowych uniwersytetów jako takich, które znajdują się „daleko za” lub na peryferiach amerykańskiego uniwersytetu, traktowanego przez nie jako przykład

---

pojęć do opisu jego urynkowienia. Por. D. Antonowicz, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Wydawca: Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005; D.A. Hejwosz, *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu*, [w:] *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, red. A. Kobylarek, J. Semków, „ATUT”, Wrocław 2008; S. Gawroński, R. Polak, I. Leonowicz-Bukała, O. Kurek, *Kształcenie dziennikarzy w Polsce. Opinie i oczekiwania studentów*, Wydawnictwo Konsorcjum Akademickie, Kraków-Rzeszów-Zamość 2009.

<sup>10</sup> B. Baran pisał: „[...] Jameson jako jeden z pierwszych powiązał postmodernizm ze społecznością konsumentów, co zainspirowało badania nad postmoderną kulturą dzisiejszego społeczeństwa”. Por. B. Baran, *Postmodernizm*, „Inter esse”, Kraków 1992.

<sup>11</sup> J. Adamczyk, *Efektywność Przedsiębiorstw sprywatyzowanych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1995, s. 33–36.

<sup>12</sup> J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007.

efektywnej organizacji i działalności<sup>13</sup>. Uczelnie amerykańskie, jako jednostki dbające o samofinansowanie swojej działalności, stanowiły dla rządów wielu państw idealny model uniwersytetu, dlatego ochoczo rozpoczęto propagowanie tego właśnie modelu uczelni.

Trzecie źródło idei uniwersytetu przedsiębiorczego ma swoje podłoże społeczne. Masowość studiów zwiększyła zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie, co z kolei z wielokrotnością liczbę studentów w uczelniach. Wcześniejsze indywidualne kontakty nauczycieli ze studentem zastąpiły wykłady jednego nauczyciela wygłaszane dla kilkuset osób. Wymagało to innej organizacji procesu dydaktycznego, sformalizowania procedur i zbiurokratyzowania systemu. Publiczne szkoły wyższe nie stanowiły wystarczającej oferty dla masy chętnych do studiowania, powstały prywatne uczelnie. Skutkiem masowości kształcenia jest inflacja dyplomów. Zbigniew Kwieciński stwierdził, że dyplom traktuje się jako wartość samoistną na rynku pracy i statusów, oderwaną od kompetencji merytorycznych, których był on wyrazem<sup>14</sup>. Efekt pracy uczelni i studenta zaczął być traktowany jako towar, który posiadał swoją wartość rynkową, jednak, na co zwrócił uwagę już J. Locke, 'tzw. wartość rynkowa' produktu, nie ma nic wspólnego z wewnętrzną, naturalną wartością rzeczy<sup>15</sup>.

## Cechy uniwersytetu przedsiębiorczego

Uniwersytet traktowany jako przedsiębiorstwo wytwarza określony produkt, dlatego powinien podlegać takim samym prawom rynku jak inne przedsiębiorstwa. Przemawia za tym fakt, że kapitał ludzki stanowi składnik kosztów wszystkich przedsięwzięć. Efektywność przedsiębiorstwa da się przewidzieć, zaplanować, co zmusza uczelnię do efektywnego wykorzystania przyznanych jej środków a równocześnie do włączenia efektów pracy uczelni (produktów) do globalnego planowania w skali kraju, do makropolityki gospodarczej. Proces badania, rozwój wiedzy jest bardziej wytwarzaniem rynkowych produktów niż wiedzy należącej do całego społeczeństwa. Poniżej przedstawię osiem cech charakterystycznych dla uniwersytetu przedsiębiorczego.

1. Uniwersytet stał się elementem systemu rynkowego<sup>16</sup>, w którym **w i e d z a j e s t t o w a r e m** i to takim, który może być sprzedawany wielokrotnie, na dwa różne sposoby. Jeden sposób to przetwarzanie odkryć naukowych na wiedzę technologiczną, sprzedawaną innym przedsiębiorcom zainteresowanym tego typu

<sup>13</sup> S. Marginson, *Nation-building universities in a global environment: The case of Australia*, „Higher Education” 2002, Vol. 43, No. 3.

<sup>14</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielski, Warszawa 1999.

<sup>15</sup> Cyt. G. Sartori, *Teoria demokracji*, PWN, Warszawa 1994.

<sup>16</sup> Przegląd badań wskazujących na komercjalizację uniwersytetu znajduje się w książce Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, „WOLUMIN”, Poznań 2002.

odkryciami (przemysł, sektor usług, ale też i państwo). Drugi sposób sprzedaży wiedzy polega na tym, że ta sama wiedza może być wielokrotnie sprzedawana innemu typu klientom-studentom, ponieważ nie ulega ona zużyciu, a przeciwnie, ma zdolność do samoistnego podnoszenia swej wartości. Uczni osadzeni zostali w roli producentów wiedzy, studenci w roli konsumentów czy usługobiorców, zaś uczelnia w roli dostawcy usług. Edukacja przestała być częścią myślenia społecznego, a stała się subsektorem polityki gospodarczej<sup>17</sup>. Łatwo zauważyć, że tym samym uniwersytety włączono w sieć typowych przedsiębiorstw, jednak na tyle uniwersalnych, że skupiających zarówno producentów, jak i usługodawców (producent samolotów rzadko jest równocześnie przewoźnikiem, producenci kosiarzek nie stanowią równocześnie zakładu świadczącego usługi w zakresie koszenia trawy). Uniwersytety traktowane są jako miejsca (produkcji i usług), w których kadra uniwersytecka ma za zadanie zarówno tworzyć wiedzę, jak i świadczyć usługi w zakresie jej przekazywania, co czyni je nietypowymi, jednak w analizach ekonomicznych nie bierze się tego pod uwagę.

2. Uniwersytet przedsiębiorczy cechuje również konkurencja, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i instytucjonalnym. Studenci konkurując ze sobą o pozycję na liście, bowiem wysoka pozycja zapewnia im zainteresowanie ich zatrudnieniem przez najlepsze firmy, traktują siebie wzajemnie jako rywali w wyścigu o pracę, płacę i pozycję społeczną. Według amerykańskiego socjologa R.H. Turnera, status członka elity stanowi zwyczajstwo w otwartej rywalizacji, które osiąga się przez współzawodnictwo w ramach systemu edukacji, ponieważ poziom uzyskanego wykształcenia jest „przepustką do grup posiadających wyższy status społeczny oraz do prestiżu i szacunku, które owe grupy zapewniają swoim członkom”<sup>18</sup>. Konkurencja w wymiarze instytucjonalnym to zarówno walka o klienta, jak i o pozycję na rynku. Pozycja na rynku ustalana jest poprzez globalnie konstruowane rankingi uniwersytetów<sup>19</sup>. Tworzenie rankingów szkół wyższych nasila rywalizację pomiędzy uczelniami. Uzależnienie wysokości finansowania poszczególnych uczelni od osiągniętych przez nie wyników (według ustalonych, mierzalnych kryteriów) skutkuje „podkupowaniem” przez bardziej prężne uczelnie kadry mającej wyższe osiągnięcia w oczekiwanym przez ewaluatorów wymiarze. Jest to proceder od lat uprawiany, głównie przez USA, będący efektem konkurencji pomiędzy uczelniami o dostępne środki finansowe, czyli o swoiste „być albo nie być”. Polskie uczelnie rozpoczęły już także rywalizację o studenta przy pomocy wysokości czesnego (na studiach

<sup>17</sup> M. Peters, *‘Performance’, The Future of the University and ‘Post-industrial’ Society*, „Educational Philosophy and Theory” 1994, Vol. 26, No. 1.

<sup>18</sup> J.H. Turner, *Socjologia*, „Zysk i S-ka”, Poznań 1998, s. 167.

<sup>19</sup> Obszernie na ten temat pisze J. K. Thieme, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA*, „Difin SA”, Warszawa 2009.

zaocznych) a także łatwości uzyskania dyplomu, co oznacza, że studia, które udaje się skończyć mniejszym nakładem pracy, są bardziej popularne.

Rywalizacja o studenta w USA doprowadziła do dwóch konsekwencji, na które zwraca uwagę D.D. Dill<sup>20</sup>. Pierwszą są dyskusje prowadzone w poszczególnych stanach o kosztach kształcenia studenta, który nie jest zobowiązany po zakończeniu studiów pozostać na terytorium stanu, w jakim zdobył wykształcenie wyższe. Władze stanowe naraża na to koszty, które „nie zwracają się”. Ta dyskusja wyraźnie wskazuje, iż wykształcenie nie jest traktowane jako dobro społeczne, ale jako lokalna inwestycja. Drugim, pośrednim skutkiem ostrej konkurencji między uczelniami było wykrystalizowanie się kryteriów, według których studenci oceniają szkoły wyższe. Pierwszym jest *reputacja* (sława, opinia o) uczelni mierzona zadowoleniem studentów ze studiów. Drugim kryterium jest *prestiz*, na który składają się przekonania studentów (klientów) o dobrej przyszłości zawodowej czekającej ich po zakończeniu studiów na określonej uczelni, czyli szansie na bycie zatrudnionym w dobrych firmach<sup>21</sup>.

Rywalizacja pomiędzy uczelniami dotyczy także oferty programowej, szybkości reagowania na różnego rodzaju regulacje prawne dotyczące wymagań w zakresie kształcenia do wykonywania określonego zawodu. Kluczową ideą organizującą konkurencyjność jest zarządzanie przez jakość. Uniwersytet przedsiębiorczy ma konkurować i być konkurencyjny.

3. Kolejną cechą uniwersytetu przedsiębiorczego są wskaźniki efektywności działania uczelni, podobne do tych stosowanych w innych przedsiębiorstwach. Nasila się tworzenie różnego rodzaju wskaźników, przy pomocy których można zbadać jakość produkowanej w uniwersytecie wiedzy (np. liczba tekstów publikowanych przez uczonych w czasopiśmie z tzw. Listy Filadelfijskiej [ISI]), jakość uczelni (np. liczba zatrudnionych w danej uczelni laureatów nagrody Nobla) oraz jakość procesu dydaktycznego (wyrażającego się najczęściej zadowoleniem klienta). Proponuje się pomiar efektywności np. za pomocą metody zrównoważonych ocen Kaplana i Nortona<sup>22</sup>. Do oceny efektywności potrzebne jest wówczas określenie misji uczelni oraz sformułowanie strategii działania w taki sposób, aby cele były mierzalne.

W takim układzie pomiar efektywności powinien dotyczyć czterech obszarów:

marketingowego – wskaźnikiem efektywności jest poziom satysfakcji klientów oraz poziom (liczba) zdobywanych i utrzymywanych klientów;

<sup>20</sup> D.D. Dill, *Allowing the Market to Rule: The Case of the United States*, „Higher Education Quarterly” 2003, Vol. 57, No. 2.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> R.S. Kaplan, D.P. Norton, *Strategiczna karta wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN, Warszawa 2007.

innowacyjnego – wskaźnikiem efektywności jest jakość usług oferowanych klientom oraz konkurencyjność oferty;

rozwojowego – wskaźnikiem efektywności jest zdolność uczelni do przeprowadzania zmian i doskonalenia swej działalności w celu realizowania własnej wizji rozwoju;

finansowego – wskaźnikiem efektywności jest zdolność do pozyskiwania środków, wykorzystywania posiadanych środków oraz sposób gospodarowania nimi.

Bycie efektywnym wymaga nieustannego zwracania uwagi na kosztochłonność wszelkich przedsięwzięć. Buduje się standardowe modele służące do obliczeń kosztów związanych z wynagrodzeniami pracowników oraz kosztochłonności studiów<sup>23</sup> i na tej podstawie zapadają decyzje o powołaniu bądź nie nowych kierunków czy specjalności. Określa się także narzędzia pomiaru procesu inwestycyjnego w uczelniach wyższych, służące dokonywaniu audytów<sup>24</sup>.

4. Zmiana rodzaju kadry, w uniwersytecie przedsiębiorczym oznacza, że w mniejszym stopniu potrzebni są w nim tradycyjni nauczyciele akademicki, w większym zaś praktycy, programiści, psychologowie, graficy komputerowi etc. Prognozuje się bowiem, że badania naukowe będą prowadzone tylko w najlepszych uniwersytetach. Nowy typ edukacji w przyszłości doprowadzi do powstania nowego rodzaju nauczycieli, którzy nie będą się już wywodzili ze świata nauki, ale z korporacji. Proces ten już się rozpoczął i z obserwacji badaczy zjawiska wynika, iż często są oni zatrudniani ze względu na biznesowe zdolności, a nie ze względu na ich stopnie naukowe<sup>25</sup>.
5. W przedsiębiorczym uniwersytecie następuje zmiana zasad zarządzania uczelnią. Państwo rezygnuje z bezpośredniego nadzoru nad uniwersytetami, sprawowanego poprzez system planowania i bezpośredniej kontroli, na rzecz mechanizmu autoregulacji. Ocena uczelni dokonywana jest *ex post* i ma być stymulatorem efektywnego wykorzystania przyznawanych jej środków. Dotacje państwa uzależnione są od jakości pracy poszczególnych uniwersytetów. Ważna staje się akredytacja, która polega na całościowej ocenie pracy uczelni dokonywanej w oparciu o ustalone dla wszystkich uczelni kryteria<sup>26</sup>. Postuluje się, aby uniwersytet był bardziej samosterowny, to znaczy powinno w nim nastąpić wyraźne różnicowanie finansowe, a także powinna zmienić się forma zarządzania. Owa

<sup>23</sup> *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, red. T. Dudycz, Z. Wilmowska, Wydawnictwo Indigo Zahir Media, Wrocław 2008.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> H.A. Giroux, *Neoliberalizm, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere*, „Harvard Educational Review” 2002, Vol. 72, No. 4.

<sup>26</sup> W Polsce, w akredytację fizycznie, organizacyjnie i merytorycznie zaangażowanych jest wielu uczonych. Tworzy się standardy oceny jakości szkół wyższych. Obszernie na ten temat zob.: *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaasz, Wydawnictwo SWPS „Academica”, Warszawa 2003.



zmiana miałaby polegać na likwidacji wydziałów i kolegialnego podejmowania decyzji a dotychczasowy system miałoby zastąpić zarządzanie uczelnią poprzez wynajętych menedżerów. Stworzona przez amerykańskiego socjologa J. Burnhama koncepcja menedżeryzmu głosi, że rozwój społeczeństw przemysłowych zmierza ku społeczeństwu menadżerów, którzy staną się klasą rządzącą, mającą zastąpić dotychczasową klasę panującą, tj. właścicieli środków produkcji<sup>27</sup>. Ten postulat, pojawiający się przy opisie uniwersytetu przedsiębiorczego jest nieco zastanawiający; w gospodarce ta forma zarządzania nie sprawdziła się, ponieważ okazało się, że menadżerowie bardziej dbali o interes własny niż interes firmy, którą mieli zarządzać. Niemniej jednak w wielu krajach rady akademickie tracą uprawnienia decyzyjne na rzecz profesjonalnego zarządzania sprawowanego przez prezydentów, kanclerzy, niewybieranych przez środowiska akademickie<sup>28</sup>. Następuje oddzielenie funkcji zarządzania i administrowania od funkcji akademickich<sup>29</sup>. Koniecznym w takiej sytuacji staje się wzmocnienie atrybutów władzy rektora i dyrektora administracyjnego. Uniwersytet przedsiębiorczy jest mniej demokratyczny, mniej wspólnotowy, bardziej sprywatyzowany i bardziej scentralizowany<sup>30</sup>.

6. Uniwersytet przedsiębiorczy charakteryzuje się również tym, że *produkuje wiedzę* jako towar przeznaczony do sprzedaży. Powstał nowy pomysł na organizację prac badawczych – nazwany Mode 2<sup>31</sup>. Autorzy pracy *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies* stwierdzają, iż dyscypliny naukowe nie mogą już być traktowane jako jedyne umiejscowienie interesujących badaczy problemów. Postulują transdyscyplinarny model produkcji wiedzy, co w zdecydowany sposób zmienia dotychczasowy tryb prac badawczych. Badania powinny odbywać się w nowych jednostkach międzywydziałowych, powinny powstać centra badawcze nastawione na rozwiązywanie problemów praktycznych lub też powinno nastąpić tworzenie grup zadaniowych, łączących się czasowo w celu rozwiązania określonego problemu. Odkrywanie odbywałoby się w interdyscyplinarnych zespołach, które organizowane są w celu rozwiązania problemu określonego (przez czynniki zewnętrzne (przemysł, firmy, państwo). Uczeni współpracują ze sobą, drążąc jeden temat z wielu dyscyplinarnych perspektyw. Uwaga takiej grupy skupiałaby się przede wszystkim na zadaniu, które należałoby wykonać, albo na „gorącym temacie” który wymaga

<sup>27</sup> Podstawy nauki o przedsiębiorstwie...

<sup>28</sup> K.M. Sorensen, *Presja na zmiany i możliwości ich wprowadzania w systemach zarządzania w szkołach wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 2.

<sup>29</sup> J. Jablecka, *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 12.

<sup>30</sup> H. Buchbinder, *The market oriented university and the changing role of knowledge*, „Higher Education” 1993, Vol. 26.

<sup>31</sup> M. Gibbons, C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scot, M. Trow, *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, „SAGE”, Stockholm 1994.

rozpracowania. Nie ma więc potrzeby zatrudniania badaczy w określonych uniwersytetach, mogą posiadać status „umysłów do wynajęcia”. Brak przypisania uczonych do konkretnej uczelni sprawia, że mogą oni występować jako „właściciele” wytworzonej wiedzy. Kryterium efektywności pracy takich zespołów jest wydajność, albo – zdefiniowana w kontekście aplikacji – przydatność wytworzonej wiedzy

7. W uniwersytecie przedsiębiorczym wiedza z dobra publicznego staje się częścią własności. Rynkowy model organizacji wiedzy łączy współpracę uczelni z przemysłem i/lub rządem, nastawioną na krótkoterminowe badania, a wokół powstałego produktu panuje forma tajności (sekretu), w której blokowany jest przepływ informacji poprzez prawo własności lub ochronę przemysłową. W uniwersytecie przedsiębiorczym pojawił się nieobecny wcześniej problem własności wiedzy. Skupienie się kadry uniwersytetu na rozwiązywaniu zleconych, naukowych problemów praktycznych oznacza, że istnieje jakiś zleceniodawca, któremu na rozwiązaniu danego problemu zależy. Przedsiębiorcy inwestują w badania, ponieważ nowe technologie zapewniają im przewagę konkurencyjną. Żeby utrzymanie tej przewagi było możliwe, niezbędne jest nadanie jej statusu tajności. Buchbinder twierdzi, że następuje przekształcanie się uniwersytetu z otwartej, nastawionej na poznanie i stosunkowo wolnej instytucji zajmującej się rozpowszechnianiem wiedzy, w instytucję zamkniętą, zakonspirowaną, handlową, dbającą o bezpieczeństwo prywatnej myśli<sup>32</sup>. Wiedza, która była wolna, otwarta a jej beneficjentem było społeczeństwo, obecnie staje się własnościowa, poufna, a jej beneficjentem są prywatne spółki.

W ostatnich latach także w Polsce nasilają się głosy o konieczności nawiązania ścisłej współpracy uczelni z gospodarką, przedsiębiorstwami, która polegałaby na realizowaniu przez szkoły wyższe „zamówień” przemysłu.

8. Uzawodwienie szkół wyższych sprawia, że uczelnie przekazują tylko taką wiedzę, która jest potrzebna studentowi do zrobienia kariery. Taka sytuacja stawia pod znakiem zapytania finansowanie uczelni wyższych przez państwo<sup>33</sup>. Formułowane są więc postulaty płatnej edukacji traktowanej jako osobista inwestycja jednostki, pozwalającej jej na zapewnienie sobie lepszej pozycji na rynku pracy, a tym samym osiągnięcie przygotowania do zawodu. Oznaczałoby to, że uniwersytety nie będą już kształciły elity społeczeństwa, ale jego środek<sup>34</sup>. Tę myśl można jeszcze rozwinąć o pytanie, komu służy uniwersytet przedsiębiorczy? Jeśli realizuje w gruncie rzeczy dwa cele, rynkowy i jednostkowy, powinien być utrzymywany z kosztów przedsiębiorców i konsumentów (studentów). Studenci

<sup>32</sup> H. Buchbinder, *The market oriented...*

<sup>33</sup> B. Hummel-Rossi, J. Ashdown, *The State of Cost-Benefit and Cost-Effectiveness Analyses in Education*, „Review of Educational Research” 2002, Vol. 72, No. 1.

<sup>34</sup> C. Kerr, *A Critical Age in the University World: accumulated heritage versus modern imperatives*, „European Journal of Education” 1987, Vol. 22, No. 2.

powinni płacić – jak wspominają powyżej przytoczeni autorzy – za towar, który otrzymują, a firmy powinny uiszczać składkę za kształcenie na swoje potrzeby. Traktowanie edukacji wyższej wyłącznie w kategoriach rynkowej inwestycji implikuje postulat, aby kosztami tej edukacji, której beneficjentami są przedsiębiorstwa i poszczególne jednostki, nie obciążać całego społeczeństwa.

## Skutki upowszechniania się uniwersytetu przedsiębiorczego

Po prezentacji głównych cech uniwersytetu przedsiębiorczego przejdę do wskazania kilku konsekwencji przekształcania się szkół wyższych w instytucje przedsiębiorcze. Swoje uwagi odniosę do trzech obszarów funkcjonowania uczeni: do zagadnień związanych z prowadzonymi w uczelniach badaniami, z zarządzaniem szkołami wyższymi oraz z uniwersyteckim kształceniem.

### Prowadzenie badań

Największe obawy badaczy uniwersytetu budzą trzy zagadnienia związane z uprawianiem nauki w uniwersytetach: traktowanie wiedzy jako towaru na sprzedaż, współpraca uczelni z biznesem oraz własność myśli. O ile dawniej niepokojono się o autonomię uniwersytetów ze względu na ekspansywną działalność państwa, o tyle w ostatnich latach zaczęto zwracać uwagę na niebezpieczeństwa wynikające z zawłaszczania uczelni przez biznes. Ewa Solska, odwołując się do wartości uniwersytetu, wskazując na jego ważność przy budowaniu kultury europejskiej, stwierdza: „[...] państwo, jeśli zrzeknie się odpowiedzialności za uniwersytet, pozbawi się zaplecza kształcenia obywatelskiego [...] przyczynia się do osłabienia swojej pozycji w przestrzeni międzynarodowej konkurencji, w której wiedza stanowi główną stawkę i towar strategiczny, a jej instytucja staje się autonomicznym wobec państwa, komercyjnym przedsiębiorstwem [...]”<sup>35</sup>.

Proponowany model „produkcji” wiedzy przedstawiony w Mode 2 jest efektywny z punktu widzenia rozwiązywania bieżących problemów praktycznych, może być uznany za efektywny „na dziś”. Tworzenie zespołów badawczych *ad hoc* do rozwiązania konkretnego problemu może okazać się skuteczne w krótkiej perspektywie, w przypadku rozwiązywania problemów na bazie istniejącej wiedzy, jednak wielce problematyczne w przypadku rozwiązywania problemów niepraktycznych, a także w perspektywie długoterminowego myślenia o rozwoju nauki. Zanim uczonego stanie się ekspertem, musi gdzieś wszystkiego się nauczyć. Trudno wyobrazić sobie w Mode 2 drogę uczenia się młodego badacza, dochodzenia przez niego do punktu,

<sup>35</sup> E. Solska, *Duch liberalizmu a projekt europejskiej przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

w którym może występować jako znaczący, samodzielny głos w danej dyscyplinie wiedzy. Brak zakotwiczenia w przyjaznym środowisku naukowym, wśród innych badaczy służących radą, wskazujących na popełniane błędy, inspirujących swoimi uwagami do przemyśleń, poważnie utrudnia proces stawania się samodzielnym pracownikiem nauki. Jeśli początkujący badacz będzie musiał dochodzić do swojej wiedzy samodzielnie, będzie to proces znacznie spowolniony. Trudno wyobrazić sobie rozwój naukowy młodego badacza w warunkach nasilonej konkurencji, pilnie strzeżonych własnych pomysłów i niechęci naukowców do dzielenia się z innymi, ponieważ ci inni to rywale w wyścigu o bycie lepszym na rynku odkryć.

Druga ważna kwestia dotycząca badań naukowych dotyczy relacji nauka – gospodarka. Amerykańskie badaczki T.I.D. Campbell i S. Slaughter, które przebadaly zatrudnione w uczelni osoby zaangażowane we współpracę z przemysłem oraz w taką współpracę nie zaangażowane, zwracają uwagę na napięcia i konflikty, jakie powstają w relacjach uniwersytety – gospodarka. Częściej potencjalne konflikty na tej linii dostrzegają osoby nie zaangażowane we współpracę z przemysłem. Jednym z ważnych konfliktów jest ten, generowany własnością wiedzy. Jeśli badania są sponsorowane przez firmę – ona staje się właścicielem odkrytej wiedzy. Badacz musi podporządkować się zapisom umów zawartych pomiędzy uniwersytetem a firmą. Uczony, zaangażowany w badania na rzecz firm, nie może wykorzystywać swojej wiedzy w procesie nauczania, nie może jej publikować, jeśli sponsor nie wyrazi na to zgody<sup>36</sup>.

Dla człowieka posiadanie prywatnej własności oznacza, że jest on dysponentem własnych talentów, zdolności i własnej pracy<sup>37</sup>. Jednak w przypadku badaczy zatrudnionych w uniwersytetach, problem własności wiedzy wydaje się być bardziej skomplikowany, bowiem te odkrycia rodzą się w laboratoriach, w dyskusjach z innymi członkami społeczności akademickiej, pojawiają się dzięki uczestniczeniu w różnego rodzaju seminariach, programach stypendialnych itd., czyli społeczeństwo, opłacając całą drogę naukową uczonego, staje się niejako „współwłaścicielem” dokonanych odkryć. W nauce niełatwo jest określić efektywność działań poszczególnych uczonych, ponieważ wiele zawdzięczają oni innym uczonym, wzajemnie się inspirują, co sprawia, że bardzo trudno jest ustalić 100% własności myśli.

Na inny aspekt współpracy szkół wyższych z przemysłem zwraca uwagę S. Krimsky, obrazując na wielu przykładach, iż związki nauki i biznesu mogą być korupcjogenne, że nauka, której siłą napędową jest prywatny interes, obciążona jest stronniczością,

<sup>36</sup> T.I.D. Campbell, S. Slaughter, *Faculty and Administrator's Attitudes toward Potential Conflicts of Interest Commitment and Equity in University-Industry Relationships*, „The Journal of Higher Education” 1999, Vol. 70, No. 3, May/June.

<sup>37</sup> S. Krimsky opisuje przypadek amerykańskiego matematyka, który jako pierwszy w historii uzyskał patent na wynik matematyczny. Właściciel patentu ma prawo podać do sadu każdego, kto posłuży się zastosowaną przez niego metodą wyodrębniania liczb pierwszych. Wprawdzie nie był on członkiem żadnej społeczności akademickiej, niemniej jednak jest to sygnał, iż akademicy także mogą zmierzać w tym kierunku. Por. S. Krimsky, *Nauka skorumpowana. O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przełożyła B. Biały, PIW, Warszawa 2006.

że „kultura nauki napędzanej przez interes prywatny popycha naukowców do zgłębiania wiedzy tylko w niektórych dziedzinach oraz do rozwiązywania problemów, za którymi kryją się korzyści komercyjne<sup>38</sup> traktowania wiedzy jako towaru”. Efektem jest zanik bezinteresowności, który sprawia, że naukowcy tracą poczucie misji społecznej a równocześnie społeczeństwo może stracić zaufanie do nauki<sup>39</sup>.

Zachęcanie szkół wyższych do kooperacji z biznesem po to, aby odciążyć państwo i społeczeństwo od zobowiązań finansowych wobec uczelni, jest co najmniej problematyczne, a akcentowanie wyłącznie jej dobrych stron krótkowzroczne i na dodatek, nieuczciwe wobec społeczeństwa. To prawda, że dzięki tej współpracy obydwie strony zyskują (firmy – odkrycia, dzięki którym zdobywają przewagę konkurencyjną na rynku, uczelnie i uczeni – pieniądze). Jednak o ile firmy na tej współpracy wyłącznie zyskują, o tyle uczelnie i uczeni także tracą, a bilans strat i zysków rozważany w szerszej perspektywie społecznej wydaje się być dla uniwersytetu i nauki jako takiej zdecydowanie ujemny, zaś najbardziej traci na tym społeczeństwo jako całość.

Jak wykazuje T. Brzezicki, „wolność prowadzenia badań naukowych i kształcenia w ramach obowiązującego porządku prawnego<sup>40</sup> – zgodnie z zapisami w polskiej konstytucji i orzeczeniem Trybunału Konstytucyjnego stanowi nierozłączny element autonomii uczelni. Autonomia, rozumiana jako samodzielność, samorządność zapewniała przez wieki uczelni względną niezależność od koniunkturalnych nacisków ze strony państwa i kościoła – dwóch wpływowych instytucji będących nosicielami określonych ideologii. Uczeni stawiali opór ideom ograniczającym ich prawo do poznawania prawdy. Współcześnie ideologia neoliberalna nie wydaje się budzić tak szczególnego niepokoju i opór wobec niej jest znacznie słabszy<sup>41</sup>. Wiara w państwo czy w Boga dawała człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, wiara w mechanizmy rynkowe daje mu złudną obietnicę dobrobytu, może dlatego jest wobec niej mniej podejrzliwy.

Niektórzy autorzy (H. Buchbinder, E. Solska) zwracają uwagę na związek liberalnego uniwersytetu z państwem, które było jego protektorem i sponsorem. Uważają, iż to państwo powinno dbać o to, aby wiedza pozostała dobrem wspólnym. Warto jeszcze zaznaczyć, że uzależnienie funkcjonowania uniwersytetów od rynku unicestwi instytucję – ostoję wolnej myśli, czy wręcz, jak określił to S. Ossowski, miejsce, w którym ludzie zachęca się do „bycia nieposłusznym w myśleniu<sup>42</sup>. Jeśli wszystkich uczonych w uniwersytetach zaangażuje się w badania nad rozwiązywaniem technicznych problemów, to gdzie będą uprawiane nauki teoretyczne, gdzie będą powstawały wielkie teorie, kto będzie uprawiał krytyczną refleksję nad współczesnością? Wielką siłą nauk teoretycznych jest to, iż ich odkrycia często dopiero

<sup>38</sup> S. Krimsky, *Nauka skorumpowana...*, s. 129.

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> T. Brzezicki, *Ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wydawnictwo „Dom Organizatora”, Toruń 2010, s. 47.

<sup>41</sup> Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.

<sup>42</sup> S. Ossowski, *Taktyka i kultura*, „Przegląd Kulturalny” 1965, nr 1.

po wielu latach znajdowały zastosowanie przy rozwiązywaniu problemów praktycznych. Jeśli najcieńsze umysły będą angażowane wyłącznie do rozwiązywania problemów praktycznych, rzeka wielkich teoretycznych idei wyschnie.

### Zarządzanie uniwersytetem

Od szkół wyższych wymaga się obecnie sformułowania misji i strategii. Jest to formalność, jednak sam fakt, że uniwersytety muszą definiować swoją misję (każdy własną, jak gdyby każdy z nich służył innej idei), świadczy o nie rozumieniu z czym jest ta wiekowa instytucja. Konieczność określania strategii uczelni jest natomiast wyraźnym przejawem przygotowania szkół wyższych do „strategicznego zarządzania” nimi – idei, która jest popularna w przedsiębiorstwach. Strategiczne plany mogą jednak stać się celem samym w sobie, mogą one zastąpić albo zasłonić istotne cele, które ma do zrealizowania uniwersytet. Mogą one przybierać kształt intuicji i zdrowego rozsądku, jeśli będą realizowane przez, nie rozumiejącego istoty pracy w uczelni menedżera. Mogą też być wymówką dla niepodjęcia działań nieprzewidzianych i niewpisanych do planu strategicznego uczelni.

Zastąpienie kolegialnego podejmowania decyzji wzmocnioną władzą rektorską i kanclerską, poza zniszczeniem wspólnotowej odpowiedzialności i pozbawieniem ludzi uniwersytetu wpływu na rozwój wiedzy i jej przekazywanie, wcale nie musi oznaczać lepszego funkcjonowania instytucji. Analizując sposób zarządzania francuskimi uniwersytetami, S.M. Gerard stwierdziła, że często dochodzi do konfliktów na linii dziekan – prezydent uniwersytetu, a próby wprowadzania zmian w tych instytucjach wyzwalają opór wtedy, kiedy nie są poprzedzone szerokimi dyskusjami, w których uczestniczy społeczność akademicka. Wówczas zmiana skazana jest na niepowodzenie. Rynkowa orientacja wprowadzona w uniwersytetach – uważa autorka – nie przeorganizuje tradycyjnych, naukowych praktyk wartości i ideałów, które badacze będą próbowali zaadaptować do nowych oczekiwań<sup>43</sup>.

W krytycznych analizach propagowanego modelu zarządzania szkołami wyższymi zwraca się uwagę na to, że w tego typu instytucji menedżeryzm przynosi więcej szkód niż pożytku, ponieważ uniemożliwia uniwersytetowi „stanie się instytucją uczącą się”. Menedżerowie zbyt często myślą o uniwersytetach, jak o innych przedsiębiorstwach i nastawieni na szybkie sukcesy i łatwe korzyści nie myślą długofalowo. Nie dostrzegają specyficznej, delikatnej tkanki uniwersytetu, w którym konieczne jest przede wszystkim dbanie o kulturę instytucji, a nie o jej strukturę, jak to się dzieje w normalnych przedsiębiorstwach<sup>44</sup>. Skłanianie się uniwersytetów w kierunku

<sup>43</sup> S. Mignot Gerard, *Who are the actors In the government of French universities? The paradoxal victory of deliberative leadership*, „Higher Education” 2003, No. 45.

<sup>44</sup> Ch. Duke, *Managing the Learning University*, Published by SRHE and Open University Press, Buckingham 2002.

menedżeryzmu jest popełnianiem błędów dostrzeżonych już znacznie wcześniej przez gospodarkę, a także przez różne uczelnie. Jest to aplikowanie do europejskiej kultury uniwersyteckiej obcego wzorca. Zamiast kopiowania (w imię pozornego benchmarkingu – *naśladowania najlepszego*) warto tworzyć warunki do uruchomienia potencjału ludzkiego tkwiącego w uniwersytecie po to, aby wypracować optymalny model zarządzania nim. Użyłam określenia „pozornego benchmarkingu” ponieważ idea naśladowania najlepszego jest w ekonomii bardzo popularna. Nie dostrzega się jednak, że przy produkcji np. skarpetek łatwo jest zastosować w procesie produkcyjnym najlepsze, wypróbowane przez innych technologie i rozwiązania organizacyjne, bo kontekst społeczny dla takiej fabryki ma znaczenie znikome. Uniwersytet to miejsce funkcjonujące w obszarze kultury, a kultura – poza kulturą masową, komercyjną, na sprzedaż – nie jest globalna. Każdy kraj ma swoją historię, swoje tradycje, zwyczaje, symbole, które kształtują tożsamość jego mieszkańców, stanowią kontekst dla ich myślenia o sobie i o świecie. Wprawdzie kultura masowa stała się dominująca a konsumpcjonizm – jej główna idea – promowany jest jako nowa religia, jednak uniwersytet jest jednym z przyczółków kultury wysokiej. Naśladowanie najlepszego (w domyśle – amerykańskich uniwersytetów) jest w tym przypadku zachętą do wyrugowania z uniwersytetów własnej tradycji, rezygnacją z akceptowanego przez społeczność systemu wartości akademickich. Naśladowanie najlepszego służy polepszeniu wydajności. Problem jednak polega na tym, że w gospodarce efektywność jest mierzona zyskiem, zazwyczaj wyrażonym w pieniądzu, zaś w uniwersytecie takiego wskaźnika pomiaru nie można zastosować. Efektywność uczelni mierzona jest więc rankingami, jednak tworzone są one w oparciu o określone kryteria. Jeśli jednym z kryteriów oceny jakości pracy uniwersytetów byłoby, zamiast liczby zatrudnionych w nim noblistów jakość wykształcenia ogólnego absolwentów szkół wyższych, ich znajomość wiedzy o świecie i rozumienie procesów w nim zachodzących, to nie sądzę, aby w obecnych rankingach przodujące uniwersytety amerykańskie znalazły się w pierwszej setce najlepszych uniwersytetów na świecie. Pozycja w rankingu zależy od kryteriów użytych do jego skonstruowania obecne rankingi stosują kryteria, promujące uniwersytety przedsiębiorcze i znalezienie się w czołówce rankingu oznacza, że uczelnia w wysokim stopniu realizuje ten ideał. Nie oznacza to jednak, że jest najlepsza pod każdym względem.

Do sprawnego zarządzania instytucją, jaką stanie się urynkwiony uniwersytet, niezbędne jest zastosowanie zasady konwergencji, za którą opowiada się surowy krytyk europejskich uniwersytetów, C. Kerr. Rozumiana jest ona jako potrzeba ujednoczenia procedur i struktur w szkołach wyższych, co ma służyć podniesieniu ich poziomu funkcjonowania<sup>45</sup>. Konwergencyjne struktury są bardziej efektywne, łatwiej je kontrolować i łatwiej nimi sterować (warto przy tym zauważyć, że postulat konwergencji jest niezgodny z postulatami UNESCO i Międzynarodowego

<sup>45</sup> C. Kerr, *A Critical Age in the University World: accumulated heritage versus modern imperatives*, „European Journal of Education” 1987, Vol. 22, No. 2.

Stowarzyszenia Prezydentów Uniwersytetów, które głoszą, aby różnicować szkolnictwo wyższe, a nie je ujednociać<sup>46</sup>). Patrząc na rzecz z innego punktu widzenia, zakładająca potrzebę ujednoczenia placówek edukacyjnych idea konwergencji pozbawia uniwersytety ich przewagi strategicznej – z punktu widzenia ich funkcjonowania na rynku. Teoria zasobowa przedsiębiorstwa<sup>47</sup> głosi, że im rzadsze są zasoby i umiejętności, tym większa przewaga strategiczna przedsiębiorstwa, im trudniejszy do naśladowania jest zasób czy umiejętność, tym lepiej dla pierwszego właściciela zasobu i im trudniej dany zasób jest zastąpić innym, tym silniej posiada on cechę rzadkości. Ujednoczenie uniwersytetów pozbawia je jednego z ważnych elementów przewagi strategicznej jednego uniwersytetu nad innym, ponieważ unicestwia unikatowość ofert, specyficzność poszczególnych uniwersytetów<sup>48</sup>. Co ma stanowić element konkurencji w staraniach o klienta, jeśli we wszystkich uczelniach będzie tak samo? W jaki sposób uczelnie państwowe mają konkurować z innymi państwowymi instytucjami, jeśli to państwo w dużej mierze określa ujednoczające zasady funkcjonowania uczelni? Konwergencja ułatwia pracę urzędnikom, natomiast jest wyraźnie niespójna z inną zasadą, której ma podlegać przedsiębiorczy uniwersytet, jaką jest konkurencyjność. Ujednoczenie szkół wyższych ma swoje konsekwencje nie tylko organizacyjne, pośrednio wpływa także na kształcenie.

Na straży przestrzegania zasad konwergencji stoją lub są powoływane różnego typu systemy kontroli jakości produktu: komisje akredytacyjne, wewnętrzne systemy zapewniania jakości itp. Aby działały one sprawnie, konieczne stało się zrezygnowanie z rzetelnej oceny na rzecz kryteriów, które w warunkach zmniejszonych nakładów i zwiększonej liczby kształconych osób, można zrealizować (gdyby stosowano podstawowe dla prowadzenia badań i kształcenia kryteria jak np. ilość prowadzonych badań w uczelni, publikacji w ogólnopolskich i międzynarodowych czasopismach, liczba książek dostępnych w bibliotece i czytelni dla studenta – spora część prywatnych uczelni w Polsce nie uzyskałaby akredytacji).

Utworzono dwa kryteria badania jakości kształcenia. Pierwszym z nich jest zgodność działań uczelni z wszelkimi możliwymi przepisami, standardami i związany z tym poziom zaawansowania realizacji ogólnych postanowień i zarządzeń. Aby spełnić to kryterium oceny, uczelnie muszą dostosować się do wymyślonego dla nich wzorca. Konieczność upodobnienia się do wzorca równocześnie niszczy ich największą siłę – unikatowość produktu. Im uniwersytet staje się bardziej przedsiębiorczy

<sup>46</sup> *Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetów. Deklaracja misji uniwersytetu – synteza*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2.

<sup>47</sup> *Nauka o przedsiębiorstwie...*

<sup>48</sup> Kilka lat temu utworzono w Instytucie Pedagogiki UG oryginalną koncepcję programową studiów, jednak ponieważ była inna, niż przewidywały to akty prawne, przykrojono ją do ówczesnych wymagań administracyjnych. Obecnie wprowadzany jest system KRK, a jego naczelną idea jest identyczna z tą, która przyświecała twórcom dawnej koncepcji programowej i konieczne będzie ponowna zmiana całego programu. Jest to przykład skutków konwergencji; zmarnowana energia wielu osób, zaprzepaszczone pomysły, zniechęcenie do działań innowacyjnych.



(w ekonomicznym sensie), tym mniej jest przedsiębiorczy w zakresie inicjatywy, pomysłowości, zaradności.

Drugim kryterium oceny jakości procesu kształcenia w uniwersytecie stał się „zadowolony klient”. Malewski wskazywał na upadek jakości kształcenia w szkołach wyższych, na przekształcanie się uniwersytetów w miejsca, w których zamiast kształcić mądrość, kształci się sprawność<sup>49</sup>. W uniwersytetach przedsiębiorczych nawet nie o wykształcenie sprawności idzie, ale o „zadowolonego klienta” właśnie. Tym, co najbardziej zadowala klienta jest ułatwienie mu studiowania, a najprostszym sposobem dokonania takiego ułatwienia jest obniżenie wymagań. I tu dochodzimy do kolejnego absurdu, sformułuję go w języku ekonomii, bo jest on wynikiem wprowadzania w uczelni ekonomicznych mechanizmów: im bardziej poprawia się jakość kształcenia w uniwersytecie, tym gorszej jakości produkt jest w nim wytwarzany.

Idea konwergencji w coraz większym stopniu osłabia autonomię uczelni. Władze traktują wszystkie uczelnie jednakowo. Fakt, że jakaś jednostka naukowa ma pierwszą bądź siódmą kategorię, decyduje jedynie o wysokości przyznawanych jej funduszy na badania naukowe, w żaden sposób nie premiuje się jej w postaci np. zwiększenia jej autonomii w zakresie choćby prawa do inicjatyw innowacyjnych podejmowanych w uczelni, a mogłoby to być impulsem do samodoskonalenia się instytucji. Uzyskanie akredytacji oznacza, że akredytowana jednostka dopełniła wszelkich formalności związanych ze standaryzacją, której kryteria ustalają urzędnicy. Jest to mechanizm zakładający, że zmiana, doskonalenie instytucji jest możliwe wyłącznie poprzez dostosowywanie się do zewnętrznie określonych wobec niej standardów. Badania nad reformami i zmianami w instytucjach oświatowych wskazują na małą wartość reform wprowadzanych w ten sposób<sup>50</sup>. Konwergencja osłabia oddolną inicjatywę, zniechęca do innowacyjności i osłabia ducha przedsiębiorczości (inicjatywy, zaradności) w instytucji. Zamiast umożliwić uczelniom tworzenie najlepszych własnych rozwiązań, administracyjnie narzuca się gotowe wzory działań, zazwyczaj wypracowane w innych krajach, skłaniając uczelnie do ich zastosowania (np. studia trzystopniowe).

Rozpowszechniająca się idea korporatyzacji w uniwersytetach powoduje przekształcenie uniwersytetu z ośrodka kultury, jakim był, w kierunku coraz bardziej samodzielnej finansowo wielkiej korporacji. Na zagrożenia wynikające z przyjęcia takiej perspektywy myślenia nie tylko o uniwersytecie, ale także o świecie w całości, zwraca uwagę wielu autorów wskazujących na niszczycielską moc wszędobylskiej doktryny neoliberalnej<sup>51</sup>. Krytycy takich przekształceń w uczelniach sygnalizują, iż widoczny jest proces imitowania przez wszystkie uniwersytety świata wzorów

<sup>49</sup> M. Malewski, *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1998, nr 13.

<sup>50</sup> *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, ERUDITUS, Poznań 2011.

<sup>51</sup> J. Rutkowiak, *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.

amerykańskich, przez co następuje zatracenie indywidualnego, szczególnego oblicza uniwersytetów narodowych<sup>52</sup>. Sposób funkcjonowania uniwersytetu amerykańskiego jest niezwykle korzystny zarówno dla biznesu (posiadającego szerokie wpływy w strukturze władzy uniwersyteckiej), jak i dla państwa (uczelnie, jako że w większości są prywatne, same dbają o zapewnienie sobie finansowania), co sprawia, że rządzący chcieliby, aby ich uczelnie były równie samowystarczalne. Propagowanie idei uniwersytetu przedsiębiorczego jest wyraźnym krokiem w tym kierunku.

## Kształcenie

Skutkiem uzawodowienia kształcenia na poziomie wyższym jest masowość studiów i upowszechniana postawa konsumpcyjna wobec oferty dydaktycznej uczelni. Student z praktykanta stał się klientem, a nauczyciel z mistrza stał się sprzedawcą usług<sup>53</sup>, powszechnie uważa się, że wykształcenie także staje się towarem. Pod pojęciem wykształcenia rozumie się wyłącznie przygotowanie do zawodu. Ten redukcjonizm w rozumieniu wykształcenia bardzo ułatwia utożsamienie go z towarem. Przeanalizujmy jednak, czy używany przez ekonomistów i przejęty przez pedagogów skrót myślowy utożsamiający wykształcenie z towarem jest słuszny.

Według Encyklopedii Zarządzania „towar jest to produkt pracy ludzkiej przeznaczony do sprzedaży, produkt uosabiający społeczny stosunek sprzedawcy i nabywcy, przeznaczony do wymiany i posiadający właściwości zaspokajania ściśle określonych potrzeb ludzkich”<sup>54</sup>. W takim ujęciu wykształcenie nie może być rozumiane jako towar. W uniwersytecie odbywa się proces uczenia się dorosłych ludzi, poznawania nie tylko nowej wiedzy, nabywania nie tylko umiejętności praktycznych, ale przede wszystkim zachodzi proces uczenia się przez studentów myślenia. O jakich wymiernych efektach kształcenia można mówić w przypadku nabywania przez studenta zdolności do refleksji, umiejętności wyrażania własnych poglądów, poprawnego wyciągania wniosków i nawiązywania kontaktów międzyludzkich? Jeśli utożsamimy wykształcenie z towarem, to zakładamy, że w szkołach wyższych odbywa się „produkcja przyszłych pracowników”. Nawet jeśli zaakceptujemy takie stwierdzenie, to trzeba wziąć pod uwagę, że jest to produkcja szczególna, bowiem to aktywność studenta, poziom jego zaangażowania, jego działalność przesądzają o tym, czy efektem procesu jest doskonały wytwór, czy tylko bubel. Nie może być wykształcenie utożsamiane z towarem, ponieważ droga do niego odbywa się w dialektycznych relacjach pomiędzy nauczycielem a studentem. Nauczyciele nie oferują studentom wiedzy, którą oni kupują. Nauczyciele przekazują studentom wiedzę, polecają

<sup>52</sup> S. Marginson, *Nation-building...*

<sup>53</sup> P.W.A. West, *Finansowanie uniwersytetów: wyzwanie dla decydentów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1997, nr 9.

<sup>54</sup> Encyklopedia Zarządzania [w:] [mfiles.pl/pl/index.php/Towar-22k](http://mfiles.pl/pl/index.php/Towar-22k).

lektury, zachęcają do myślenia, do działania, jednak to studenci się uczą, to znaczy w różny sposób i w różnym stopniu wykorzystują dane im przez nauczycieli okazje do poznania i działania i w efekcie, to oni decydują o jakości zdobywanego wykształcenia. Nie są więc studenci klientami, ponieważ są w s p ó ł t w ó r c a m i w y t w o r u, jakim jest wykształcenie, a współproducent nie może być równocześnie klientem. Zbyt łatwe przenoszenie określeń z jednej dyscypliny wiedzy (ekonomii) do drugiej (pedagogiki) sprawia, że posługujemy się językiem, który zakrywa, bądź redukuje rzeczywistość do wymiaru założonego przez dyscyplinę narzucającą język wyводу. Utożsamianie wykształcenia z towarem jest chybione, podobnie jak studenta z klientem.

Efektom boomu edukacyjnego jest zmiana koncepcji kształcenia na studiach wyższych, następuje ewoluowanie uczelni w kierunku uzawodowienia. Wnioski z doświadczeń związanych z wprowadzeniem studiów dwustopniowych wskazują na ich mankamenty, poszukuje się nowych rozwiązań w tym zakresie<sup>55</sup>, jednak sytuacja ta nie stanowi dla decydentów impulsu do poważnych analiz kondycji szkolnictwa wyższego. Liczba osób kończąca studia wyższe, traktowana jako wskaźnik rozwoju cywilizacyjnego kraju, przysłania myślenie o sensie i skutkach takiego kierunku rozwoju szkół wyższych. Skutkiem bezrefleksyjnego przyjęcia założenia o wyższości uczelni przedsiębiorczych od pozostałych jest preferowanie studiów o charakterze technicznym. Pogłębiają się dysproporcje w finansowaniu uczelni na korzyść uczelni typu technicznego – być może, dlatego że łatwiej przyrównać je do przedsiębiorstwa, przeważają w nich nauki praktyczne i w mniejszym zakresie prowadzi się na nich badania podstawowe.

Po rozważeniu relacji przemysł – uniwersytety niezbędne jest zwrócenie uwagi na relację uniwersytety – społeczeństwo. Wielu autorów nie zgadza się z tezą, że wyższe wykształcenie służyć powinno głównie przygotowaniu fachowców dla przedsiębiorstw, np. C. Torres i D. Schugurensky uważają, że wyższe wykształcenie jest społeczną inwestycją i nie może realizować wyłącznie interesów jednostkowych i interesów firm<sup>56</sup>. Patricia J. Gumpert wskazuje, że rynkowa orientacja uniwersytetów przekształca je w bardziej sprawne przedsiębiorstwa, jednak gubi ich społeczną rolę – kształcenie obywatela, człowieka<sup>57</sup>. Nadmierne urynkowanie szkół wyższych budzi niepokój wielu uczonych, którzy zastanawiają się nad społeczną rolą edukacji na poziomie wyższym<sup>58</sup>. Stawia się pytanie, na ile uczelnie powinny być zaangażowane w problemy społeczne, w jakich sprawach mogą, a w jakich powinny zabierać głos.

<sup>55</sup> M. Witkowski, *Kryzys idei wyższego szkolnictwa zawodowego*, „Forum Akademickie” 2001, nr 6.

<sup>56</sup> C.A. Torres, D. Schugurensky, *The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective*, „Higher Education” 2002, Vol. 43, No. 4.

<sup>57</sup> P.J. Gumpert, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, Vol. 39, No. 1.

<sup>58</sup> „The Journal of Higher Education” poświęcił temu zagadnieniu specjalny numer. „The Journal of Higher Education” 2001, Vol. 72, No. 2, *Special Issue: The social role of Higher Education*, Marc./April.

Rozważając skutki kształcenia masowego, warto zwrócić uwagę także na rolę i miejsce człowieka wykształconego w świecie. Utożsamianie wykształcenia wyższego wyłącznie z przygotowaniem zawodowym, nabytych w trakcie jego trwania umiejętności i wiedzy z towarem na rynku pracy, redukuje wymiar człowieczeństwa wyłącznie do jednego wymiaru bycia człowiekiem – tj. do bycia pracownikiem. Florian Znaniński w swej książce *Społeczna rola studenta uniwersytetu* uznał studentów za szczególną grupę mającą do wypełnienia w przyszłości ważne zadania społeczne<sup>59</sup>. Usytuowanie studenta w roli klienta włącza studentów do potężnej grupy konsumentów, wobec których społeczeństwo nie ma i nie może mieć szczególnych oczekiwań. Michel Crozier, krytykując dotychczasowy schematyzm w kształceniu w szkołach wyższych, postulował tworzenie bardziej swobodnych i mniej korporacyjnych instytucji szkolnictwa wyższego, twierdząc, iż nastawienie na kształcenie studentów po to, aby „mieli możliwość osiągnięcia osobistego sukcesu zawodowego, a nie do odpowiedzialności, która będzie im powierzona, bo staną się elitami, w służbie społeczeństwa”<sup>60</sup>, jest jednym z poważnych braków francuskiego szkolnictwa wyższego. A przecież M. Crozier odnosił się do tradycyjnych, a nie „przedsiębiorczych” szkół wyższych. Nastawienie na kształcenie zawodowe, lekceważenie wykształcenia ogólnego jest niegodne z postulatami kształcenia całościowego, zakładającego, iż w czasie formalnej edukacji człowiek przede wszystkim powinien nauczyć się, jak się uczyć. Ponadto, na co zwraca uwagę M. Debeauvais, nastawienie uczelni na utilitarne kształcenie zawodowe jest problematyczne, ponieważ „długotrwałe metody przewidywania niezbędnych kwalifikacji są tak samo iluzoryczne, jak przekładanie tych kwalifikacji na programy kształcenia”<sup>61</sup>. Allan Bloom, ostro krytykując utilitaryzm wiedzy przekazywanej w amerykańskich uniwersytetach, twierdzi, że wiedza użyteczna zamyka ludzkie umysły, rodzi przekonanie, że „tu i teraz” i nie pozwala na dostrzeganie alternatyw istniejącej<sup>62</sup>. Co prawda winą za ten stan autor obarcza demokrację, ale amerykańskie uniwersytety od dawna funkcjonują jako przedsiębiorstwa i być może dlatego nie dostrzegł on siły oddziaływania mechanizmów rynkowych na kształt edukacji.

Analizując teksty o uniwersytecie przedsiębiorczym, nazywanym również uniwersytetem rynkowym, nie można oprzeć się wrażeniu, że bezwiednie łączy się w tych analizach dwa wymieniane na wstępie rozumienia przedsiębiorczości. Niektórzy autorzy, pisząc o uniwersytecie urynkowanym, zwracają uwagę na pewne niedoskonałości w jego funkcjonowaniu. Chcieliby, aby uniwersytet udoskonalał się, nie zmieniając w sposób zasadniczy swej idei. Dostrzegają możliwość usprawnień

<sup>59</sup> F. Znaniński, *Społeczna rola studenta uniwersytetu*, „Nakom” Poznań 1997.

<sup>60</sup> M. Crozier, z udziałem B. Tilliette, *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, POLTEXT, Warszawa 1996, s. 165.

<sup>61</sup> M. Debeauvais, *Szkolnictwo wyższe u progu roku 2000. Porównanie międzynarodowe*, „Forum Oświatowe” 1990, nr 3.

<sup>62</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, „Zysk i S-ka”, Poznań 1997.

w zakresie sposobu zarządzania nim, organizacji pracy, zasad finansowania. Swoje rozważania odnoszą do sprawnie działającej instytucji, wskazując przy tym na obszary wymagające zmian. Inni natomiast, akceptując ideę przedsiębiorczego uniwersytetu, sprawdzają, w jakim stopniu możliwa jest realizacja jego założeń.

Ben Jongbloed<sup>63</sup>, używając terminologii ekonomicznej (dostawca usług – uniwersytet, konsument lub usługobiorca – student), wskazuje na dziewięć warunków, które muszą być spełnione, aby można było uznać uczelnię za urynkowioną. Są to warunki, które muszą mieć zagwarantowane zarówno dostawcy usług, jak i konsumenci. Do tych warunków należą: wolność w przyjmowaniu studentów na studia (chodzi także o równe traktowanie uczelni prywatnych i publicznych), wolność określania, jaki typ absolwenta uczelnia chce kształcić, wolność do korzystania z dostępnych zasobów (z czym związana jest polityka kadrowa), przyjmowanie i zwalnianie pracowników, środki finansowe (budżety i aktywa) i studenci. Warunki te dotyczą „dostawców usług”. Jeśli uczelnia ma funkcjonować jako przedsiębiorstwo, to muszą być także spełnione warunki dotyczące praw konsumenta, które polegają na wolności wyboru dostawcy usługi przedmiotów studiów, otrzymywaniu odpowiednich informacji na temat cen i jakości studiów oraz na adekwatności ceny za usługę w stosunku do poniesionych kosztów przez usługodawcę.

Autor, analizując holenderski system szkolnictwa wyższego, stwierdza, iż większość z określonych warunków nie jest wypełniana. Jedynie w trzech przypadkach można mówić o spełnieniu warunków świadczących o pełnym urynkowieniu uczelni (nie ma nakazowo określonej „sylwetki absolwenta” istnieje pełna wolność korzystania z posiadanych środków, a także studenci mogą dowolnie wybierać szkołę wyższą). Wnioski z powyższych badań sygnalizują, iż państwo, które jest odpowiedzialne za zapewnienie uczelniom właściwych warunków do ich rynkowego przekształcenia, nie zapewnia uczelniom możliwości dokonania takich przekształceń, ponieważ niespełnione są przede wszystkim warunki finansowe, nierówne pozostaje traktowanie szkół publicznych i państwowych, student ciągle w ma niewielką możliwość wyboru przedmiotów, niezbyt przejrzysta jest informacja na temat jakości poszczególnych uczelni i sposobu finansowania studiów. Z jednej strony rządy chcą, aby szkoły wyższe funkcjonowały jako sprawne przedsiębiorstwa, a z drugiej stwarzają ograniczenia, które nie pozwalają uczelniom na wykazanie się przedsiębiorczością (rozumianą jako cecha działających podmiotów). Analizy dokonane przez wspomnianego autora wskazują albo na poważne trudności w przekształcaniu szkół wyższych w sprawnie działające przedsiębiorstwa, albo, co równie prawdopodobne, na niemożność dokonania takich przekształceń.

<sup>63</sup> B. Jongbloed, *Marketisation In Higher Education, Clark's Triangle and Essential Ingredients of Markets*, „Higher Education Quarterly” 2003, Vol. 57, No. 2, April.

## Zakończenie

Powróć jeszcze do drugiego rozumienia przedsiębiorczości, czyli oznaczającej aktywność, inicjatywę, zaradność, której motorem jest w motywowana potrzeba osiągnięć. W skali instytucji przedsiębiorczość jest wyraźnie związana z postawami członków społeczności, do niej należących. Ich aktywność, zaangażowanie, zasady współżycia i współpracy wypracowane są przez lata, kształtują kulturę instytucji, decydując o jej rozwoju bądź upadku. W analizach B. Jongbloeda pojawia się przedsiębiorczość w ekonomicznym rozumieniu, do zrealizowania której niezbędne są stosowne działania ustawodawcy, umożliwiające jej wprowadzenie. Nie jest ona natomiast zależna od żadnych przejawów przedsiębiorczości członków instytucji, w której dokonywane mają być zmiany ani związana z nimi. Crozier też chciałby, aby uczelnie były przedsiębiorcze, ale w zupełnie innym sensie niż wyobrażają to sobie ekonomiści; chciałby, aby uniwersytet był elastyczny, kształcący inteligentnych ludzi, nastawiony na przygotowanie studentów do dokonywania zmian, niehierarchiczny, kształtujący umiejętność współpracy, aby kształcił elity społeczne. Obawiam się, że określenie „przedsiębiorczy uniwersytet” nie budzi nadmiernego niepokoju w środowisku akademickim ze względu na zakrywanie ekonomicznego znaczenia tego pojęcia przez znaczenie psychologiczne.

Rywalizacja pomiędzy uczelniami, uczonymi nie sprzyja odkrywaniu wiedzy, ponieważ, jak wskazywał W. Heisenberg<sup>64</sup>, wiele pomysłów, odkryć, rodzi się w rozmowie, dzięki wymianie myśli. Jeśli będą one skrywane a uczeni będą wzajemnie traktowali się jak konkurenci w walce o zwycięstwo, to być może wiele teorii nie powstanie. Tworzenie nauki nie jest typowym przedsięwzięciem produkcyjnym, a kształcenie studentów nie jest sprzedażą usług, mimo że w języku ekonomii obydwa procesy tak są nazywane. Przekonywanie uczonych o niezbędności zmian i konieczności przekształcenia uniwersytetu w sprawne przedsiębiorstwo w wielu z nich budzi opór i sprzeciw, prowadzą oni badania, których wyniki sygnalizują wady pomysłu, przekonują o złych skutkach wprowadzanych zmian, ale te głosy nie są słyszalne, ponieważ w sytuacjach wielkich zawirowań ideologicznych, wpływ uniwersytetów i „ludzi wykształconych duchowo” – jak uczonych nazwał M. Planck<sup>65</sup> – na przebieg wydarzeń jest znikomy.

Ideologia neoliberalna jest jak nawalnica, która chce wszystko (społeczeństwo, kulturę) podporządkować bóstwu pieniądza i zysku. Uniwersytet jak zawsze wobec totalnych ideologii pozostaje trochę bezradny. Gdy W. Heisenberg rozważał, jaką formę protestu powinien zastosować, aby dać wyraz swej niezgody na to, co dzieje się w hitlerowskich Niemczech, przed podjęciem decyzji pojechał do M. Plancka, aby poradzić się w tej kwestii. Jego mentor powstrzymywał się przed sformułowaniem jakichkolwiek rad, zwrócił mu jedynie uwagę: „podejmując decyzję niech pan

<sup>64</sup> W. Heisenberg, *Część i całość*, PIW, Warszawa 1987.

<sup>65</sup> *Ibidem*, s. 194.

pomyśli o czasach, które przyjdą potem [...] trzeba tworzyć wyspy przetrwania, zbierać młodych ludzi i w miarę możliwości przeprowadzić żywo przez katastrofę a po zakończeniu odbudowywać na nowo”<sup>66</sup>.

Być może dzięki takiej strategii uniwersytet przetrwał mimo średniowiecznego palenia na stosie, mimo napoleońskiego centralizmu, mimo socjalistycznej indoktrynacji. Jego adaptabilność pozwalała mu odradzać się wciąż na nowo dzięki wiernym jego idei nauczycielom i studentom.

Dyskusje o kierunkach przemian współczesnego uniwersytetu odbywają się w wielu gremiach (pedagogów, socjologów, politologów, ekonomistów), w wielu uczelniach, na forum polskim i międzynarodowym. Wnioski z tych dyskusji są różnorodne, często zależne od tego, czyje interesy albo jaką ideologię, reprezentuje ten, kto je wygłasza. Zwolennicy ideologii neoliberalnej optują za szkołami wyższymi, funkcjonującymi w kształcie przedsiębiorstw. Najmocniej głos optujący za takim kształtem uniwersytetu słyszalny jest wśród amerykańskich autorów (w Polsce głównie wśród przedstawicieli nauk przyrodniczych i technicznych), zajmujących się uniwersytetem, a także wśród ekonomistów (także polskich). Niektórzy autorzy uważają, iż los szkół wyższych jest już przesądzony, ponieważ coraz bardziej upodabniają się one do korporacji, konkurują ze sobą, prognozują oni także, iż w najbliższych latach można spodziewać się fuzji niektórych uczelni z przemysłem, możliwe jest także zakładanie własnych szkół wyższych przez wielkie korporacje<sup>67</sup>. Być może takie rozwiązanie byłoby pod pewnymi względami korzystne: firmy te kształciłyby dla siebie pracowników, prowadziłyby badania koncentrujące się na rozwiązywaniu problemów istotnych dla określonej branży, nie obciążając przy tym kosztami całego społeczeństwa i nie wymuszając na wszystkich uczelniach, aby funkcjonowały według zasad rynkowych.

Zwolennicy uniwersytetu liberalnego chcą usprawnienia poszczególnych działań uniwersytetu przy zachowaniu jego zasadniczych idei. Te głosy nie mają swojej wyraźnej lokalizacji przestrzennej, jednak pojawiają się zarówno w Europie, jak i na innych kontynentach. Niewątpliwie mamy obecnie do czynienia z ostrym starciem pomiędzy zwolennikami dwóch sposobów przekształcania współczesnego szkolnictwa wyższego. Wydaje się, że dotychczas zwolennicy urynkowienia uniwersytetu w związku z wcześniejszymi sukcesami ideologii neoliberalnej mieli głos dominujący. Jednak obecnie, w obliczu kryzysu podważającego nieomylną gospodarkę wolnorynkową, dochodzi coraz częściej do kwestionowania idei neoliberalnych jako najbardziej efektywnego sposobu organizowania życia społeczeństw.

Mocny głos w sprawie skutków urynkawiania uniwersytetów zabrał H.A. Giroux. Uważa on, że uniwersytety powinny pozostać publicznym obszarem demokracji, dlatego nie powinny być podporządkowane rynkowi, uznaje przy tym neoliberalizm

<sup>66</sup> *Ibidem*, s. 196, 198.

<sup>67</sup> P. Jarvis, *The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change*, „Higher Education Quarterly” 2000, Vol. 54, No. 1.

za najgroźniejszą ideologię współczesną ignorującą ideę dobra wspólnego, w której obywatelstwo jest traktowane jako prywatna sprawa człowieka, zaś do rangi modeli do naśladowania wynosi się egoistycznych indywidualistów<sup>68</sup>. Autor podaje w swoim tekście przykłady z amerykańskiego życia społecznego pokazujące skutki zmian w myśleniu o wiedzy i nauce uczonych uwikłanych we współpracę z wielkimi korporacjami narzucającymi uczelniom nie tylko tematykę badawczą, ale także kadre<sup>69</sup>.

Być może sedno sporu o szkoły wyższe tkwi w tym, iż wszystkie traktowane są jednakowo; od uniwersytetów począwszy, na wyższych szkołach zawodowych skończywszy. Od wszystkich uczelni wymaga się spełnienia takich samych kryteriów i realizowania takich samych zadań. Jeśli w tworzy się Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie i Uniwersytet Medyczny w Gdańsku czy Technische Universität w Darmstadt, to tak naprawdę nadaje się nazwę nieadekwatną do zawartości pojęcia uniwersytet, którego jedną z cech zasadniczych była wielość nauk w nim reprezentowanych. I ta cecha miała swoje ogromne znaczenie, ponieważ dzięki temu uniwersytet stwarzał okazję do spotkań, dyskusji, przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Nie trzeba było postulować interdyscyplinarności, ona była jądrem życia naukowego uniwersytetu; humaniści uczestniczyli w wykładach przyrodników, przyrodnicy wysłuchiwali wykładów humanistów. Obecna dyskusja nad kształtem przyszłego uniwersytetu powinna być może rozpoczynać się od zróżnicowania roli, jaką mają do spełnienia różne typy szkół wyższych w gospodarce i społeczeństwie. Jeżeli wyższe szkoły zawodowe będą upodabniały się do uczelni przedsiębiorczej, być może poziom badań praktycznych tam prowadzonych i jakość dydaktyki się polepszy, bo istnieje idea, która je spaja (zawodowość i praktyczność). Jeśli natomiast uniwersytet przekształcony zostanie w przedsiębiorstwo i stanie się wreszcie efektywny, wówczas cały jego wiekowy dorobek w zakresie tworzenia wiedzy (we współpracy) i kształcenia nie po to, aby nauczyć zawodu, ale aby nauczyć myślenia, zostanie zaprzepaszczony.

#### Bibliografia:

- Adamczyk J., Nehring A., *Efektywność Przedsiębiorstw sprywatyzowanych*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1995
- Antonowicz D., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005
- Baran B., *Postmodernizm*, „Inter esse” Kraków 1992
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Zys i S-ka, Poznań 1997
- Buchbinder H., *The market oriented university and the changing role of knowledge*, „Higher Education” 1993, Vol. 26
- Brzezicki T., *Ustrój szkolnictwa wyższego w Polsce*, Wydawnictwo „Dom Organizatora” Toruń 2010

<sup>68</sup> H. Giroux, *Neoliberalism...*

<sup>69</sup> *Ibidem*.



- T.I.D. Campbell, S. Slaughter, *Faculty and Administrator's Attitudes toward Potential Conflicts of Interest Commitment and Equity in University-Industry Relationships*, „The Journal of Higher Education” 1999, Vol. 70, No. 3, May/June
- Crozier M., z udziałem Tilliette B., *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, POL-TEXT, Warszawa 1996
- Debeauvais M., *Szkolnictwo wyższe u progu roku 2000. Porównanie międzynarodowe*, „Forum Oświatowe” 1990, nr 3
- Dill D.D., *Allowing the Market to Rule: The Case of the United States*, „Higher Education Quarterly” 2003, Vol. 57, No. 2
- Duke Ch., *Managing the Learning University*, Published by SRHE and Open University Press, Buckingham 2002
- Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, red. T. Dudycz, Z. Wilmowska, Wydawnictwo Indygo Zahir Media, Wrocław 2008
- Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz, Wydawnictwo SWPS „Academica” Warszawa 2003
- Gibbons M. et al., *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, „SAGE” Sztokholm 1994
- Giroux H.A., *Neoliberalizm, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere*, „Harvard Educational Review” 2002, Vol. 72, No. 4
- Gorzela G., *Uniwersytet przedsiębiorczy*, „Forum Akademickie” 2009, nr 1
- Gumpert P.J., *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, Vol. 39, No. 1
- Heisenberg W., *Część i całość*, PIW, Warszawa 1987
- Hejwosz D.A., *Uniwersytet jako fabryka i supermarket. Kierunki, szanse i zagrożenia wynikające z komercjalizacji uniwersytetu*, [w:] *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, red. A. Kobylarek, J. Semków, ATUT, Wrocław 2008
- Hummel-Rossi B., Ashdown J., *The State of Cost-Benefit and Cost-Effectiveness Analyses in Education*, „Review of Educational Research” 2002, Vol. 72, No. 1
- Jablecka J., *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1998, nr 12
- Jarvis P., *The Changing University: Meeting a Need and Needing to Change*, „Higher Education Quarterly” 2000, Vol. 54, No. 1
- Jongbloed B., *Marketisation In Higher Education, Clark's Triangle and Essential Ingredients of Markets*, „Higher Education Quarterly” 2003, Vol. 57, No. 2, April
- „The Journal of Higher Education” 2001, Vol. 72, No. 2 *Special Issue: The social role of Higher Education*, Marc/April
- Kaplan R.S., Norton D.P., *Strategiczna karta wyników. Jak przełożyć strategię na działanie*, PWN, Warszawa 2007
- Kerr C., *A Critical Age in the University World: accumulated heritage versus modern imperatives*, „European Journal of Education” 1987, Vol. 22, No. 2
- Kivinen O., Ahola S., *Higher education as human risk*, „Higher Education” 1999, Vol. 38, No. 2
- Kręzlewski J., *Społeczne uwarunkowania przedsiębiorczych i roszczeniowych zachowań ludzi*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1990

- Krimsky S., *Nauka skorumpowana. O niejasnych związkach nauki i biznesu*, przełożyła B. Biały, PIW, Warszawa 2006
- Kształcenie dziennikarzy w Polsce. Opinie i oczekiwania studentów*, Gawroński S., Polak R., Leonowicz-Bukała I., Kurek O., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, Rzeszów 2000
- Kwiecinski Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, red. J. Kozielecki, Warszawa 1999
- Malewski M., *Ewolucja uniwersytetu – implikacje dla kształcenia*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 1998, nr 13
- Marginson S., *Nation-building universities in a global environment: The case of Australia*, „Higher Education” 2002, Vol. 43, No. 3
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, WOLUMIN, Poznań 2002
- Międzynarodowe Stowarzyszenie Prezydentów Uniwersytetu. Deklaracja misji uniwersytetu – synteza*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2000, nr 2
- Mignot Gerard S., *Who are the actors In the government of French universities? The paradoxical victory of deliberative leadership* „Higher Education” 2003, No. 45
- Ossowski S., *Taktyka i kultura*, „Przegląd Kulturalny” 1965, nr 1
- Peters M., *‘Performance’, The Future of the University and ‘Post-industrial’ Society*, „Educational Philosophy and Theory” 1994, Vol. 26, No. 1
- Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, pod redakcją Jana Lichtarskiego, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 1999
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010
- Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem*, red. M. Pluta-Olearnik, „Difin SA”, Warszawa 2009
- Sartori G., *Teoria demokracji*, PWN, Warszawa 1994
- Solska E., *Duch liberalizmu a projekt europejskiej przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011
- Sorensen K.M., *Presja na zmiany i możliwości ich wprowadzania w systemach zarządzania w szkołach wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993, nr 2
- Thieme J.K., *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska. Europa. USA*, Difin SA, Warszawa 2009
- Torres C.A., Schugurensky D., *The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective*, „Higher Education” 2002, Vol. 43, No. 4
- Turner J.H., *Socjologia*, „Zysk I S-ka” Poznań 1998
- Tymowski J., *Organizacja szkolnictwa wyższego w Polsce*, PWN, Warszawa 1980
- Witkowski M., *Kryzys idei wyższego szkolnictwa zawodowego*, „Forum Akademickie” 2001, nr 6
- West P.W.A., *Finansowanie uniwersytetów: wyzwanie dla decydentów*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1997, nr 9
- Woźnicki J., *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2007
- Znaniński F., *Společna rola studenta uniwersytetu*, „Nakom” Poznań 1997

## Summary

*Delusive efficiency of the entrepreneurial university*

An analysis of three main causes of the popularization of the university's entrepreneurial idea has been complemented with the main attributes of such a university being indicated (i.e. marketisation, competition, accountability, production of knowledge, property of knowledge, professionalisation, change in management and in employment policy). In its discussion-based part, the article focuses on the consequences of turning the university into an effective enterprise, which are analysed in three dimensions: changes in research policy, university management, and university education. In the conclusion-oriented section, an analysis of the inefficiency of the entrepreneur university in a long-term perspective is being presented. This form of university is seen as damaging to both of its life's main dimensions: scientific research and university education. It is then also damaging to the society as a whole.

# TRANSGRESJE



## Ratowanie uniwersytetu. Refleksja w „oku ogólności” nad końcem Ducha

z profesorami Ewą Rodziewicz i Joanną Rutkowiak  
rozmawiają Alicja Jurgiel i Piotr Zamojski

**Ewa Rodziewicz:** Nie rozumiem, dlaczego mamy tutaj we czwórkę rozmawiać o uniwersytecie. Raczej trzeba zrobić zebranie całego Instytutu i wspólnie zastanowić się nad stanem pracy w uniwersytecie, nad tym, czym jest uniwersytet, i czym my jesteśmy w Gdańsku jako uniwersytet, czym powinniśmy się zajmować w uniwersytecie oraz nad tym, czym uniwersytet nie jest. Dlaczego więc dwie osoby chcecie o to pytać, a nie na przykład jakąś reprezentację faktycznie działającego instytutu, czy nawet uniwersytetu? Tymczasem chcecie rozmawiać z osobami, które już są – jakby to powiedzieć – jeszcze niewykluczone z uniwersytetu, ale będące – w pewnym sensie – poza nim.

**Piotr Zamojski:** To ciekawe rozpoczęcie tego wywiadu, bo zdefiniowała się Pani Profesor jako reprezentantka wykluczonych z uniwersytetu. My natomiast chcemy „uczyć się od outsidera”<sup>1</sup> i dlatego robimy wywiad z „wykluczonymi”.

**E.R.:** Piotrusiu nie żartuj sobie. Problem jest poważny, bo w naszym Instytucie jest za mało namysłu uświadamiającego zmianę sytuacji i kondycji, w jakiej dzisiaj znalazł się uniwersytet.

**Joanna Rutkowiak:** Nie w Instytucie, ale w całym obszarze uniwersytetu. Protestuję przeciwko sprowadzaniu sprawy do tego czy innego instytutu, albo do tej, czy innej jednostkowej uczelni. Idzie bowiem o współczesny uniwersytet jako taki, o instytucję kultury.

**E.R.:** Czyli o czym będziemy rozmawiać?

---

<sup>1</sup>Zob. *Uczenie się od outsidera: perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*, pod red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1997.

**P.Z.:** Już jesteśmy w sednie sprawy. W czym jest problem? Co dzieje się z pracą na uniwersytecie? Jak to określić? Na czym to polega i z czego to się bierze, że wszyscy chcemy dzisiaj rozmawiać o uniwersytecie? Temat zrobił się niesłychanie gorący, ważki.

**Alicja Jurgiel:** Jak to Panie widzą: gdzie tkwi ten zasadniczy punkt ciężkości sprawy uniwersytetu.

**Joanna Rutkowiak:** Pod pojęciem uniwersytetu rozumiem wspólnotę ludzi szukających prawdy i zdających sobie sprawę z komplikacji istniejących wokół prawdy, czyli takiej wspólnoty, która zdobywa samowiedzę. Gdybyśmy jednak chcieli ująć rzecz radykalnie, to powiedzielibyśmy sobie, że dziś uniwersytet nie ma samowiedzy. W związku z projektem, w którym ostatnio uczestniczyłam, miałam okazję być w różnych gremiach uniwersyteckich i słuchać ludzi uniwersytetu. W toku tych doświadczeń stało się dla mnie jasne, że w uniwersytecie są nisze, które interesują się poznaniem bezinteresownym, niespragmatyzowanym, niezinstrumentalizowanym. Ale drugą stroną tego medalu jest wytwórczość, działalność produkcyjna uniwersytetu. Celnie oddaje to język ludzi uniwersytetu z elementami zarówno znaczącego dla uniwersytetu tradycyjnego języka poznania, jak i zekonomizowanego języka produkcji, wydajności. Ludzie uniwersytetu nie mają jednak świadomości, jakim językiem aktualnie się posługują. Jeżeli w jakimś gremium ktoś zwróci na to uwagę, to używający zekonomizowanego języka, charakterystycznego dla przedsiębiorstwa, natychmiast przechodzą na inny język, na język tradycyjnego uniwersytetu, mieszając je w absolutnie bezkrytyczny sposób.

Moim zdaniem „punkt ciężkości sprawy uniwersytetu” – jak to Alu nazwałaś przed chwilą – leży w upadku uniwersytetu i w pozorach uniwersytetu. Uniwersytet przekształcił się, tak to postrzegam, w paraprzedsiębiorstwo, gdzie produkuje się wiedzę, ale robi się to w sposób spragmatyzowany i zinstrumentalizowany. Produkuje się też ludzi quasiwykształconych. Wszystko to robi się, używając uniwersytetu jako maski. Kultura neoliberalna kompletnie zmieniła jakość uniwersytetu, natomiast ciągle funkcjonuje pozór, że działamy w tej samej instytucji i w imię tych samych zamierzeń, jakie tradycyjnie ta instytucja realizowała. Czyli problemem jest to, że uniwersytet stał się czymś innym, a funkcjonuje ciągle pod szyldem uniwersytetu. Próbuje się osłaniać to, co się dzieje dziś w uniwersytecie, szlachetną nazwą uniwersytetu, to znaczy próbuje się nazywać uniwersytetem to, co jest jego upadkiem. To, że sami ludzie uniwersytetu nie mają świadomości i mało zastanawiają się nad tym, co się dzieje z uniwersytetem, a nawet – być może – nie chcą wiedzieć, jest przejawem tego upadku. Wszystko to powoduje właśnie, że uniwersytet nas frapuje, a zarazem, że jesteśmy ciągle wobec tego bezradni.

**E.R.:** Spróbujmy spojrzeć na to z innej perspektywy. Chciałabym popatrzeć na uniwersytet jako na instytucję, która była i jest zakorzeniona w tradycji europejskiej humanistyki, wyrastała z europejskiej kultury, była i jest włączona w różne wiodące dla tej kultury idee i zadania. Jednakże idea, która przyświecała tej instytucji nie była tą samą ideą przez cały czas jej trwania instytucji. Poszukiwanie prawdy – jako myślowe źródło instytucji uniwersytetu – było i jest kulturowo, historycznie, przestrzennie i czasowo różnicowane. W różnym czasie i w różnym miejscu poszukiwanie prawdy oznaczało co innego. Uniwersytet w swoich początkach włączał się w budowanie porządku kosmicznego, mitologicznego i poznawczego, który można nazwać teologicznym i teleologicznym. Później uniwersytet – chociaż nadal poszukiwał prawdy – zmienił swoją orientację, kierunki i zakresy badań, stworzył nowe dyscypliny (w tym także podział na humanistykę i przyrodznawstwo), przez które tę rzeczywistość rozpoznawał. To drugie wcielenie uniwersytetu jest związane z nowoczesnością, modernizmem, budowaniem społecznego państwa narodowego przymkniętego pewną ideą i wyraźnym porządkiem normatywnym.

Jeśli dziś przyglądamy się uniwersytetowi, to wydaje się, że ta instytucja jest już w innej fazie swojego rozwoju, którą charakteryzuje odejście od ogólnych kategorii, wielkich narracji, starych ram kulturowych i granic dzielących np. państwa, narody, ale też gatunki wiedzy i dyscypliny nauki. Rzeczywistość, której dzisiaj przygląda się uniwersytet też zmieniła się i nadal zmienia się radykalnie. Przede wszystkim zmienił się zakres badań i zainteresowań poznawczych: zaczęto przekraczać europocentryczną perspektywę poznawczą i wyglądać poza europejską tradycję, zwiększając tym samym rozpiętość horyzontów myślowych. Ze znaczącym udziałem uniwersytetu, za sprawą inicjowanych w nim badań zmienił się również sam charakter tego, co nazywa się rzeczywistością. Nie ma ona już dawno charakteru teologicznego, ale traci także swoją obiektywistyczną, uniwersalistyczną naturę. Przyglądanie się rzeczywistości jako przyrodzie, w której żyjemy i temu, co kulturowo stwarzamy, modelujemy, narracyjnie ustanawiamy, zostaje bowiem dziś uzupełnione przez świat wirtualności, fikcji, fantazmatyczności, mitologii, bytów wyobrażeniowych, hipotetycznych konstrukcji i probabilistycznych reguł. Uniwersytet zatem znalazł się w wielkiej heterotropicznej przestrzeni bardzo niepewnej wiedzy (i niepewnej rzeczywistości).

W dekonstrukcyjnych, krytycznych namysłach problematyzowana zostaje wiedza, której – w modernistycznych metodologiach myślenia – nadawano status prawdziwościowy, dzięki czemu rościła ona sobie pretensje do bezwzględnej pewności i niepodważalnych racji poznawczych. W nowym kontekście funkcjonowania uniwersytetu coraz częściej zauważana zostaje rzeczywistość kulturowa Innego i jego aksjologiczne racje. Heterotropiczne spojrzenie pozwala ponadto otworzyć się na fantazmatyczne, wirtualne i fikcyjne sposoby orientacji w świecie, które mają charakter wyobraźniowy, probabilistyczny, niekonieczny. Z tych perspektyw konstruowania „rzeczywistości” wynikają różne konsekwencje dla rozumienia i odczytywania świata. Stanowią one podstawy „nowej” humanistyki stawiającej problem rzeczywistości,



fikcji historycznej, historiografii narracyjnej oraz kwestii wychodzenia poza stanowiska euro- i antropocentryczne<sup>2</sup>. Profesor Rutkowiak napisała niedawno razem z Eugenią Potulicką książkę o złożoności naszej (nie)gospodarności myślenia, czyli o neoliberalnym projekcie, który znalazł się obok projektu liberalnego i naszych socjalistycznych zaszłości<sup>3</sup>, pokazując tym samym jeszcze dobitniej wymiar komplikacji naszego świata.

Podsumowując to wszystko razem, okazuje się, że uniwersytet a wraz z nim nauczyciele akademicki, badacze, studenci znaleźli się w znacznie rozszerzonym i wielokrotnie złożonym horyzoncie znaczeń, w wielu filozofiach stanowiących podstawy myślenia, wielu metodologiach badawczych odsłaniających, jak zróżnicowany kulturowo jest nasz świat, o ile bardziej – niż wcześniej przypuszczaliśmy – jest on skomplikowany poznawczo, wielobiegunowy aksjologicznie i politycznie. Powstaje zatem pytanie wymagające radykalnego przemyślenia: co uniwersytet ma w tym świecie robić i co my mamy robić w tym uniwersytecie?

**J.R.:** Mnie przekonują te argumenty, natomiast ja mam dalej taką obawę, że uniwersytet skromnie problematyzuje nazwane przez nas wątki. Słabo reflektuje się w tym, jak on sam jest obecnie kulturowo osadzony, że w tej kulturze zachodzą zmiany, że doświadczamy nowych zjawisk etc. Moim zdaniem namysł nad tym stanem jest prowadzony tylko lokalnie, miejscowo, fragmentarycznie. Natomiast *minimalizuje się, albo zanika uniwersytet jako miejsce przemyślenia rzeczywistości, w której on działa i jako miejsce stawiania sobie pytań „czym my jesteśmy jako instytucja?”, „kim my jesteśmy jako ludzie uniwersytetu?”.* Zamiast tego dominuje detalizacja, czy atomizacja, przesycona indywidualizmem, karieryzmem wspieranym przez sposób ukonstytuowania się dróg awansu naukowego (które dziś są tak skonstruowane, że podążanie nimi zachęca do niszczenia uniwersytetu w wymiarze etosowym). Ponadto znaczenia nabiera pragmatyzacja, akcent na praktyczne zastosowania wszystkiego. To właśnie stało się dominującym żywiołem uniwersytetu. Jedynie nieliczne jednostki – często uznawane za dziwaków – próbują patrzeć z szerszych punktów widzenia, ogarniać jakieś całości, czyli robić to, co było istotą uniwersytetu. Prowadzi to do sytuacji, w której uniwersytet sam jest myślowo bezradny wobec świata, w którym funkcjonuje i wydaje się poddawać światu, którego nie ogarnia własną refleksją.

**P.Z.:** W pierwszym tomie serii „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” pod redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak znajduje się tekst Zygmunta

<sup>2</sup> Zob. np. E. Laclau, *Emancypacje*, tłum. zbiorowe, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2004; H. White, *Poetyka pisarstwa historycznego*, tłum. zbiorowe, Universitas, Kraków 2009; E. Domańska, *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.

<sup>3</sup> Zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.

Baumana<sup>4</sup>, który stawia tę sprawę w dość kontrowersyjny sposób. Otóż rzeczywiście świat się zmienił. Ta zmiana jest wyraźna i oznacza przejście do innej epoki, którą jak wiadomo Z. Bauman ostatnio zaczął nazywać „płynną nowoczesnością”<sup>5</sup>. W tej nowej sytuacji dziejowej nie ma już państw narodowych, dominuje kultura indywidualizmu i wszystkie te narracje, jakie przed chwilą Panie wymienili. Wobec tego nie może nas dziwić – twierdzi Bauman – że w tym innym układzie społecznym uniwersytet również musi się zmienić. Inaczej rzecz biorąc, uniwersytet, jaki znamy, przestanie istnieć i są to normalne przemiany społeczne w toku rozwoju dziejów. Być może to, co właśnie tu robimy, krytycznie ustosunkowując się do *status quo* uniwersytetu, jest wynikiem nostalgii za utraconym światem, która czyni z nas epigonów poprzedniej epoki. Być może zatem czeka nas los dinozaurów?

**A.J.:** Co zatem z przyszłością naszą i uniwersytetu?

**E.R.:** Przyszłość – jak to zwykle bywa – przed nami, ale oczywiście nie bezproblematyczna. Z jednej strony jest to kwestia ogarniania tej wielkiej zmiany całości, w jakiej funkcjonujemy. Pytaniem pozostaje, na ile praca uniwersytetu polega na uchwyceniu tej całości? Jest to kwestia recepcji tych idei, które uzupełniają, czy też wypierają modernistyczną wizję społeczeństwa oraz uniwersytetu, i jako takie uczestniczą w tworzeniu nowego porządku, czy „systemu” organizującego ową całość. Z drugiej strony ważne jest to, aby nie zapominać o tym, że mamy ciągle jakąś wyobraźnię, która wykracza poza to, co było i jest, określa pewne ideały, pożądaniami, czy normatywne oczekiwania wobec kształtu świata, czy uniwersytetu. Jeśli zatem będziemy reaktywować i rewitalizować, ideę lub formułę uniwersytetu, to ona niekoniecznie musi umrzeć. Może ona po prostu potrzebuje naszej troski. Potrzebuje ludzi, którzy będą ją wydobywać i przypominać, uruchamiając namysł nad nią. Bez tej troski wszystko by przecież już dawno umarło – a jednak całkiem sporo idei, autorytetów, myśli jeszcze żyje i ma się nieźle. Do tego ożywczego, uzdrawiającego klimatu potrzebni jednak są ludzie, którym nie tylko sprawa uniwersytetu jest droga, ale którzy podejmą się pracy namysłu nad tą całością zmieniającą uniwersytet. Potrzebny jest nam namysł zbierający, przekraczający szczegółowe próby odczytania tego świata, zmierzający do oglądu całości a jednocześnie mający na uwadze pożądaną obraz tej całości. Faktycznie, jeśli nie podejmujemy takiego wysiłku, to oddajemy walkowerem uniwersytet neoliberalizmowi, różnym globalnym interesom, które pragmatyzują projekty badawcze, kanały myślowe, nastawienia, sposoby badania etc. Od ludzi uniwersytetu trzeba wymagać tego, żeby nie zapomnieli, że jednak coś od nich, czyli od nas, zależy choć naturalnie wiąże się to z niemałym wysiłkiem obywatelskim

<sup>4</sup> Z. Bauman, *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, t. 1, GWP, Gdańsk 2007.

<sup>5</sup> Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

orientującym się na wspólne określanie „dobra”, „interesów” zróżnicowanej politycznie i aksjologicznie wspólnoty, o czym trzeba byłoby myśleć za J. Habermasem. Wymagałoby to jednak zredukowania osobistych pożądań i indywidualistycznych racji, o co w sytuacji daleko posuniętej, mentalnej prywatyzacji ludzi uniwersytetu niezwykle trudno się upominać!

**J.R.:** Moim zdaniem nie idzie o to, żeby uniwersytet przeciwstawiał się zmianom, jakie się dzieją. Myślę, że on nie jest w stanie się im przeciwstawić. Natomiast ogromnie ważne jest to, czy znajdują się w nim ludzie, którzy będą uważali, że potrzebne jest spoglądanie na rzeczywistość „okiem ogólności”. Czy potrzebne jest nam „oko ogólności”? (którego nie należy mylić z okiem opatrności). Pod tym określeniem rozumiem wysiłek ogarniania całości kulturowej i stawiania przed sobą takiej kwestii: w czym my właściwie żyjemy? Co się właściwie z nami dzieje? co się dzieje z uniwersytetem? jakie są konteksty jego funkcjonowania? Nie mam tutaj na uwadze ogólności, które mają zamysł totalizacyjny. Chodzi tylko o poziom ogólności stawianych pytań, a nie o poznawczą intencję tworzenia „uniwersyteckiej wielkiej narracji”. Uniwersytet próbował być przecież instytucją stawiającą właśnie takie pytania. Jeżeli my to zaprzepaścimy, jeśli pójdziemy w detale, a w sprawach zasadniczych poddamy się ekonomizacji rzeczywistości, to idea uniwersytetu upadnie. Podstawowe pytanie na dziś jest zatem takie: czy ludzie uniwersytetu w ogóle stawiają dziś przed sobą takie kwestie?

**P.Z.:** Ale z drugiej strony naprawdę można prowokacyjnie zapytać, po co nam kopista po Gutenbergu? Po co nam „oko ogólności” w dzisiejszym świecie?

**J.R.:** Można istnieć czysto biologicznie z akcentem konsumpcyjnym i nie zastanawiać się nad takimi sprawami, a można istnieć nie tylko biologicznie i podejmować te pytania.

**A.J.:** Co więcej, można istnieć fizycznie i ekonomicznie, ale nie podejmować nad tym żadnej refleksji.

**J.R.:** Jest to zatem kwestia szukania sensu, zapytywania o sens własnego istnienia.

**P.Z.:** Jeśli tak, to upadek uniwersytetu oznaczałby *K o n i e c D u c h a*.

**J.R.:** Ależ tak – nawet zapisałam sobie takie słowa przygotowując się do naszej rozmowy!

**E.R.:** Myślę, że odwracanie się i oglądanie, obejmowanie przeszłości, terażniejszości i przyszłości owym „okiem ogólności” jest bardzo znaczące. Uniwersytet jest przecież długotrwałym doświadczeniem, któremu myślenie ogólne, próbujące obejmować

całości, nie jest obce. Jest to instytucja wyrosła z tradycji zmagania się ludzi z budowaniem obrazu świata i szukaniem własnych miejsc w tym świecie, myślenia i określania jego porządków. Zwróćcie jednak Państwo uwagę, że my pozostajemy – mówiąc i myśląc o zmianie uniwersytetu – w europejskim porządku myślowym. Nie dostrzegamy tego, że w tym naszym eurocentrycznym świecie instytucja ta powstała i służyła temu obszarowi kulturowemu, intelektualnemu, politycznemu, geograficznemu. Tymczasem dzisiaj daje o sobie znać spostrzeżenie, że świat jest dużo większy i inny niż Europa, i do tego jeszcze w jego obrębie różne kultury, narodowości, różni ludzie się w znaczący sposób wymieszali. 11 września 2001 roku odsłonił się świat będący protestem przeciwko zachodniej cywilizacji i kulturze. Bardzo wyraziście daje o sobie znać tak zwana reszta świata, która istnieje poza Europą i też wytwarza od wieków cywilizacyjne wartości, kontestując lub doceniając nasze porządki, dając w ten sposób do myślenia również uniwersytetowi. To jest ten stopień złożoności naszej sytuacji, który domaga się uwzględnienia w namyśle o współczesnym uniwersytecie.

**J.R.:** Ale to są właśnie tematy dla „oka ogólności”. Jeżeli my w uniwersytecie pójdziemy w detalizację, we fragmentaryzację, indywidualizację, pragmatyzację i zarzucimy tę naszą szansę uprawiania ogólnego namysłu, to dopiero wtedy stracimy to, o czym mówiłaś.

**E.R.:** O to właśnie idzie. Owo „oko ogólności” musi być znacznie szerzej otwarte i może nawet bardziej wizyjne, niż jest do tej pory.

**J.R.:** Uniwersytet niestety idzie coraz bardziej w kierunku gubienia tej ogólności albo już ją zgubił. Być może żyje ona jeszcze niszowo.

**E.R.:** W uniwersytecie z jednej strony mamy do czynienia z przekraczaniem granic konstrukcyjnych starych dyscyplin, tworzy się przecież wiedzę na pograniczach (biotechnologia, neuropsychologia, socjolingwistyka itd.), a z drugiej strony bardzo silnie zaznacza się poszukiwanie „epistemologicznej pewności”, granic dyscyplinarnych, fundamentów znaczeniowych w odróżnieniu od „epistemologicznej niepewności” i probabilistycznych konceptów. W pedagogice także – śmiem sądzić – bardzo wyraźnie zaznacza się ten rodzaj poszukiwania fundamentów wiedzy pewnej, które stają się nienaruszalną podstawą rozumienia i praktykowania wychowania. I wówczas właśnie określoną lub też (nie)określoną filozofię traktuje się jako punkt wyjścia dla kontynuacji myślenia wychowawczego, a nie używa się filozofii jako hermeneutycznego (w miejsce hermetycznego) filozofowania w wiedzach i konceptach kulturowych, ekonomicznych, socjalizacyjnych, wychowawczych różnego rodzaju – do czego przecież jesteśmy odpowiedzialnie zobowiązani przez sam fakt odsłonięcia różnorodnych etnicznie, politycznie, kulturowo, ekonomicznie Polski i świata.

**P.Z.:** Zastanawiam się, na ile my obejmujemy cały uniwersytet? W ramach moich kontaktów z naszymi fizykami kwantowymi mam jednak przekonanie, że dla fizyka poczucie niepewności jest czymś absolutnie powszednim i oczywistym. Ekonomiści jeszcze do niedawna mieli poczucie pewności i ścisłości swojej nauki, ale w bardziej rozwiniętych naukach ścisłych niepewność jest po prostu cechą natury. Wówczas poszukiwanie „oka ogólności” jest możliwe i dzieje się. Co jednak z resztą? Co my wiemy o ludziach uniwersytetu? Czy jesteśmy w stanie mówić o uniwersytecie *in toto*? Czy my przypadkiem nie mówimy o naszej dyscyplinie albo o naukach społecznych czy humanistyczne?

**J.R.:** Mnie się wydaje, że nie. Wydaje się, że „oko ogólności” *in toto* zanika jako kwestia, nie jest tematem traktowanym przez ludzi uniwersytetu jako temat ważny. Właśnie największym problemem wydaje mi się brak namysłu uniwersytetu nad sobą. Bo to, że on się zmienia, że inaczej jest kulturowo osadzony, że funkcjonuje w innych kontekstach – to wiemy, ale czy uniwersytet reflektuje się nad tą sprawą i zadaje sobie – przez ludzi uniwersytetu – pytanie o siebie? Moim zdaniem nie zadaje takiego pytania. I w tym właśnie widzę największy kłopot.

**P.Z.:** Czyli mamy kłopot z samoświadomością ludzi uniwersytetu.

**A.J.:** Dodajmy, że jest to kłopot niemały. Ostatnio czytałam na łamach prasy wypowiedź człowieka uniwersytetu, według którego najlepiej byłoby, gdyby uniwersytet był zarządzany tak sprawnie jak korporacja. Żeby być zdolnym do tego typu argumentacji, trzeba najpierw nie rozumieć, o czym się mówi, kiedy mówi się o uniwersytecie.

**E.R.:** Dodajmy jeszcze, że celem takiej organizacji korporacyjnej ma być zysk ekonomiczny. W związku z tym dąży się do zwiększenia ilości studentów, przy niezmięionej ilości godzin dydaktycznych i liczbie kadry nauczycieli akademickich, wymusza się zobowiązania do uzyskiwania pieniędzy na określone badania, najlepiej zmierzające do wytworzenia w ramach pracy akademickiej liczących się (czyli zyskotwórczych) patentów. W takim układzie uniwersytet jest rozliczany ekonomicznie, tak jakby „prawda” była ważna tylko wtedy, kiedy przynosi pieniądze.

**J.R.:** Co więcej, uniwersytet poddaje się temu trendowi pokornie i bezrefleksyjnie, ulegając nastrojom deterministycznym.

**P.Z.:** Czy zatem potrzebna jest akcja oświecania ludzi uniwersytetu?

**J.R.:** Powiedziałabym raczej, że potrzebna jest debata w uniwersytecie i o uniwersytecie.

**E.R.:** Teraz trzeba byłoby pomyśleć: o czym my mówimy? Czy ten namysł nad uniwersytetem ma być niezależny od pracy uniwersytetu, czy też będzie to rodzaj samoświadomości, który może przekładać się na przykład na to, co my robimy ze studentami na zajęciach? Jakiego rodzaju prace dyplomowe, magisterskie, doktorskie my promujemy? Czyli jest to problem, jakiego rodzaju namysł badawczy podejmowany jest w uniwersytecie i czy my, nauczyciele i studenci, jesteśmy świadomi czemu on służy? Czy i w jakim sensie jest on ważny „teraz-tutaj” poznawczo, społecznie? W jaki sposób wpisuje się w problemy globalne? Czy też może jest raczej tak, że studenci w masowym już teraz wchodzeniu do uniwersytetu, a właściwie przechodzeniu, ze szkoły do szkoły i „przechodzeniu przez uniwersytet” oczekują od nas bardzo konkretnej, wysoko cenionej na rynku pracy wiedzy zawodowej i umiejętności zawodowych? Nie mówiąc już o tym, że mogą oczekiwać wiedzy zamkniętej, skonstruowanej, a nawet napisanej, gotowej nie tyle do praktycznego użycia, co przedłożenia jej przy zaliczeniu studiów. Mam wrażenie, a nawet jestem przekonana, iż studenci coraz częściej oczekują od uniwersytetu, żeby stał się szkołą zawodową. Za to na zajęciach ze studentami Uniwersytetu Trzeciego Wieku ma się wrażenie, że ma się do czynienia z bezinteresowną potrzebą wiedzy. To, co prawda nie jest takie proste, bo sam problem takich Uniwersytetów Trzeciego Wieku też jest uwikłany w różne wątpliwości – ale to już jest inna dyskusja. Tak czy owak, stoimy przed dylematem: czy da się pogodzić uogólnione spojrzenie na wielką przestrzeń *universitas* z wpasowywaniem studentów do wymogów rynku? Czy w uniwersytecie chodzi o rynek?

**J.R.:** Rynek, a właściwie kultura niepohamowanego wolnego rynku, mocno dziś naciska na uniwersytet.

**E.R.:** Jednak umasowienie edukacji wyższej jest także spełnieniem oczekiwań i aspiracji podsyconych i rozgrzanych jeszcze w poprzednim układzie społecznym. Jednocześnie daje ono szansę na otarcie się o ludzi uniwersytetu, o reguły, język, idee etc.

**J.R.:** Może nawet szansę na „muśnięcie” ich merytoryczną literaturą. Tu jednak pojawia się pytanie: jeżeli ludzie „przechodzą przez uniwersytet”, który jest dla nich „pasażem”, to co oni zyskują rozwojowo? Być może zyskują jakiś „rzut oka” na sprawę?

**P.Z.:** O ile jest tam jeszcze „co oglądać”, „o co się ocierać”, to znaczy, o ile jest tam jeszcze jakaś pozostałość uniwersytetu, jacy ludzie, którzy pokazują, namawiają i wymagają otwierania „oka ogólności”, którzy tworzą choćby mikrowspólnoty poszukujących prawdy. Argument, według którego masowy student przynajmniej ma szansę „otrzeć się” o uniwersytet, działałby wtedy, kiedy uniwersytet byłby tą instytucją, na którą wskazuje ta nazwa. Jeśli natomiast mamy do czynienia z pozorem uniwersytetu, z jego fikcją – na którą Pani Profesor dziś zwróciła uwagę – czyli jedynie z szyldem uniwersytetu, to oni się „ocierają” o coś zupełnie innego. Pytanie,

jaką to ma wartość? Czy to nie jest rodzaj fałszywej świadomości, która usprawiedliwia oszustwo umasowienia edukacji wyższej? Jeśli podczas egzaminu komisyjnego członkowie komisji przepuszczają studenta, który nie wie, co to jest idea platońska i na czym polega metafora jaskini u Platona, ponieważ ocena niedostateczna oznacza wtedy skreślenie z listy studentów, to dochodzimy do sytuacji, w której dyskurs społecznej sprawiedliwości, działań przeciw wykluczeniom, jest instrumentalnie wykorzystywany do tego, żeby wyzbyć się wszelkiej odpowiedzialności za pracę uniwersytetu i maskować własny konformizm – jest to jeden z momentów fałszu, upozorowania uniwersytetu.

**J.R.:** Tak. Jestem zdanie, że „fałsz” to jest słowo, którego należy tu użyć.

**P.Z.:** Z drugiej strony sam fenomen umasowienia studiów wyższych jest rzeczywiście ambiwalentny – daje chociaż potencjalne szanse na awans społeczny i zwiększanie kapitału kulturowego. Ponadto powrót do jakiejś formy elitaryzmu jest mało nęcący. Tak na dobrą sprawę nie wiadomo, co robić w tej kwestii – to znaczy, nie wiadomo, jaką alternatywę zaproponować wobec tego masowego oszustwa.

**J.R.:** Uważam, że można by mówić o **elitaryzmie rozproszonym**, to znaczy takim, w którym w grupie ludzi skupionych wokół jakiejś kwestii czy tematu ktoś się wyróżni, czy szczególnie wysili, sformułuje myśl szczególnie znaczącą, ale w innej grupie, kwestii i okolicznościach już ktoś inny podnosi wątki ważne. Mielibyśmy wówczas do czynienia z wielością zróżnicowanych społecznie elit, które nie byłyby hierarchicznie uporządkowane, ale występowałyby lokalnie, równoległe do siebie i związane byłyby z jakimś rodzajem wspólnot czy grup społecznych, na przykład profesjonalnych. Hydraulicy czy fryzjerzy mają przecież swoje elity. Byliby to znawcy sprawy wchodzący na poziom meta, którym udało się dzisiaj zrobić, czy powiedzieć coś ważnego, co nie oznacza, że jutro znowu się wyróżnią – czyli byłby to elitaryzm rozproszony o zmiennej dynamice. Nawet być może nie jako cecha społeczna, ale jako cecha fenomenów – możemy mieć przecież wypowiedź, która jest elitarna.

**P.Z.:** Faktycznie chyba tkwimy w pewnym myślowym zawężeniu, które można niekiedy dostrzec w krytycznych badaniach prowadzonych w nurcie zapoczątkowanym przez Nową Socjologię Oświaty. Polega ono najczęściej na tym, że dominujące społecznie określenie statusu społeczno-ekonomicznego traktuje się jako jedyną hierarchię, która jest rodzajem uniwersalnej i normatywnej miary dla wszelkich socjalnych procesów, biografii czy struktur. Rozpatrywanie systemu społecznego jako jednowymiarowej piramidy, która właśnie nie jest rozproszona, ale – że tak powiem – zcentralizowana, prowadzi do swojego rodzaju kolonialnego ujęcia wszystkich innych elit jako właśnie zmarginalizowanych, uciśnionych i dodatkowo nieświadomych swego zniewolenia. Naturalnie ta sprawa była już kiedyś przedmiotem dyskusji. P. Willis już w latach 70. ubiegłego wieku zarzucał koncepcji P. Bourdieu (a w szczególności

kluczowej dlań kategorii sukcesu szkolnego) przyjęcie za pewnik tej hierarchii klas (czy grup) społecznych, która wywodzi się z dominującej arbitralności kulturowej<sup>6</sup>. Jednocześnie mam wrażenie, że to jest właśnie moment, w którym to wszystko przestaje grać. Jak sobie teraz postawimy pytania „co my robimy?”, „gdzie my jesteśmy?”, to z jednej strony rynek jednak wymaga od systemów edukacyjnych pewnej hierarchizacji i selekcji ludzi, tymczasem w edukacji, którą odczytujemy jako coraz bardziej podporządkowaną wymogom rynku, ludzie sobie właśnie „przechodzą” – jak ujęła to Pani Profesor – przez wszystkie oświatowe szczeble, spłaszczając tym samym wszelkie hierarchie. Czy takie kształcenie, jakie mamy, to jest rzeczywiście kształcenie dla rynku?

**J.R.:** Tak, jest to kształcenie na potrzeby rynku, ale nie na poziomie struktur (one zresztą zglobalizowały się i trudno je rozpatrywać lokalnie czy narodowo) tylko na poziomie mentalnym. Edukacja dziś niesie w sobie przesłanie: „ważne, żebyś wiedział, że świat jest hierarchiczny, a w nim najważniejsze jest dobre miejsce na rynku pracy”. Dlatego studenci coraz częściej pytają się podczas zajęć: „a co mi z tego przyjdzie w mojej pracy?”. Czyli mentalnie wytworzył się taki sposób myślenia, który stawia rynek kryterialnie na pierwszym miejscu. I o to tutaj chodzi. Zasady autopragmatyzacji i autoinstrumentalizacji mają funkcjonować jako zasady naczelne. Co więcej, nawet jeśli odwołać się do poziomu struktur, to trzeba pamiętać chociażby o badaniach Lucyny Preuss-Kuchty<sup>7</sup>, które wyraźnie pokazują, że system selekcjonuje i różnicuje wewnątrznie uczniów, powołując w szkołach na przykład klasy A i klasy G.

**A.J.:** Przy czym tu też kluczowa jest strona mentalna tych selekcji, bo o ile dobrze przypominam sobie te badania, to uczniowie wyselekcjonowani jako „lepsi” nie chcą być w klasach z „gorszymi”, a uczniowie określani przez system jako „gorsi” nie chcą być w klasach z „lepszymi”.

**J.R.:** Uczniowie po prostu zaakceptowali pewien stan rzeczy, ale to jest efekt pracy szkoły.

**P.Z.:** Ale później wszyscy przychodzą na uniwersytet?

**A.J.:** Nie wszyscy, tylko około połowa, i nie na uniwersytet, tylko na różne szkoły wyższe, i na różne wydziały – tutaj znów są klasy A i klasy G.

**P.Z.:** Czy my mamy w tym kraju uniwersytety klasy A?

<sup>6</sup> Zob. P. Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University, New York 1977.

<sup>7</sup> Zob. L. Preuss-Kuchta, *Przyzwolenie uczniów na działania selekcyjne w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2004.



**J.R.:** W każdym razie, jeśli mówi się o tworzeniu tzw. „okrętów flagowych”, to zapewne mierzymy do tego, żeby je mieć.

**E.R.:** Pytanie tylko, czy uniwersytety „flagowe” mają kształcić transformatywnych – intelektualistów, czy też w tym nowym świecie zmienia się tożsamość człowieka, o którego nam teraz ma chodzić. Idzie teraz chyba o inną kondycję ludzi.

**P.Z.:** Chyba jednak nawet w przypadku tej klasy A nie będą to intelektualiści. Co oznaczałoby, że Koniec Ducha jest egalitarny, obejmuje wszystkich, a nie tylko wykluczonych czy marginalizowanych. Jest to niezwykle ciekawe – jeśli sięgniemy do klasycznych antyutopii G. Orwella czy A. Huxleya, to tam jednak klasa A dobrze wiedziała, co robi i dlaczego to robi, miała wizję całości, tymczasem tutaj nawet szczyt drabiny społecznej jest tylko sprawnym wykonawcą. To byłby taki układ społeczny, w którym wszyscy wykonują zadania, ale nikt ich nie projektuje, nie tworzy wizji całości, nie nadaje im sensu, tak jakby te zadania projektowały się same.

**J.R.:** Tak się tylko wydaje. Milton Friedman, któremu „zawdzięczamy” teoretyczne podstawy tej sytuacji, uruchamiał jednak „oko ogólności”, ale tylko w tym sensie, że miał pomysł na ekonomiczną koncepcję całości, ale zabrakło mu „oka społecznego” i „oka społeczno-krytycznego” i z tego wynika niepowodzenie doktryny ujawnione przez obecny kryzys. Nieszczęście polega na tym, że ta „ekonomiczna ogólność” była i nadal jest jednowymiarowa. Uniwersytet natomiast ma tę szansę, że mógłby ogarniać wiele wymiarów rzeczywistości, ale jego potencjał w tej chwili nie uruchamia się.

**E.R.:** Zależy to trochę od tego, czy będąc w uniwersytecie, dalej szukamy pewności, fundamentu dla „robionej” przez siebie wiedzy, czy też bierzemy pod uwagę różne orientacje, czasem również fundamentalistyczne, ale pozostając wobec nich w pewnej wolności transgresji. To drugie podejście oznaczałoby, że są w myślowym obiegu różne filozofie, których ważność i znaczenie się dostrzega, ale jednocześnie wydaje się wówczas, że przeróżne kanony, reguły czy zasady i wyobrażenia kulturowe nie zostały ustalone raz na zawsze. Jest raczej tak, że możemy je ciągle na nowo wypracowywać w przestrzeni intersubiektywnej debaty – jak to pokazałeś Piotrze w swojej książce o celu kształcenia<sup>8</sup>. Inaczej rzecz ujmując, oprócz twardych, bitych traktów są ścieżki chodzenia heterotropicznego, w świecie rzeczywistym i wirtualnym, a także w uniwersytecie.

**J.R.:** *À propos* wątku pułapki, chciałabym jeszcze coś dodać. Chodzi mi o kwestię fałszu uniwersytetu. Fałsz uniwersytetu polega na tym, że uniwersytet – mówiąc po prostu – podlizuje się rzeczywistości i poddaje się jej w przekonaniu, że jest

<sup>8</sup> Zob. P. Zamojski, *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2010.

to konieczność dziejowa, warunek utrzymania się przy życiu oraz, że owo poddawanie się jest świadectwem współczesnej odmiany mądrości, co Piotr znalazł dla nas dzisiaj także i u Zygmunta Baumana. Natomiast to, co naprawdę jest siłą uniwersytetu, to znaczy szeroka myśl, zadawanie sobie ważnych krytycznych pytań, zdolność do autorefleksji – to się gubi, wydaje się, że sami ludzie uniwersytetu coraz bardziej z tego rezygnują. Pozór polega tu oczywiście na tym, że dla tej, już innej jakościowo działalności, instytucja ta nadal używa szyldu uniwersytetu.

Wracając jednak do tego trudnego pytania, że oto jest twardy rynek, mamy ludzi wykształconych, z kilkoma fakultetami, którzy pozostają bezrobotni i nie wiemy, co z tym zrobić, jak wobec tego ma reagować uniwersytet, to moim zdaniem w sprawie trzeba wyróżnić kilka poziomów

Pierwsza sprawa dotyczy zmiany systemowej polegającej na przechodzeniu od gospodarki dzikowolnorynkowej do gospodarki rynkowej, ale uspołecznionej, która oczywiście też pozostanie wolnorynkowa, ale będzie się już liczyć z potrzebami i zasobami społecznymi. W społecznej gospodarce rynkowej spotykają się dwie tendencje, które niezwykle trudno ze sobą pogodzić: z jednej strony idzie o efektywność ekonomiczną, a z drugiej o to, aby dystrybucja dochodów była bardziej sprawiedliwa, to znaczy odpowiadająca ludzkim potrzebom. Niełatwo to zwiazać, niemniej jednak są takie przemyślenia i próby praktyczne<sup>9</sup>. Tę możliwość trzeba by bardziej penetrować jako szansę zmiany w wymiarze makro.

Druga sprawa to wymiar mikro dotyczący kształcenia ludzi. Tutaj wartą przypomnienia jest idea kształcenia formalnego. Trzeba zacząć od debaty na temat encyklopedyzmu w kształceniu – czy rzeczywiście ciągle kształcenie ma polegać na addytywnym gromadzeniu informacji przez jednostkę? Dawni dydaktycy niemieccy podsunęli nam – właśnie w opozycji do encyklopedyzmu – pomysł kształcenia formalnego, w którym idzie o uzyskiwanie sprawności myślenia, realizowanej na różnym materiale merytorycznym. Profesor Kazimierz Sośnicki polecił mi kiedyś przerobić na ćwiczeniach ze studentami nienajlepszy tekst, a kiedy zapytałam, czy można by zrezygnować z tego tekstu na rzecz czegoś lepszego odparł, że nie jest to ważne, ponieważ w oparciu o każdy tekst można ludzi uczyć myślenia. My ciągle jesteśmy zbyt przywiązani do materialnej (w dydaktycznym sensie) sfery kształcenia, encyklopedyzm dramatycznie kwitnie, a dodatkowo jest podsycany przez ten system sprawdzania wiedzy, jaki się upowszechnia w świecie. Encyklopedyzm jest po prostu bardzo poręczny dla przeprowadzania egzaminów testowych jako twardego narzędzia selekcji, co ma ogromne znaczenie polityczne i społeczne. Wydaje się, że nad tym trzeba by w Polsce rozpocząć debatę i jednocześnie uczyć się formalnego kształcenia.

<sup>9</sup> Zob. np. *Spoleczna gospodarka rynkowa*, red. W. Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010.

**P.Z.:** Przypominam sobie publiczną dyskusję, w której niedawno obydwójce braliśmy udział. W jej trakcie okazało się, że w myśleniu potocznym encyklopedyzm jest utożsamiany z kształceniem ogólnym. Encyklopedycznie myślanemu kształceniu ogólnemu przeciwstawia się natomiast kształcenie zawodowe w wąsko specjalistycznych umiejętnościach profesjonalnych. Ta opozycja tworzy zasadnicze „dyskursywne kleszcze” każdej próby dyskusji z dydaktycznym *status quo*. Trudność polega na tym, że nie można prosto sprawić, aby w sferze publicznej dało się inaczej myśleć o kształceniu ogólnym oraz o innej alternatywie wobec niego niż kształcenie zawodowe.

**E.R.:** Wyobraźcie sobie Państwo, że w polskich gimnazjach owe klasy G nazywane są ogólnymi, w odróżnieniu od klas A, czy B, które mają swój profil, swoją specjalizację. To, co ogólne jest zatem gorsze, na to się „macha ręką”, w tych klasach „nie warto” się wysilać. Uczniów tych klas nie angażuje się na przykład do działań społecznych, jakie są udziałem szkoły, do uroczystości szkolnych i do różnych prac dodatkowych. Badania moich Pań doktorantek<sup>10</sup> nad procesami segregacji w polskich gimnazjach zwracają uwagę na opinie pojawiające się w badanych szkołach, wedle których rzeczonych uczniów klas G angażować nie warto, że jest to jedynie samo utrapienie i kłopot. Uczniowie ci nie mają bowiem ani kapitału ekonomicznego pozwalającego na uczestnictwo w życiu społecznym, ani kapitału kulturowego niezbędnego do działań prowadzonych wewnątrz i na zewnątrz klasy.

**J.R.:** Gdybyśmy jednak poszli w kierunku rozwoju kształcenia formalnego jako kształcenia ogólnej sprawności intelektualnej, to człowiek tak kształcony poradzi sobie także i na rynku. Człowiek, który wie, jak się uczyć, jak analizować sytuację, stawiać pytania krytyczne, zyskiwać orientację, taki człowiek poradzi sobie z różnymi kwestiami. Gdyby jednak został on zatrudniony w korporacyjnym układzie, w którym obowiązuje sztywna hierarchia, znaczna biurokratyzacja i podporządkowanie się zasadom etyki biznesowym zyskom, to taki człowiek już tam nie pasuje.

**P.Z.:** Jakie znaczenie w zmianie tego *status quo* może mieć humanistyka? Sprawę często stawia się tak, że kryzys uniwersytetu wynika z próby formatowania tej instytucji zgodnie ze standardami wypracowanymi przez nauki ścisłe, dla nich samych. W takim układzie nauki humanistyczne czy społeczne stanowią rodzaj balastu, są do niczego niepotrzebne, właśnie nie dają się spragmatyzować i dlatego ich przedstawiciele – jako zagrożeni tymi zmianami – ogłaszają kryzys uniwersytetu. Czy my możemy się jeszcze jakoś przydać uniwersytetowi?

---

<sup>10</sup> M.O. Hajdel-Drożańska, J. Bączek, *Syndrom klasy G – tworzenie klas profilowanych i klas niejawnie selekcionowanych jako legitymizacja wykluczenia społecznego części uczniów gimnazjów publicznych*, referat na interdyscyplinarnej konferencji „Wykluczeni”, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 13–14 X 2011.

**E.R.:** Wydaje się jednak, że wobec zmiany społecznej, którą przechodzimy, oraz wobec wypracowywania jakiejś formy demokracji, a także dokonujących się zmian technologicznych i tożsamościowych, o których mówiłam już wcześniej – znaczenie nauk społecznych i humanistycznych wzrasta. Dają one bowiem orientację w społecznych możliwościach ludzi, dają wyobrażenie o różnych sposobach bycia razem, komunikowania się – co może sprzyjać trosce o dobro wspólne. Zatem dostarczają one podstaw teoretycznych, filozoficznych, ale też praktycznych do bycia wśród ludzi, zarówno w wymiarze życia prywatnego, publicznego, pozostawania na pograniczu sfer prywatnej i publicznej, jak i tego wymiaru, który eksploruje poznawczo Ala Jurgiel<sup>11</sup> czyli obywatelskości. Myślę, że wspólne, komunikacyjne, dialogiczne wypracowywanie owego znaczenia obywatelskości to jest nasze główne zadanie w pracy ze studentami. W gruncie rzeczy bowiem nauki społeczne dotyczą w różnych wymiarach właśnie relacji pomiędzy tym, co prywatne i tym, co publiczne. I to jest jednak dosyć konkretna wiedza dotycząca społecznego „bycia razem”.

**J.R.:** Interesujące jest to, czy humanistyka dzisiaj mówi „wielkim” głosem, czy „małym” głosem? Czy humanistyka „kwili”, czy mówi „dużym głosem”? Jeżeli by mówiła „dużym głosem”, to można by powiedzieć, że wspomaga on to, co Maria Janion określiła wyzwaniem „wiedzieć, co przeżywamy”<sup>12</sup>. Czy humanistyka nas wspomaga w tym, „żebyś wiedział, co przeżyłeś”? Obawiam się, że humanistyka, jeśli nawet mówi dosyć „dużym głosem”, to jest to głos słyszalny przede wszystkim dla samych humanistów. Humanistyka zatem mówi do siebie. Natomiast poza humanistyką ten głos jest odbierany jako mały, nieznaczący, patetyczny i sentymentalny, a nawet konserwatywny. Zwróćcie Państwo uwagę, że cała organizacja pracy naukowej polega na tym, że humanistykę również zmusza się do pragmatyzacji, instrumentalizacji, technicyzacji. W ten właśnie sposób głos humanistyki jest stłumiony i niewspółmierny do kwestii uznanych za społecznie istotne. Te kwestie to – w powszechnym dziś mniemaniu – zysk, wydajność, trend wznoszący (często mylony z rozwojem), czyli wszystko to, co da się zwerbalizować w języku paraekonomicznym. W takim układzie dla tego, co znajduje się poza humanistyką, jej głos, jej mowa jest po prostu traktowana jako mało ważna.

**E.R.:** Rzeczywiście dziś słyszane, cenione i brane pod uwagę są takie głosy w sferze publicznej i takie efekty kształcenia, które są wymierne, kalkulowalne i rozliczalne. To, co niedookreślone i niewymierne, na przykład: rozumienie siebie i świata, komunikacja z innym człowiekiem, czy też – by odwołać się do Profesor Romany Miller – zmiana stosunku dziecka do przyrody, czyli to, czego nie da się wymierzyć

<sup>11</sup> Zob. A. Jurgiel, *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2007.

<sup>12</sup> Zob. M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1996.

w kategoriach ekonomicznych, ale o czym trzeba myśleć w kategoriach moralnych – wszystko to traci współcześnie na znaczeniu. Efekty edukacji humanistycznej mają znaczenie moralne, a nie ekonomiczne, wymierne, gotowe do kalkulowania – i dlatego są dziś niezauważalne, nieważne, nieobecne w uniwersyteckim namyśle i publicznym dyskursie.

**P.Z.:** Zaczyna się chyba już rysować obraz tego, co mamy do zrobienia.

**J.R.:** Pomyślmy o średniowiecznych uniwersytetach, które były takimi wspólnotami, początkowo nawet ulicznymi. Ważna była otwartość tych wspólnot. Każdy, kto był zainteresowany, mógł do nich przyłączyć. Dziś podziały instytucjonalne, architektoniczne i zwyczajowe bardzo nas od siebie oddalają. Trzeba by więc uruchamiać takie działania, dzięki którym moglibyśmy odbudować się jako wspólnota. Projekt, w którym razem z Panem Piotrem braliśmy udział<sup>13</sup> sprzyjał temu, ale to się niestety urwało, gdy projekt się skończył. Jak się okazuje, grantowe działania są epizodyczne i nie dają szans na ciągłość, a sensowne i skuteczne działanie społeczne nie może być epizodyczne, ale właśnie ciągłe. Tu daje też o sobie znać atomizacja, zindywidualizowanie i sprywatyzowanie ludzi uniwersytetu.

**P.Z.:** Widzę tu jeszcze problem publicznego języka mówienia o edukacji, w tym także o uniwersytecie. Mam doświadczenia ciekawej dyskusji ludzi zajmujących się edukacją badawczo i praktycznie z ludźmi biznesu i akademikami niezwiązanymi z pedagogiką. W toku tej dyskusji okazało się, że – nazwijmy ich – „ludzie edukacji” nie byli w stanie sformułować argumentów przekonujących dla pozostałych dyskutantów, którzy wyraźnie funkcjonowali w obrębie ekonomicznej kultury pomiaru, rozliczalności i kalkulacji. Nie mogło zarysować się zatem stanowisko krytyczne wobec ekonomizacji kształcenia, w każdym razie nie zarysowało się one jako racjonalne, to znaczy odwołujące się do zrozumiałych racji, do argumentów, które można rozważyć. Z perspektywy tego doświadczenia uważam, że praca, którą mamy do zrobienia, ma intelektualny charakter i polega na wykoncypowaniu takiej argumentacji, która byłaby przekonująca dla drugiej strony tej dyskusji. My rzeczywiście – jako reprezentanci humanistyki – mówimy do siebie i siebie przekonujemy, ale teraz przychodzi taki moment, w którym trzeba przekonać całą sferę publiczną. Trzeba uczynić intelektualny wysiłek, aby nasze wsobne „kwilenie” stało się publicznie rozpoznawalnym i rozumianym „dużym głosem”.

**J.R.:** Może dałoby się nauczyć czegoś w tej mierze od studentów. Piotr Kowzan, znający problematykę współczesnych studenckich protestów, opowiadał mi niedawno,

<sup>13</sup> Program wdrożenia nowoczesnych elementów kształcenia w Uniwersytecie Gdańskim finansowany z Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki Unii Europejskiej (UDA – POKL.04.01.01–00–180/08–00).

że w ramach wewnętrznej pracy tych międzynarodowych grup funkcjonuje postać negocjatora, który sprowadza główny, ogólny problem do takiego poziomu, na którym da się osiągnąć konsensus. Jest to – o ile dobrze to pojmuję – próba szukania porozumienia na poziomie małych kwestii. Tu oczywiście pojawia się pytanie, czy to się da tak przełożyć? Czy doświadczenia funkcjonujące na poziomie nazywania „małych kwestii” mogą przechodzić w rozwiązywanie „dużych problemów”? Jednak sam pomysł i próba są warte rozważ, ponieważ kiedy rozmawiamy tylko na poziomie „dużych problemów”, to nasza argumentacja robi wrażenie czysto ideologicznej, co całkowicie zamyka drogę dyskusji. Podkreślam wagę pytania: na ile rozwiązywanie „małych, twardych kwestii” może przerodzić się w rozwiązania bardziej całościujące.

**A.J.:** Jeśli zwrócić się do doświadczeń pracy z nauczycielami praktykami, to ta strategia nie zdaje egzaminu. Tacy nauczyciele albo sprowadzają wszystko do poziomu absolutnie bezkontekstowego konkretnego, albo pozostają na poziomie ogólnikowych haseł.

**E.R.:** Warto tu przywołać niedawny wykład Profesora Jeffrey’ego Goldfarba w Gdańsku, który mówił o swojej koncepcji „demokracji małych rzeczy”<sup>14</sup>.

**P.Z.:** Tylko teraz już nie wiem, czy mamy zmierzać w kierunku „oka ogólności”, czy w kierunku „małych, twardych kwestii”?

**J.R.:** To daje się ze sobą pogodzić. „Małą rzecz” można widzieć akontekstowo i wówczas ciągle jest ona tylko „małą rzeczą” albo osadzać ją w „dużej” perspektywie, którą podsuwa właśnie „oko ogólności”. Wówczas staje się ona „małą-wielką rzeczą”.

**A.J.:** W uniwersytecie – mam wrażenie zrobiło się właściwie **akontekstowo**: „wprowadzamy proces boloński” – nikt nie pyta o jakość tej zmiany, po prostu bezkrytycznie adaptujemy to, co „jest w Europie”, „jak mamy deficyt, to tniemy koszty” i znów nikt nie pyta o merytoryczne konsekwencje takich mechanicznych i krótkowzrocznych rozwiązań.

**P.Z.:** To co robimy?

**E.R.:** Cieszymy się, że są tu jeszcze ludzie – choć nie jest ich dużo – w których pamięci i sercu jeszcze trwa idea uniwersytetu jako ważna i wspólna sprawa. Poza tym, jeśli nie będziemy podejmować krytycznego namysłu nad światem, a w tym także nad uniwersytetem i nad nami samymi, to rzeczywiście uniwersytet umrze. Ujmując rzecz wprost, istnieje p o t r z e b a a r a n ż e r ó w, którzy – żeby odwołać się

---

<sup>14</sup> J. Goldfarb, *Tworząc na nowo kulturę solidarności*, wykład z cyklu „Gdańskie Wykłady Solidarności”, organizowany przez Europejskie Centrum Solidarności i Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk społecznych UG, 06.10.2011.

do Heleny Radlińskiej<sup>15</sup> – będą w stanie „budzić siły ludzkie”, siły uniwersytetu, aranżując właśnie różne okazje sprzyjające tworzeniu się w uniwersytecie refleksyjnych wspólnot, podtrzymujących ten namysł. Właśnie nie tyle potrzeba nam liderów, co aranzjerów, którzy będą otwierać szanse, stwarzać okazje, uwodzić i mobilizować do wspólnej pracy, refleksji oraz konstrukcji nowych form działania.

**J.R.:** Moim zdaniem szkody, jakie powoduje kultura neoliberalna są tak wielkie, że z dużym prawdopodobieństwem kiedyś nastąpi opór i zwrot. Na razie jednak idzie to w stronę urzeczowienia człowieka i jego spraw.

**E.R.:** Dodam: w stronę zgłajchsztaltowania człowieka w tym sensie, że duch jest skończony u wszystkich i następuje spłaszczenie człowieczeństwa.

**A.J.:** Zaintrygowała mnie ta myśl Pani Profesor, która wskazywała na konieczność powrotu do wspólnoty ludzkiej tworzącej uniwersytet. Zastanawiam się, czy to jest proces odnawialny – jeśli tak, to jest nadzieja. Jednak wyraźna tendencja do prywatyzowania etosu akademickiego na wszelkich możliwych poziomach stawia tę nadzieję pod znakiem zapytania. Ponadto opinia publiczna i odbiór społeczny są tak silnie spustoszone przez to, co Pani Profesor nazywa kulturą neoliberalną, że ci, którzy będą próbowali dążyć do odbudowy tej wspólnoty, będą prawdopodobnie uznawani za „dziwaków”. Doprowadzenie do publicznego namysłu nad znaczeniem uniwersytetu w takich warunkach społecznych wymaga ogromnej pracy u podstaw.

**P.Z.:** Tu się pojawia jeszcze jedna kwestia. Patrząc na sprawę z perspektywy historycznej, to wówczas, gdy o uniwersytecie można było jeszcze powiedzieć, że jest „wspólnotą”, były to jednak stosunkowo niewielkie społeczności. Dziś uniwersytety tworzą tysiące akademików, są to duże społeczności – tworzy to bardzo proste i bardzo trudne do przewyciężenia bariery psychospołeczne, które utrudniają „bycie wspólnotą”, chociażby przez to, że trudno dziś się w tej społeczności poznać z innymi jej członkami.

**J.R.:** Rzucam zatem hasło: uczmy się „robić wspólnotę”, uczmy się od wszystkich, również od kibiców sportowych – oni to umieją. Mówiąc poważnie, warto pomyśleć o uruchomieniu internetowego, międzynarodowego czasopisma pod tytułem „Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?”. Wyobrażam sobie, że Pani Profesor Maria Janion zgodziłaby się na nawiązanie do tytułu jej książki.

---

<sup>15</sup> Zob. H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961; por. także J. Szmagałski O „budzeniu sił ludzkich”nie po polsku: *Koncepcje „empowerment” w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3.

**P.Z.:** Czyli zamykamy *Ars Educandi* i otwieramy nowe czasopismo. No to doczekaliśmy się puenty!

#### Bibliografia:

- Bauman Z., *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak t. 1, GWP, Gdańsk 2007
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006
- Domańska E., *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010
- Janion M., *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1996
- Jurgiel A., *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2007
- Laclau E., *Emancypacje*, tłum. zbiorowe, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2004
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010
- Preuss-Kuchta L., *Przyzwolenie uczniów na działania selekcyjne w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2004
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961
- Społeczna gospodarka rynkowa*, red. W. Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer Business, Warszawa 2010
- Szmagański J., O „budzeniu sił ludzkich”, nie po polsku: *Koncepcje „empowerment” w anglojęzycznej literaturze z zakresu edukacji i pracy socjalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 3
- Uczenie się od outsidera: perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*, pod red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1997
- Willis P., *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University, New York 1977
- White H., *Poetyka pisarstwa historycznego*, tłum. zbiorowe, Universitas, Kraków 2009
- Zamojski P., *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2010

#### Summary

##### *Rescuing University Reflection in the „eye of the general” on the end of the Spirit*

The interview's starting point is an indication of the crisis of the contemporary university in terms of radical change of the cultural and socio-economical conditions of its existence. Ruthless pressure of the neoliberal culture changes university into a profit-generative enterprise, dependent on the job market institution of professional education, supplier of the research services. This is an institution that uses the name of „university” for naming an activity that has nothing in common with the idea of university, but, instead, is a negation of this idea. This false appearance of university prevents scholars from making a broad critical reflection on a general level, which might bring to light the sense of the said global changes in the modern world. The „eye of the general” that had always distinguished the university



and its people is now closed. We must open it if we want to save the possibility of existence other than just on a biological (consumption) and technical (production) level. In that case an attempt to undertake a debate *in* university, and *about* university has to be made. Whom we – as numerous people of university – need is an arranger, or arrangers, that would not just lead the community, but would help create opportunities for this community to rise.

Piotr Kowzan i Magdalena Prusinowska  
Uniwersytet Gdański

## Polityka głosu, polityka wyjścia i pytanie o edukację autonomiczną z perspektywy współczesnych ruchów uniwersyteckich

### Kryzys uniwersytetu

Kryzys uniwersytetu zdaje się być dobrze zakorzenionym, rozpowszechnionym na skalę światową i powszechnie rozpoznany zjawiskiem<sup>1</sup>. Bywa postrzegany w kategoriach globalizacji i neoliberalizmu<sup>2</sup> oraz zmian związanych z wprowadzeniem Procesu Bolońskiego<sup>3</sup>. Jednocześnie rodzi się także potrzeba tworzenia nowego języka do opisu obecnej sytuacji edukacji wyższej<sup>4</sup>. W debatach o kryzysie uniwersytetu, a zwłaszcza w różnego rodzaju relacjach medialnych, można dostrzec zarysowujące się opozycje: obrońcy dawnego „ideału” uniwersytetu stają w szranki z „reformatorami” walczącymi o „modernizację”. Obrona „ideału” kontrastowana jest w dyskursie dotyczącym kryzysu uniwersytetu z obroną *status quo*<sup>5</sup>. Pewna część tej debaty bazuje na opozycji prywatnych i publicznych instytucji edukacyjnych; reformy urynkowujące edukację wyższą są przeciwstawiane zepsuciu „wieży

<sup>1</sup> Zob. np. blog poświęcony temu zagadnieniu prowadzony przez International Sociological Association: Universities in Crisis. Blog of the International Sociological Association (ISA). <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/> (28.05.2011).

<sup>2</sup> Zob. m.in. Z. Gille, *Ratemy administrators.com: Intervening in the Neoliberal Catch-22*, <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=379>; L. Lewidow, *Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies*, „Cultural Logic” 2000, 4/1 2000. Dostępne na <http://clogic.eserver.org/4-1/levidow.html> (28.05.2011).

<sup>3</sup> Zob. np. W. Keim, *On the crisis of the German university*, <http://isacna.wordpress.com/2010/08/03/on-the-crisis-of-the-german-university/> (28.05.2011).

<sup>4</sup> Zob. np. K. Szadkowski i J. Sowa, *Fabryki wiedzy*, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1635-krystian-szadkowski-i-jan-sowa-fabryki-wiedzy.html> (20.06.2011).

<sup>5</sup> Zob. np. A. Dybczyński, *Jestem baronem. Nie chcę dłużej żyć w średniowieczu*, „Gazeta Wyborcza”, [http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,88047,9022221,Jestem\\_baronem\\_\\_Nie\\_chce\\_dluzej\\_zyc\\_w\\_sredniowieczu.html](http://wroclaw.gazeta.pl/wroclaw/1,88047,9022221,Jestem_baronem__Nie_chce_dluzej_zyc_w_sredniowieczu.html) (19.06.2011).

z kości słoniowej” wraz z jej rzekomym archaizmem, feudalizmem, nepotyzmem i korupcją<sup>6</sup>. I choć nie jest to pełna lista, to wskazuje, na jakich fałszywych opozycjach może opierać się dyskusja nad stanem współczesnego uniwersytetu.

Za Ingrid Hoofd możemy zidentyfikować jeden z mechanizmów kreowania kryzysu, którym jest nostalgia za źródłem uniwersytetu, jego formą idealną – taka nostalgia jest nie tylko pozbawiona podstaw (uniwersytet idealny nigdy nie istniał), „ale także niebezpieczna, gdyż próbuje zmobilizować podstawy oporu bazując na »iluzji« akademickiej niezależności, równoprawnej współpracy i autonomii”<sup>7</sup>. Tę iluzję za Pierrem Bourdieu, można uznać za konstytutywną dla pola akademii<sup>8</sup>. Niekoniecznie jest ona jednak iluzją jedyną lub rzeczywiście konstytutywną. Być może jest ona współcześnie tylko niewartym dalszych inwestycji złudzeniem aktorów w tym polu (z perspektywy teorii Ernesto Laclau nie spełniła się jako „puste znaczące”).

Z drugiej strony pojawiają się głosy, które dość ironicznie oznajmają, że „mit Uniwersytetu i edukacji dla samego poznania runął niemalże w gruzy, poza grupką starszych i młodych idealistów, nikt już nie traktuje tego poważnie”<sup>9</sup>. Jednak kolejne demaskatorskie wysiłki wobec akademii<sup>10</sup> nadal nie prowadzą do emancypacji „nędznych studentów”, przeciwnie do tego, co przewidywali sytuacjoniści w latach 60. I tak na przykład, analizy Christophera Newfielda pokazują zbieżność struktur edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych z hierarchicznym podziałem pracowników na rynku pracy oraz jak tym samym edukacja ta wpisuje się w zarządzanie poprzez nierówność w dostępie do wiedzy oraz tworzenie hierarchii na podstawie „umiejętności własnościowych”, które to są w posiadaniu „gwiazd wiedzy”<sup>11</sup>. W Polsce model północnoamerykański stawiany bywa za wzór, a reformy edukacji wyższej wybiórczo czerpią z niego inspirację<sup>12</sup>. Wydaje się więc, że i ta struktura zarządzania

<sup>6</sup> Zwłaszcza ten ostatni wątek jest wyraźny w Polsce, choć nie tylko, bo także w Grecji oraz we Włoszech zdaje się on silnie zaznaczać w dyskursie, zob. N. Thurn, G. Malli, D. Kapeller, *Measuring and Rewarding Excellence of Academic Careers*, CSLPE Working Paper no. 17, CSLPE, University of Leeds, <http://www.peripherie.ac.at> (30.07.2011).

<sup>7</sup> I.M. Hoofd, *The accelerated university Activist academic alliances and the simulation of thought*, „Ephemera” 2010, 10(1), s. 11.

<sup>8</sup> P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 114–116.

<sup>9</sup> O. Szwabowski, *Refleksje wokół „Nędzy studenckiego życia”*, „Le Monde Diplomatique” tłum. K. Szadkowski, M. Szlinder [edycja polska] nr 6(28) 2008, <http://monde-diplomatique.pl/LMD28/index.php?id=1>.

<sup>10</sup> *Research and Destroy, Communiqué z nieobecnej przyszłości – o kresie życia studenckiego*. „Praktyka Teoretyczna” 2010, 1, s. 190–202.

<sup>11</sup> Ch. Newfield, *Struktura i cisza kognitariatu*, <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/ee0002newfield.pdf> (10.06.2011).

<sup>12</sup> I. Wagner, *Making Science à la polonaise, czyli nowy model Ścieżki Kariery Akademickiej*, Wystąpienie na konferencji Nowe Otwarcie Uniwersytetu, Warszawa 17–18.6.2011 (organizator: Samorząd Doktorantów Szkoły Nauk Społecznych Państwowej Akademii Nauk).

poprzez nierówność zostanie odtworzona, a właściwie umocniona np. wraz z wprowadzeniem Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNOW)<sup>13</sup>.

Jak zauważają radykalni pedagodzy: „[w] tej perspektywie powinniśmy stać w obliczu studenckiej rewolty. Tymczasem, nic się nie dzieje”<sup>14</sup>. Wobec powtarzających się głosów mówiących o braku reakcji ze strony studentek<sup>15</sup> i studentów<sup>16</sup> kolejny raz postanowiliśmy zmierzyć się z tematem stanu/kryzysu uniwersytetu oraz ruchów społecznych<sup>17</sup>. Tym razem chcemy skoncentrować się na zagadnieniu reakcji ruchów uniwersyteckich<sup>18</sup> tenże kryzys, wśród których wybraliśmy trzy ścieżki: politykę głosu, politykę wyjścia i edukację autonomiczną (lub choćby pytania/wołania o tę ostatnią). Uznajemy kryzys za relatywny, bo funkcjonalny dla kapitalizmu np. ze względu na możliwość przyspieszonej akumulacji kapitału, i mający rozproszony korzenie (w tym także podtrzymywanie wiary w mit idealnego uniwersytetu jako istniejącej kiedykolwiek realnie instytucji). Dlatego odrzucamy funkcjonujące dotychczas w opisie kryzysu opozycje jako niedostatecznie wyjaśniające tak kryzys, jak i realny uniwersytet. W naszym tekście przyjrzymy się powiązaniom akademii i aktywizmu oraz podejmowanym przez aktywistów próbom przełamania myślenia o kryzysie. Jednocześnie spróbujemy odnieść się do zagadnienia (bez)ruchu studenckiego w Polsce<sup>19</sup>. Zaczniemy od pokazania źródeł naszych zainteresowań demokratyzacją instytucji oficjalnie demokratycznych oraz edukacją. Pokażemy, jak wyglądają współczesne ruchy społeczne działające w obrębie edukacji wyższej oraz proponujemy klasyfikację ułatwiającą zrozumienie i analizowanie ich działalności.

<sup>13</sup> MNiSW sejm przyjął nowe Prawo o Szkolnictwie Wyższym, <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/artukul/sejm-przyjal-nowe-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym/> (25.06.2011).

<sup>14</sup> O. Szwabowski, *Refleksje wokół...*

<sup>15</sup> W języku polskim użycie męskoosobowego rodzaju w liczbie mnogiej postrzegane jest jako „neutralne płciowo”, jednak w niektórych miejscach naszego tekstu (czasem także przypadkowo) postanowiliśmy użyć rodzaju niemęskoosobowego (lub rodzaju żeńskiego w liczbie pojedynczej). Taki zabieg pozwala uwypuklić fakt dominacji liczebnej studentek, który w opisie współczesnego uniwersytetu bywa pomijany, co może wpływać na dokonywane analizy. Liczymy, że ten manewr spowoduje do refleksji i spojrzenia na uniwersytet także jako na miejsce (pełne) kobiet.

<sup>16</sup> Jakakolwiek Zorganizowana Grupa Doktorantów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, *Szewcy 2.012 v. beta – gdańskie doktoranty o drodze przez uniwersytet*, Edufactory, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1768-szewcy-2012-v-beta-gdanske-doktoranty-o-drodze-przez-uniwersytet-.html> (15.06.2011).

<sup>17</sup> Por. P. Kowzan, M. Prusinowska, *Uczenie się (w) ruchu: Studenci przeciw komercjalizacji edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, Warszawa–Płock 2009.

<sup>18</sup> Warto podkreślić zmianę, jaka zaszła w definiowaniu ruchów społecznych funkcjonujących w kontekście uniwersytetu. Obecnie nie są to jedynie ruchy studenckie, ale ruchy, które mobilizują swoich członków zarówno z grona studentów, wykładowców, pracowników (nie tylko z obsługi uniwersytetu), jak i rodziców oraz potencjalnych studentów. Ze względu na tak różnorodny skład oraz wynikającą z niego zmianę w celach tych ruchów coraz powszechniej używane jest określenie ruchy uniwersyteckie.

<sup>19</sup> Por. m.in. P. Pieniążek, *(Bez)ruch studencki*, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1651-pawel-pieniazek-bezruch-studencki.html> (22.06.2011).

Następnie podejmiemy się analizy ograniczeń instytucjonalnych, na jakie natknęliśmy się, współorganizując działania ruchu uniwersyteckiego w Polsce, oraz pokażemy, czego nauczyliśmy się podczas międzynarodowych spotkań aktywistów. Zakończymy przeglądem zagadnień oraz inicjatyw, które naszym zdaniem kształtują myślenie (potencjalnych) aktywistów o możliwej edukacji i możliwościach ruchów społecznych.

## Genealogia badań

Sposób, w jaki radzimy sobie z tematem (bez)ruchu studenckiego – lub szerzej i bardziej adekwatnie – uniwersyteckiego<sup>20</sup>, został ukształtowany przez nasze pierwsze doświadczenia badawcze w studenckim kole naukowym „Na Styku”. Nasze zainteresowania pedagogiczne rozwijały się wokół komparatystyki edukacyjnej i niejako uwieńczone zostały „zwrotem przestrzennym”<sup>21</sup>, jaki przeszliśmy podczas seminarium koła poświęconego krytycznej pedagogice miejsca (maj 2007)<sup>22</sup>. Od tamtego czasu przyglądaliśmy się (miejscom) edukacji (dorosłych) związanej z innowacjami politycznymi. W niniejszym artykule chcemy z jednej strony dokonać analizy kondycji współczesnego uniwersytetu z perspektywy studenckiej i doktoranckiej na przykładzie wybranych problemów, a z drugiej zdać pewnego rodzaju sprawozdanie z naszego doświadczenia i uwikłania w działalność współczesnych ruchów uniwersyteckich. Chcemy podkreślić, że nasze refleksje i działania nie pojawiły się w próżni. Istnieje pewna ich łączność ze środowiskiem gdańskich badaczy z Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, którzy w latach 80. w Gdańsku (miejscu, które także uznaliśmy za nasze) podejmowali problemy demokratyzacji, kontestacji i zmiany społecznej poprzez edukację<sup>23</sup> z perspektywy dziś określanej jako pedagogika miejsca<sup>24</sup>. Z tego dorobku wyciągamy wniosek – akademia także potrzebuje demokratyzacji lub szerzej, wszelkie procesy demokratyzacyjne należy zaczynać od własnych instytucji, zanim zacznie się o nich nauczać w sferze publicznej.

<sup>20</sup> A. Beckmann, Ch. Cooper, D. Hill, *A critical exploration of the broader relevancies of recent student protests in European countries: Contesting the 'marketization' of public education*, presentation at the European Conference on Educational Research, 25–27.08.2010, Helsinki.

<sup>21</sup> J.M. Ehlert Maia, *Space, social theory and peripheral imagination: Brazilian intellectual history and de-colonial debates*, „International Sociology” 2011, 23(3).

<sup>22</sup> D.A. Grunewald, *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, „Educational Researcher” 2003, Vol. 32, No. 4.

<sup>23</sup> E. Rodziewicz, *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym*, „Ars Educandi” 2008, 5, s. 11–59.

<sup>24</sup> M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, pod red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 21–37; M. Zielińska, *Edukacja dorosłych imigrantów na Islandii w świetle pedagogiki miejsca*, „Rocznik Andragogiczny” 2009, s. 358–378.

Wiedzę na temat krajowych i międzynarodowych mobilizacji wokół edukacji wyższej zdobyliśmy głównie w OKUPÉ<sup>25</sup> (Otwarty Komitet Uwalniania Przestrzeni Edukacyjnych) przez rodzaj badań w działaniu, które prowadziliśmy w 2009 roku i które – za *Colectivo Situaciones*<sup>26</sup> nazywamy badaniami bojowymi (ang. *militant research*)<sup>27</sup>. Badania takie z założenia nastawione są na radykalną zmianę i nie wykluczają konfrontacji z władzami, a jednocześnie zakorzenione, w sytuacyjności, a więc w danym miejscu i relacjach w nim panujących<sup>28</sup>. Od tamtego czasu jesteśmy aktywni w międzynarodowych sieciach współpracy i grupach dyskusyjnych. W roku akademickim 2009/2010 jedno z nas prowadziło także obserwację uczestniczącą w podobnym do OKUPÉ ruchu Öskra na Islandii. Dzięki działalności w radach doktoranckich podczas studiów na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego prowadziliśmy dociekania, które za Hardtem i Negrim<sup>29</sup> możemy nazwać strategicznymi, bo dotyczyły nie tylko uniwersytetu jako instytucji, lecz także produktywności podmiotowości kolektywnych, czyli samorządu.

Obserwacje i zebrane materiały uporządkowywaliśmy w trakcie dyskusji w środowiskach związanych z pismami: „!reVOLT” (obecnie „!reFORM”), które wymieniało się artykułami z niemieckim pismem „Utopia – Jugendzeitung für eine herrschaftslose und gewaltfreie Gesellschaft”, „Przeglądem Anarchistycznym”, „Praktyką Teoretyczną” oraz z serwisem Edufactory na stronach Korporacji Ha!art<sup>30</sup>.

Hipotezy weryfikowaliśmy, prezentując, dyskutując i poszukując możliwości szerszej mobilizacji i współpracy podczas konferencji i spotkań takich, jak konferencja „Proces Boloński – Dostosowywanie edukacji do wymogów kapitału” (współorganizowanej przez Związek Syndykalistów Polski, Warszawa, czerwiec 2009), XVII Światowy Kongres Socjologiczny w Gothenborgu (sierpień 2010), drugi Zjazd Wolnego Uniwersytetu Warszawy (grudzień 2010). Podczas Europejskiego Spotkania Ruchów Uniwersyteckich w Paryżu (luty 2011) oraz w ramach Nowego Otwarcia Uniwersytetu w Warszawie (marzec–czerwiec 2011).

<sup>25</sup> A także poprzez działanie w samorządzie doktoranckim np. uczestnicząc z jego ramienia w ciachach kolegiálních UG. Nazwa OKUPÉ odnosi się do okupacji jako taktyki odzyskiwania przestrzeni preferowanej przez współczesne ruchy uniwersyteckie. Użycie akcentu w nazwie w przypadku akronimu OKUPÉ miało przywoływać na myśl francuskie słowo *occupé* (okupowany), ale może także kojarzyć się z hiszpańskim słowem *okupé* (skłotuję).

<sup>26</sup> Radykalny kolektyw z Buenos Aires łączący analizy socjologiczne z aktywnością polityczną w badaniach prowadzonych ze zmarginalizowanymi grupami społecznymi w czasie kryzysu w Argentynie (1999–2002).

<sup>27</sup> P. Kowzan, M. Prusinowska, *Militant research, czyli badania bojowe – Jak kognitariat wybada uniwersytet?* [tekst w przygotowaniu dla Edufactory].

<sup>28</sup> *Colectivo Situaciones, Something More on Research Militancy: Footnotes on Procedures and (In) Decisions*, tłum. S. Touza, N. Holdren, [w:] S. Shukaitis, D. Graeber, E. Biddle, *Constituent Imagination: Militant Investigations/Collective Theorization*, AK Press 2007; M. Hardt, A. Negri, *Commonwealth*, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2009.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> Wszystkim zaangażowanym w tę współpracę serdecznie dziękujemy.

Ze względu na to, że to, co wiemy i potrafimy pomyśleć, jest efektem kolektywnego wysiłku i zaangażowania wielu środowisk, podpis pod tym artykułem traktujemy raczej jako wzięcie odpowiedzialności za spójność tej wypowiedzi, niż domaganie się autorstwa wspólnie wytworzonych konceptualizacji.

## Międzynarodowe sieci ruchów uniwersyteckich

Międzynarodowa mobilizacja społeczna wokół tematu edukacji wyższej od kilku lat (2006–2011) odbywa się m.in. wokół dwóch sieci współpracy: International Student Movement [ISM] oraz Edefactory. Istnieje również wiele innych bardzo znaczących organizacji i sieci, które prowadzą mobilizację na poziomie narodowych systemów edukacji, np.: UniCommons (język komunikacji – włoski) czy UniBrennt (język niemiecki). Specyfika lokalnych uwarunkowań oraz język komunikacji pozostaje pewnym ograniczeniem, nawet w przypadku inicjatyw wywodzących się z Wielkiej Brytanii (np. UK Uncut), które są najbardziej dostępne dla międzynarodowych czytelników i aktywistów. Za to ISM i Edefactory, gdzie komunikacja przebiega również głównie po angielsku, są całkowicie skoncentrowane na umiędzynarodowieniu walki o wolną (w tym wolną od opłat) edukację (ang. *free education*), a więc specyfika lokalna nie jest w nich eksponowana na pierwszym miejscu. Co ciekawe, sposób tłumaczenia sobie wzajemnie lokalnych idei i uwarunkowań oraz sposób dochodzenia do tego, co wspólne, jest naszym zdaniem paradygmatycznie różny w obu tych sieciach.

ISM zostało powołane do życia przez aktywistów z Magdeburga (Niemcy), gdy dogasała fala kilkuletnich protestów przeciwko Procesowi Bolońskiemu oraz wprowadzaniu i podwyższaniu opłat za studia w poszczególnych landach<sup>31</sup>. Od miejsca w sieci, w którym można dowiedzieć się o przebiegu studenckich mobilizacji w różnych krajach na świecie, ISM ewoluował w miejsce spotkań aktywistów i przedstawicieli organizacji studenckich, gdzie uzgadnia się wspólne terminy i repertuar taktyk używanych podczas protestów i wystąpień. Przykładowo, w listopadzie 2008 roku doszło do Międzynarodowego Dnia Działań Przeciw Komercjalizacji Edukacji, w 2009 roku odbyły się Światowy Tydzień Działań „odZYSKaj Edukację” (kwiecień) i Światowy Tydzień Działań „Edukacja nie jest na \$prze\$daż”, w 2010 (październik–listopad) miała miejsce Światowa Fala Działań dla Edukacji<sup>32</sup>, a w 2011 Wiosna Oporu (marzec–maj)<sup>33</sup>. Podczas tych wydarzeń aktywiści w różnych krajach posługiwali się uzgodnionymi wcześniej hasłami i symbolami

<sup>31</sup> VideoaktivistInnennetzwerk [producent], *Summer of Resistance Reloaded*, 2007, film dostępny na: <http://video.google.com/videoplay?docid=5132924373219365319> (26.06.2011).

<sup>32</sup> International Student Movement [ISM], Reports on Actions linked to the „Global Wave”, [http://emancipating-education-for-all.org/global\\_wave\\_reports](http://emancipating-education-for-all.org/global_wave_reports) (15.06.2011).

<sup>33</sup> International Student Movement [ISM], CALL: „Spring of Resistance” [March–May 2011], [http://ism-global.net/SoR\\_2011](http://ism-global.net/SoR_2011) (15.06.2011).

oraz scenariuszami parateatralnych działań (flashmoby, inscenizacje), których zapis umożliwiał montowanie wspólnych filmów zachęcających kolejne grupy do włączania się do walki o wolną (od opłat) i emancypacyjną edukację. Najbardziej pożądaną taktyką w ISM są zajęcia (ang. *occupations*). Zdecydowaliśmy się tłumaczyć angielski termin dosłownie jako „zajęcia” tak, aby uwzględnić jego dwuznaczność: angielskie *occupation* to zarówno zajęcie w rozumieniu pracy, zawodu, jak i zajęcie w rozumieniu okupacji. Najważniejszym powodem takiej decyzji translatorskiej jest chęć podkreślenia, że w owej formie protestu chodzi o niewielkie przesunięcie znaczeń tego, co zwykle robi się na studiach. Studenci chodzą na zajęcia, a tylko codzienna rutyna pozwala nam zapomnieć o tym, jak społecznie wywrotowa może być to praktyka. Ponadto tak studiowanie, jak i manifestowanie studiowania w wybranym kolektywnie miejscu związane są z tym, że studenci walczą o to, by mieć zajęcia, tj. pracę lub specjalność. Wybrane przez nas „zajęcia” jako odpowiednik angielskiego *occupations* są także naszym wkładem w odkrywanie potencjalnie radykalnego języka, jakim opisywane jest życie codzienne studentek w Polsce.

Doprowadzenie do zajęcia budynku stanowi zwykle o sukcesie podejmowanych wcześniej działań. Zajęcie jest sukcesem samym w sobie, ponieważ długotrwałe zajęcia jakiegoś miejsca i zmiana jego funkcji wprowadza zupełnie nową dynamikę protestu w danym regionie czy na danym uniwersytecie. W zajętych miejscach eksperymentuje się z demokracją (podejmowanie decyzji przy pomocy konsensusu, zgromadzenia ogólne itp.) oraz tworzy nowe instytucje. Z zajętych miejsc płyną impulsy inspirujące do działania oraz innowacyjne rozwiązania różnych problemów. Z polskiej perspektywy najbardziej znaczące zajęcia kilku ostatnich lat to te odbywające się w Europie, bo polscy studenci brali w nich udział (przyczyniły się do tego programy typu Erasmus oraz niskie koszty dojazdu) i w Stanach Zjednoczonych, gdyż wydarzenia amerykańskie są punktem odniesienia dla tych profesorów i decydentów w Polsce, którzy odbyli tam swoje staże. Były to<sup>34</sup>:

- zajęcia Wydziału Filozoficznego w Zagrzebiu (Chorwacja), które uruchomiło protesty na uniwersytetach całego kraju; przyczyniło się też do powstania publikacji w formie instruktarzu dla osób chcących podjąć podobne działania – *Książka kucharska zajęć*<sup>35</sup> jest nie tylko przykładem sieciowania międzynarodowych ruchów uniwersyteckich (tworzenie i udostępnianie materiałów), ale też dbania o zachowanie i reprodukcję wiedzy zdobytej w ruchu;
- zajęcia Auditorium Maximum (Audimax) na Uniwersytecie Wiedeńskim (Austria), które było łatwo „dostępne” (także na Facebooku) i zapadło w pamięci jako niosące duży ładunek wiedzy o tym, jak wygląda zaplecze demonstracji,

<sup>34</sup> Więcej o różnicach pokoleniowych wśród naukowców wyjeżdżających z Polski na stypendia zob. I. Wagner, *Becoming Transnational Professional. Kariery i mobilność polskich elit naukowych*, Scholar, Warszawa 2011.

<sup>35</sup> *The Occupation Cookbook or the Model of the Occupation of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb*, <http://slobodnifilozofski.org/?p=1915> (12.06.2011).



jak organizuje się życie codzienne uczącej się wspólnoty, a także pokazało napięcia i radzenie sobie z konfliktami oraz przypadkami seksizmu wśród „audimaxistów”<sup>36</sup>, jak dowcipnie – bo w nawiązaniu do marksistów – nazywani byli uczestnicy tych zajęć;

- zajęcia Centralnego Uniwersytetu w Barcelonie (listopad 2008–marzec 2009), których brutalne stłumienie przez policję wpuszczoną na kampus spowodowało falę zamieszek, protestów, zajęć kolejnych budynków i ustanowieniem Wolnego Uniwersytetu<sup>37</sup>. Nawet z Uniwersytetu Gdańskiego wysłano listy wyrażające solidarność z protestującymi;
- zajęcia New York University (luty 2009) istotne szczególnie ze względu na idealizację oraz przywoływanie jako wzór amerykańskiego modelu edukacji wyższej w środowiskach kształtujących reformę edukacji wyższej w Polsce (dzieje się tak np. w raporcie Ernst & Young<sup>38</sup> czy w innych konkurencyjnych projektach<sup>39</sup>; przykładem może być też strategia lizbońska). Bunt z wnętrza „wzorcowego” systemu podważa jego wizerunek.

Zajęcia prowadzą czasem do organizacji zjazdów, konferencji i kongresów (np. anty-szczyt w czasie ministerialnej konferencji bolońskiej w kwietniu 2009 w Leuven, Belgia; BolognaBurns – antyszczyt podczas obchodów 10. rocznicy uruchomienia Procesu Bolońskiego w marcu 2010 w Wiedniu, Austria; Europejski Kongres Edukacji 25–30.05.2010 w Bochum, Niemcy), organizowanych tak, by wymianie myśli towarzyszyć mogły protesty, demonstracje i naciski na decydentów w sprawach edukacji w Europie.

Fale zajęć na uczelniach greckich oraz w Afryce Północnej oddziałują na wyobraźnię studentów, ale prawdopodobnie mają inną dynamikę i wydaje się, że nie są inicjowane ani wprzęgnięte w międzynarodowe procesy koordynowania protestów. Z kolei działania studentów na Filipinach, w Chile<sup>40</sup> czy Puerto Rico wydają się dobrze skoordynowane w ramach ISM.

Powstanie Edufactory jest z kolei efektem podjętych około 2008 roku prób instytucjonalizacji grupy dyskusyjnej gromadzącej ludzi zainteresowanych zmianami i konfliktami wokół edukacji. Znaczącym osiągnięciem Edufactory była kolektywna redakcja i wydanie książki o transformacji uniwersytetu *Toward a Global*

<sup>36</sup> Ch. Fleck, *Protest in Austria: Between Bologna and the Archaic Mass University*, <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=742> (14.06.2011).

<sup>37</sup> Occupied Oxford, *The Meeting of Two Movements: Conflict and creation in the University of Barcelona's struggle against neo-liberal privatisation*, 2010, <http://www.occupiedoxford.org/?p=235> (19.06.2011).

<sup>38</sup> Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, [http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/SSW2020\\_strategia.pdf](http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/SSW2020_strategia.pdf) (30.05.2010).

<sup>39</sup> FRP, KRASP, KRZSP, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, [http://www.frp.org.pl/pliki/Strategia\\_tom-1.pdf](http://www.frp.org.pl/pliki/Strategia_tom-1.pdf) (30.05.2010).

<sup>40</sup> Protestom w Chile poświęcono szósty numer biuletynu ISM „Reclaim Education” Vol. 2, is. 3.

*Autonomous University*<sup>41</sup>, która została przetłumaczona na hiszpański i włoski, a do końca roku 2011 powinno ukazać się jej polskie wydanie. Podjęto także próbę wydawania czasopisma o międzynarodowym zasięgu. Dobór autorów, przegląd zagadnień i podejmowana aktywność na grupie mailingowej wskazują na dominację środowiska i myśli włoskiej oraz północnoamerykańskiej.

Koncentrację na zagadnieniach teoretycznych dostrzec można podczas konferencji organizowanych przez Edufactory. Po pierwsze, protesty i demonstracje nie są ich integralną częścią (przeciwnie niż ISM). Po drugie, dyskusje odbywają się w zgromadzeniach, typowych dla kultury uniwersyteckiej Włoch lub Francji bez korzystania z bardziej zaawansowanych modeli prowadzenia spotkań masowych<sup>42</sup>, mimo że są one obecnie szeroko stosowane w praktyce ruchów studenckich, szczególnie w Niemczech, Austrii, Hiszpanii. Charakterystyczne dla akademii nastawienie na produkcję wiedzy (w przeciwieństwie do nastawienia na bezpośrednie działania ruchów społecznych) spowodowało, że podczas jedyne go wezwania do masowego działania jakie dało Edufactory („Common Knowledge Against Financial Capitalism” 24–26.3.2011), wkładem tego ruchu w trwający wtedy czasie Światowy Tydzień Działań (21–26.3.2011) w ramach Wiosny Oporu ISM była organizacja „wykładzin” (ang. *teach-in*)<sup>43</sup>. W kilku krajach (Włochy, Wielka Brytania<sup>44</sup>, Słowenia<sup>45</sup>, USA<sup>46</sup>) podjęto próby przeprowadzenia wykładów na terenie banków, których polityka doprowadziła do kryzysu finansowego, który to z kolei wpłynął na komercjalizację edukacji (intensyfikacja tego procesu zachodzić może m.in. ze względu na cięcia funduszy na edukację).

Różnice między Edufactory i ISM wydają się odtwarzać dawny podział ruchu robotniczego na marksistowski i anarchistyczny. ISM jako ruch organizujący się wokół podobieństwa praktyk (tj. zajęcia) jest odpowiednikiem ruchu anarchistycznego. Z kolei marksizm Edufactory czytelny jest już w samej jego nazwie manifestującej

<sup>41</sup> Edufactory collective (ed.), *Toward a Global Autonomous University*, <http://www.edu-factory.org/edu15/images/stories/gu.pdf>.

<sup>42</sup> Mamy na myśli techniki towarzyszące podejmowaniu decyzji przez wypracowanie konsensusu, które od lat doskonalone były podczas zjazdów aktywistów, por. P. Kowzan, *Jak uczyć się nowoczesni nomadzi edukacyjni? Ponadnarodowe i pozasystemowe formy edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2007, 14; a w 2011 po raz pierwszy zastosowane zostały na masową skalę w miastach w Hiszpanii, podczas tego, co nazywane bywa hiszpańską rewolucją.

<sup>43</sup> Ze względu na brak polskiego odpowiednika dla formy protestu, jaką jest zajęcie przestrzeni przez prowadzenie wykładu proponujemy słowo ‘wykładzina’, które swoją formą nawiązuje do angielskiego złożenia (*teach* – nauczać, *in* – w), a znaczeniem (materiał do wykładania wewnątrz) oddaje użyteczny, taktyczny wymiar tej formy protestu.

<sup>44</sup> *Reclaiming the banks: Activists turn British banks into creches, classrooms and launderettes in protest over public service cuts*, <http://www.edu-factory.org/wp/reclaiming-the-banks-activists-turn-british-banks-into-creches-classrooms-and-launderettes-in-protest-over-public-service-cuts/>.

<sup>45</sup> *KLF days of action – Ljubljana: teach-in in a bank*, <http://www.edu-factory.org/wp/klf-days-of-action-ljubljana-teach-in-in-a-bank/> (30.06.2011).

<sup>46</sup> *US Uncut New York City Teach-In at Bank of America*, <http://usuncutmn.blogspot.com/2011/05/us-uncut-new-york-city-teach-in-at-bank.html> (30.06.2011).

to, że dawne analizy fabryki stały się niezwykle trafne w odniesieniu do dzisiejszych uniwersytetów. Jest to jednak marksizm postautonomiczny<sup>47</sup>, czyli bardzo zbliżony do anarchizmu, który z kolei opiera się na zasadach „decentralizacji, dobrowolnych stowarzyszeń, pomocy wzajemnej, sieciowego modelu współpracy oraz wyrzeczenia się wszelkich idei tego, że cele uświęcają środki”<sup>48</sup>. Radykalna teoria z Włoch<sup>49</sup>, wyrastająca z aktywnego w latach 60. XX wieku ruchu *operaismo* czyli autonomistycznej odmiany marksizmu, pozostaje ważna dla Edufactory także ze względu na czynny udział dawnych bojowników ruchu robotniczego w tym ruchu.

Nasz roboczy podział na marksistowskich teoretyków z Edufactory i anarchistycznych praktyków ISM ma charakter analityczny i nie wiemy, na ile wiąże się z tożsamością zaangażowanych we współpracę grup i ruchów. Poszczególne ruchy często współpracują w ramach obu sieci. Z naszego doświadczenia wynika, że kiedy zależało nam na skutecznym działaniu i doskonaleniu rozwiązań praktycznych, wówczas współpracowaliśmy intensywnie z ISM. Kiedy zaś chcieliśmy przepracować traumy wynikłe z działania<sup>50</sup>, staliśmy się aktywniejsi w Edufactory. Być może więc przynależność do sieci ma związek z cyklem życia ruchów i organizacji. Stosowany przez nas podział wydaje nam się użyteczny ze względu na charakter pojawiających się między sieciami konfliktów, a także ze względu na odbiór ruchu uniwersyteckiego przez pracowników edukacji. Konflikty pojawiają się przykładowo, gdy aktywiści Edufactory zaczynają odgrywać rolę awangardy ruchu uniwersyteckiego lub wręcz jedyne go ruchu uniwersyteckiego i umieszczają swoje wydarzenia w trakcie większych działań organizowanych przez ISM lub korzystają bez wzajemności z infrastruktury ISM<sup>51</sup>. Jeżeli chodzi o publiczny odbiór intencji ruchu oraz wypracowanych w ruchu koncepcji, to Edufactory jest w uprzywilejowanej sytuacji, gdyż jak uważa David Graeber<sup>52</sup>, ruchy marksistowskie są dużo bardziej kompatybilne z akademią niż anarchistyczne. Swoisty kult jednostki, jaki panuje na uniwersytetach, tzn. przypisywanie indywidualnego autorstwa ideom na podstawie publikacji, czyni je bardziej podatnymi na ruchy produkujące teorie niż na ruchy produkujące

<sup>47</sup> M. Pasquinelli, *Tak zwana Italian Theory i rewolta żywej wiedzy*, Edufactory 2011, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1769-matteo-pasquinelli-tak-zwana-italian-theory-i-rewolta-zywej-wiedzy.html> (09.06.2011).

<sup>48</sup> D. Graeber, *Anarchism, Or The Revolutionary Movement Of The Twenty-first Century*, ZNet 2004, <http://www.zcommunications.org/anarchism-or-the-revolutionary-movement-of-the-twenty-first-century-by-david-graeber> (05.06.2011).

<sup>49</sup> P. Virno, M. Hardt, *Radical Thought in Italy: A Potential Politics*, University of Minnesota Press, USA 2006.

<sup>50</sup> Patrz M. Zielińska, P. Kowzan, M. Prusinowska., *Social Movement Learning: from radical imagination to disempowerment*, „Studies in the Education of Adults” 2001, 43(2) [w druku]; M. Prusinowska, P. Kowzan, M. Zielińska, *Struggling to unite. The rise and fall of one university movement in Poland*, „Interface: a journal for and about social movements” 3(2) [w druku].

<sup>51</sup> International Student Movement [ISM], *International Meeting in Paris – A Personal Account*, [http://ism-global.net/impressions\\_paris2011](http://ism-global.net/impressions_paris2011) (01.03. 2011)

<sup>52</sup> D. Graeber, *Twilight of Vanguardism*, <http://raforum.info/spip.php?article2022&lang=fr> (27.06.2011).

praktyki. Konsekwencją tej podatności jest przekonanie, że teoria poprzedza ruch, książka mobilizację, a utopia – protest itp. Dzieje się tak zwłaszcza w Polsce, gdzie niewiele prowadzi się badań nad ruchami społecznymi<sup>53</sup>. W obsesyjnym poszukiwaniu autorów, liderów i nazwisk akademii znajduje wspólny język z podobnie sformułowanymi mediami. Trudniej jest zrozumieć ruchy, których ideologia kładzie nacisk na formy organizacji i które poprzez „politykę prefiguratywną”<sup>54</sup> – czyli bycie zmianą, której się pragnie – eksperymentują z demokracją tak, aby „inicjatywy wyrastały od dołu i aby osiągać rzeczywistą solidarność bez tłumienia głosów odrębnych, tworzenia przywódczych stanowisk lub zmuszania kogokolwiek do czegokolwiek, na co nie było zgody”<sup>55</sup>.

### Polityka głosu i wyjścia – dwa aktywne stanowiska wobec instytucji

Oba opisane ruchy nie tylko poszukują nowych teorii i form organizacji, zmagają się także z określeniem swego stosunku do zastanych instytucji, w szczególności do upadku wspólnotowego wymiaru uniwersytetu. Albert Hirschman<sup>56</sup> w książce *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States* przedstawił teorię wyjaśniającą niepowodzenia przedsięwzięć publicznych na konkurencyjnym rynku. Opiera się ona na spostrzeżeniu, że w przypadku przedsięwzięć zorganizowanych na zasadach komercyjnych klienci zachęceni są do wymuszania poprawy jakości dóbr i usług przez wybieranie jednego produktu przeciw innym, podczas gdy w przedsięwzięciach społecznych (także w przypadku monopoli bądź w armii) klienci/członkowie poprawę jakości wymuszają, zgłaszając zastrzeżenia lub głosując. Ekonomiści na ogół preferują i promują regulowanie wszelkich organizacji mechanizmami rynkowymi, czyli opierającymi się na „wychodzeniu”, czego najlepszym przykładem jest analizowana w tej książce koncepcja „bonów edukacyjnych” zaproponowana przez Milтона Friedmana. Organizacje, a w tym przypadku szkoły, z których wychodzą uczniowie, muszą dowiedzieć się, jaka była przyczyna niepowodzeń organizacji i zacząć przeprowadzać zmiany przy jednocześnie malejących

<sup>53</sup> Wyjątki: G. Piotrowski, *Civil and / or 'uncivil' society? The development of civil society in Central and Eastern Europe in the context of political transformation during the post-socialist period*, „Interface: a journal for and about social movements” 2009, 1(2); P. Żuk, *Spółeczeństwo w działaniu. Ekolodzy, feministki, skłotersi. Socjologiczna analiza nowych ruchów społecznych w Polsce*, SCHOLAR, Warszawa 2001.

<sup>54</sup> Wikipedia contributors, „Prefigurative politics” *Wikipedia, The Free Encyclopedia*, [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Prefigurative\\_politics&oldid=434012643](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Prefigurative_politics&oldid=434012643) (27.06.2011).

<sup>55</sup> D. Graeber, *The New Anarchists*, „New Left Review” 2002, 13, styczeń–luty, s. 71–72, <http://www.newleftreview.org/A2368> (29.05.2011).

<sup>56</sup> A. Hirschman, *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1970.

zasobach. Z drugiej strony „tak jak w ekonomii od dawna uważano, że im popyt bardziej elastyczny (tzn. im szybciej pojawia się »wyjście«, gdy pojawia się pogorszenie jakości), tym lepiej dla funkcjonowania systemu ekonomicznego, tak od dawna dogmatem wiary w teorii politycznej było, że właściwe funkcjonowanie demokracji wymaga maksymalnie czujnego, aktywnego i głośno wyrażającego swoją opinię społeczeństwa”<sup>57</sup>.

Mimo że głośno protestujący pozostają klientami lub członkami organizacji, to jednak zmasowany protest może zablokować organizację i uniemożliwić jej jakiegokolwiek dostosowanie się do wyartykułowanych wymagań.

Zmiany związane z globalizacją, w szczególności migracje, spowodowały kryzys członkostwa opierającego się na demokratycznym uczestnictwie<sup>58</sup>. Szczególnie z polskiej perspektywy widać (na co wskazuje liczba emigrantów, którzy wyjechali z Polski), jak kraj zamieszkania stał się dla niektórych wyborem zależnym od przedstawionej oferty. Z kolei neoliberalny projekt, głoszący, że uniwersalną zasadą regulacji organizacji są mechanizmy rynkowe, nie uwzględnia poprawy komunikacji między podejmującymi decyzje a członkami organizacji i dlatego marginalizuje rolę instytucji demokratycznych. Przykładem tego są projekty zarządzania uczelniami wyższymi, w których rola ciał kolegialnych (takich, jak rady doktoranckie, rady instytutów i wydziałów, senat) sprowadzona jest otwarcie do „śmietników opinii”<sup>59</sup>, czyli organów pozbawionych znaczenia i mocy decyzyjnej.

Strategie „wyjścia” i „głosu” opuściły swoje pierwotne domeny, czego dowodem – z jednej strony jest możliwość kontaktu z infolinią, o której przypominają opakowania zakupionych produktów. A z drugiej strony popularność teorii politycznych opartych na „exodusie rewolucyjnym”<sup>60</sup>, czyli na masowym „wyjściu” z danego systemu politycznego i ustanowienie „prawdziwego”, odnowionego porządku/miasta (Nowy Amsterdam, Nowa Szkocja, Nowe Jeruzalem itp.).

Wykorzystując teorię Hirschmana do namysłu nad kondycją edukacji wyższej, zdecydowaliśmy się mówić odpowiednio o „polityce głosu” i „polityce wyjścia” głównie ze względu na obecność i popularność pojęcia „polityka głosu” w teorii pedagogiki krytycznej<sup>61</sup>. Jednocześnie uważamy, że w myśleniu o edukacji (szczególnie wyższej i zwłaszcza w Polsce) nastąpiło przesunięcie od „zagwarantowanego prawa do”

<sup>57</sup> *Ibidem*, s. 31–32.

<sup>58</sup> B. Jordan, F. Düvell, *Migration: The Boundaries of Equality and Justice*, Polity, Cambridge 2005.

<sup>59</sup> M. Bousquet, *Administracyjny panel kontrolny*, Edufaktory, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1894-marc-bousquet-administracyjny-panel-kontrolny.html> (30.06.2011).

<sup>60</sup> G. Deleuze, F. Guattari, *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*, University of Minnesota Press, London, Minneapolis 2005; P. Virno, *Virtuosity and Revolution: The Political Theory of Exodus*, [w:] *Radical Thought in Italy: Potential Politics*, pod red. P. Virno, M. Hardt, University of Minnesota Press, Minneapolis 1996; A. Negri, M. Hardt, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, Penguin Press, USA 2004.

<sup>61</sup> H.A. Giroux, *Radical Pedagogy and Politics of Student Voice*, „Interchange” 1986, 17(1).

w kierunku „usługi jednej z wielu”<sup>62</sup> tak znaczące, że dotychczasowe rozpatrywanie polityki głosu jako negacji milczenia<sup>63</sup> nie oddaje złożoności dostępnych (i wyuczonych na rynku) form emancypacji. Wyglądające jak milczenie – tzw. głosowanie nogami, brak lojalności wobec zastanych instytucji, niechęć do zasiedlania miejsc oraz odmowa pracy uczenia się na rzecz instytucji, wobec których nie odczuwa się już lojalności, nazywamy „polityką wyjścia”. Jest ona pomijana w pedagogice krytycznej, choć powszechną – bo uczoną w sklepach, w trakcie robienia zakupów – formą emancypacji, która może przybrać kształty radykalne i przyczynić się do większej demokratyzacji społeczeństw. Żeby odzyskać „wyjście” jako w pełni emancypacyjne, należałoby jednak kierować się ku ustanawianiu „nowych światów”, mimo że nieuchronnie z łatwością wpisywałyby się to w kapitalistyczną logikę podboju „nowych rynków”.

### Głos w polskim systemie radzieckim – uniwersytet raczej szkołą czy fabryką?

W tej części tekstu zmieniamy perspektywę z analitycznej na narracyjną, aby pokazać samorządową strukturę uniwersytetu z perspektywy aktywistycznej. Szkoła i fabryka są w tej narracji dwoma paradygmatami, pomiędzy którymi uniwersytet funkcjonuje, a studenci znajdują czas i miejsce na rozwój.

Kiedy jako aktywiści próbowaliśmy uruchomić wśród studentów trzeciego, drugiego i pierwszego stopnia dyskusję nad transformacją uniwersytetów, natknęliśmy się na problem dostępu studentów do zasobów umożliwiających publiczną wymianę myśli na kampusie. Brakowało otwartych kanałów dystrybucji informacji. Rozsyłanie zaproszeń do studentek było kwestią pomysłowości, indywidualnych kompetencji i tzw. znajomości, a nie utartą procedurą. Wydanie i kolportowanie gazetki, wydrukowanie i rozwieszenie afiszy, dystrybucja e-maili, nie mówiąc o zorganizowaniu miejsca na kilkugodzinne spotkanie choćby kilkudziesięciu osób – było to dla nas wyzwaniem, mimo że stanowiliśmy część samorządu doktoranckiego. Problemy, z którymi borykaliśmy się, nie były jedynie zderzeniem się z biurokratycznymi procedurami, ale dotyczyły dostępu do zasobów, niewydolności demokratycznych struktur oraz obsesyjnej wręcz kontroli biurokracji nad majątkiem instytucji, co utrudniało podejmowanie pozaprogramowej działalności. Przy ogromnej ilości kanałów, jaką stwarza Internet i sieci komórkowe, brakowało mediów, które

<sup>62</sup> M. Prusinowska, *Komercjalizacja edukacji i zagrożenie wykluczeniem społecznym w świetle reformy polskiego szkolnictwa wyższego*, [w:] *Oblicza biedy we współczesnej Polsce*, red. M. Popow et al., Doktoranckie Koło Naukowe „Na Styku”, Gdańsk 2011, <http://depot.ceon.pl/handle/123456789/131> (03.01.1012).

<sup>63</sup> P. Stańczyk, *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, Wystąpienie podczas VII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Toruń 20–21.09.2010,

<http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/dokumenty/referaty/Piotr%20Stanczyk.pdf> (17.06.2011).

umożliwiałyby dyskusję studentów danego uniwersytetu na temat spraw wspólnych. Szczególnie takich mediów, które nie byłyby skorumpowane myśleniem o Public Relations, lecz zdolnych do zadawania pytań, na które one same nie mają przygotowanych odpowiedzi. W zbieraniu rozproszonych głosów ludzi związanych z akademią chodziło nam nie tylko o produkcję znaczeń, ale o pozostawianie czytelnych śladów pracy<sup>64</sup> studentów pozostających na uczelni w krótkich okresach czasu (3+2+4 lata), czyli m.in. o reprodukcję kultury politycznej na uniwersytecie.

Nasz wydawałoby się lokalny i czysto techniczny problem z włączeniem się do międzynarodowej debaty nad stanem edukacji wyższej okazał się jednak ogólnopolskim problemem na poziomie organizacji uniwersytetu. Gdy śledząc relacje ze światowych protestów uniwersyteckich, zobaczyliśmy, jakie zasoby są w stanie mobilizować studenci w innych krajach, doszliśmy do wniosku, że nasze trudności związane są ze specyficzną organizacją uniwersytetu, przyjętą w wielu krajach Europy Środkowej i Wschodniej<sup>65</sup>.

W krajach tzw. postkomunistycznych studenci zorganizowani są na ogół na zasadzie rad (ang. *councils* lub z rosyjska „sowietów”), a nie na zasadzie związków (ang. *unions* lub z rosyjska „sojuz”). Do rad studenci i doktoranci wybierają przedstawicieli spośród wszystkich cieszących się tym samym statusem. Na danym uniwersytecie może być tylko jedna ogólnouczelniana rada oraz rady wydziałowe. Natomiast związków z zasady może być więcej na danym wydziale, jednak nie zostaje się ich członkinią automatycznie – wiąże się to z opłacaniem składek. W niektórych krajach przynależność do związku jest warunkiem studiowania (np. w Szwecji było tak do roku 2010), tzn. nie jest się studentką, nie będąc w którymś ze związków.

Za tą pozornie drobną różnicą w formie przynależności do wspólnoty stoi fundamentalnie odmienny sposób myślenia o uniwersytecie, który ma kolosalne znaczenie dla procesu upelnomocniania się (ang. *empowerment*) studentów. Niezależnie od władz uczelni gromadzone latami środki powodują, że do studenckich związków należą budynki, sklepiki, kluby, kawiarnie, stołówki, przedszkola, domy studenckie, księgarnie (np. najstarszy dom związku studenckiego istnieje od 1889 r. na Uniwersytecie Edynburskim)<sup>66</sup>. Czyli wszystko to, za co na polskich uczelniach „radzieckich”<sup>67</sup> (od rad np. doktoranckich, instytutu czy wydziału) odpowiada

<sup>64</sup> Por. P. Kowzan, D. Krzywiński, *Pomiędzy alienacją a emancypacją – rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Uniwersytet i emancypacja. Wiedza jako działanie polityczne – działanie polityczne jako wiedza*, pod red. M. Trawińskiej [w druku].

<sup>65</sup> *Ibidem*. Zob. także M. Zielińska, P. Kowzan, M. Prusinowska, *Social Movement Learning...*

<sup>66</sup> Students' union, [http://en.wikipedia.org/wiki/Students'\\_union](http://en.wikipedia.org/wiki/Students'_union) (20.09.2011).

<sup>67</sup> Na „radzieckość” uniwersytetów wskazuje także Michael Burawoy, który używa tego określenia w odniesieniu do upowszechnianych przez Proces Boloński thatcherowskich reform, polegających na biurokratycznym mierzeniu produktywności pracy naukowej. U niego jednak wydaje się ono jednoznacznie pejoratywne i odwołuje się do pewnej historycznej rzeczywistości. My używamy go, żeby sprawić czytelnikom kłopot, który utrudnić ma im obojętność wobec praktyk, w których uczestniczą. Por. M. Burawoy,

kanclerz, a jego decyzje są najczęściej poza zasięgiem wpływu doradczego reprezentantów samorządu. Wybory przedstawicieli studentów w systemie związkowym oznaczają realny wpływ na życie studentek: na ceny kawy, na asortyment sklepów, czyli np. na decyzje o bojkocie wybranych korporacji lub wspierania sprawiedliwego handlu. Są to decyzje ekonomiczne, czyli polityczne<sup>68</sup> i o największym znaczeniu dla jakości życia studentów i komfortu studiowania. Rady także mają zasoby, lecz są to środki, których wysokość zależy od dobrej woli władz uczelni. Środki te są reglamentowane, tzn. ich przeznaczenie jest określone i nadzorowane przez administrację uczelni. Wybory władz w systemie „radzieckim” są wyborami administratorów, których zadaniem jest pisanie i rozpatrywanie podań, interpretacja przepisów ograniczających wydawanie środków. Rady podejmują decyzje polityczne, ale jest to „polityka kularowa”<sup>69</sup>. Polega ona na udziale w posiedzeniach, głosowaniach i pilnowaniu, aby doktoranci mieli swój udział w pracach nad dokumentami prawnymi uniwersytetu, by byli obecni jako kategoria w tych dokumentach (co jest szczególnie ważne w przypadku nieokreślonego statusu doktorantek, które są zawieszane pomiędzy statusem studentek i pracownic) i aby budżet rad rósł. Taka działalność sprowadza się często do obrony praw i przywilejów już istniejących. Innymi słowy, jest to praca doradczo-administracyjna (w dużej mierze o charakterze doraźnym i interwencyjnym) w ramach określonych przez władze uniwersytetu.

Ten obraz jest nieco wyostrojony, bo systemy ewoluują. Nie we wszystkich krajach związki studenckie funkcjonują jako związki zawodowe studentów (choć dzieje się tak np. w Holandii). W niektórych krajach (np. Dania) budżet związków zależy od władz uczelni, a w szczególności od frekwencji w wyborach do władz związków. Nie zawsze związki mają osobowość prawną. Brak związków przypominających zawodowe uzupełniany bywa w Polsce stowarzyszeniami. Rady tradycyjnie, tj. w okresie rozwoju ruchu robotniczego, funkcjonowały jako przejaw radykalizmu, bo umożliwiały ludziom nieuprawnionym zajmowanie się sprawami zarządzania fabryk. Po przejściu z socjalizmu na kapitalizm część rad studenckich na polskich uniwersytetach zmieniła nazwy na parlamenty.

Różnice między systemem radzieckim i związkowym ujawniają się w sytuacjach skrajnych, lecz występujących w tak zróżnicowanej wspólnotce, jaką jest uniwersytet. Gdy dochodzi do konfliktu, zagrożenia strajkiem studenckim lub jego wybuchu, to tylko związki mają środki na jego sprawne przeprowadzenie. Uwikłane w struktury władzy rady nie zapewniają minimum autonomii umożliwiającej koordynowanie wysiłków jednostek.

---

*Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne*, „Praktyka Teoretyczna”, <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/michael-burawoy-redefinicja-publicznego-uniwersytetu-ramy-analityczne/>.

<sup>68</sup> Por. T. Szkudlarek, T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” [numer specjalny] 2001, *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*.

<sup>69</sup> P. Kowzan, D. Krzywiński, *Pomiędzy alienacją a emancypacją...*



Problemy, jakie współcześnie mają studenci ze związkami (zachowawczość polityczna, powiązanie ze strukturami partyjnymi, dbanie o przychody związku), powodują, że trudno jest wskazać, który system jest lepszy. W istocie problem „związki czy rady” jest już dość dawny i był istotny dla ruchu robotniczego w fabrykach w XIX i XX wieku. I już Antonio Gramsci zauważył, że dla poprawy życia robotników i ich uczenia się ważne jest współistnienie i wzajemne uzupełnianie się obu form organizacji: tradycyjnie reformistycznych związków z tylko tradycyjnie radykalnymi radami<sup>70</sup>.

Na prowokacyjne pytanie, które postawiliśmy w podtytule „Uniwersytet raczej szkołą czy fabryką?”, część z nas pedagogów i andragogów chciałaby zapewne odpowiedzieć „ani to, ani to” i opowiadać o idei oraz tradycji uniwersytetu, wspólnocie itp. Z perspektywy samorządu, czyli właśnie życia wspólnotowego, parlamenty i rady uniwersyteckie w Polsce wydają nam się przynależeć do życia szkolnego. Na poparcie naszej tezy o nieodróżnialności realnego samorządu uniwersyteckiego od idei samorządu szkolnego przywołujemy obszerny cytat z rozdziału „Autorytet i swoboda w szkole. Zagadnienie samorządu szkolnego” z książki Sergiusza Hessena „Podstawy pedagogiki”:

W tym tkwi głęboka prawda idei „kultury młodości”, ośrodkiem życia, a nie tylko miejscem mechanicznego przygotowania do życia. [...] Ta nieurzędowa, poza-programowa strona szkoły powinna być wreszcie uznana urzędowo jako jedna z jej stron najistotniejszych. Ale przez to zakreśla także granicę, której samorząd szkolny, bez względu na swe formy zewnętrzne, nie powinien przekraczać. Powinien on organizować uczniów, zmieniać ich z rozproszonej, zróżnicowanej masy w całościowo-rozczłonkowany organizm. Dlatego rozwiązywane przezeń zagadnienia powinny być zagadnieniami samej młodzieży. Albowiem tylko w rozwiązywaniu przez nią wysuwanych i dostępnych jej zagadnień może rosnąć i rozwijać się ku wolności osobowość poszczególnego młodzieńca. Zagadnienia te mogą być prostsze lub bardziej złożone, ponieważ jednak życiem, które samorząd ma kształtować jest życie młodzieży, więc zagadnieniami tymi powinny być zagadnienia młodości, jej „kultury”. Lecz właśnie dlatego samorząd szkolny musi pozostać samorządem młodzieży, a nie zamieniać się na zarządzanie szkołą. Aby stworzyć własną „nową” kulturę terażniejszości – inaczej, zamiast stworzenia czegoś nowego, otrzyma się tylko wyczerpujący się w swym bezpłodnym buncie dyletantyzm. W takich właśnie warunkach autorytet, jako przedstawiciel dziedzictwa kulturalnego, jako przechowujący spadek po ojcach, jest elementem, którego ze szkoły nie można usunąć. Przesiąknięty wolnością, przez nią usprawiedliwiony i tworzący ją, autorytet powinien pozostawać sobą, tj. Autorytetem. To znaczy, że wszystkie zagadnienia szkolne, związane z przyswojeniem spadku po starszym pokoleniu, wraz z organizacją zajęć, skierowaną do tego przyswojenia, i z uwarunkowaną tym karnością, tzn. tym, co nazywa się zazwyczaj „zarządem” szkoły, nie są przedmiotem samorządu uczniowskiego. Wobec tego osią, wokoło

<sup>70</sup> A. Gramsci, *Unions and Councils*, [w:] *The Gramsci Reader: Selected Writings 1916–1935*, pod red. D. Forgacs, New York University Press, New York 2000, s. 92–96, źródło oryginału: *L'Ordine Nuovo*, 12 czerwca 1920, SPWI s. 265–268; por. A. Gramsci, *Związki zawodowe a rady*, [w:] *idem, Pisma wybrane t. 1*, tłum. B. Sieroszevska, Książka i Wiedza, Warszawa 1961, s. 316–323.

której obraca się samorząd uczniowski, jest nie tyle praca uczniów, ile ich odpoczynek, a wraz nim ich zabawa<sup>71</sup>.

Hessen wyraźnie stawia granice temu, co nazywa „kulturą młodości” i wewnątrz takiego właśnie pola rozgrywa się życie studenckie na polskich uczelniach. Z dala od kwestii pracy studentów<sup>72</sup>, a wokół tzw. zabawy, czyli dorocznych juwenaliów. Dominacja szkolnego modelu samorządności na uniwersytetach w Polsce wpisuje się w szerszy problem traktowania studentek jak młodzieży (a nie jako samodzielnych dorosłych czy po prostu uczących się pracowników) i spowodowana jest uszkolnieniem uniwersytetów<sup>73</sup>.

### Europejskie Spotkanie Ruchów Uniwersyteckich – „głos” czy „wyjście”?

Studenci i doktoranci wychowani w polskim uniwersyteckim systemie „radzieckim” biorą jednak także udział w pracach międzynarodowych ruchów uniwersyteckich. Jak już wcześniej wspomnieliśmy, Eufactory jest ruchem dobrze wpisującym się w dyskurs akademicki. Powstaje więc pytanie, na ile działalność Eufactory jest „wyjściem”, a na ile „zabraniem głosu”. Zagadnienie to może się okazać znaczące dla dalszych analiz strategii przyjmowanych przez jednostki i ruchy uniwersyteckie wobec zmian współczesnego uniwersytetu. Na przykładzie Europejskiego Spotkania Ruchów Uniwersyteckich (Paryż, 11–13.02.2011)<sup>74</sup>, zorganizowanego przez Eufactory, można zobaczyć elementy obu tych strategii. Głos ten dobiegał z „wnętrza”, gdyż spotkanie odbywało się w budynkach uniwersyteckich, uczestnicy mieli zniżkę w uniwersyteckiej stołówce (dzięki związkom studenckim). Zaś elementem „wyjścia” było wykroczenie i działanie także poza oficjalnymi strukturami uniwersytetu. To nie związek zorganizował spotkanie, ale właśnie formalnie pozauniwersytecka organizacja jaką jest Eufactory, która jednak wokół akademii orbituje. Takie przeniesienie aktywności poza struktury uniwersyteckie – oderwanie aktywizmu od uniwersytetu, włącznie z pomijaniem afiliacji uniwersyteckiej w przypadku działalności naukowej, w tym w publikacjach – może być wynikiem braku publicznej przestrzeni dla wyrażania głosu zbyt otwarcie atakującego podstawy funkcjonowania instytucji lub braku działających

<sup>71</sup> S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 216–117.

<sup>72</sup> P. Kowzan, *Płaca za pracę... a Indianom polskich kampusów paciorki*, „Przegląd Anarchistyczny” 2011, 13.

<sup>73</sup> Jakakolwiek Zorganizowana Grupa Doktorantów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, *Szewcy 2.012 v. beta...*

<sup>74</sup> Eufactory, *For a New Europe: University Struggles Against Austerity*, <http://www.edu-factory.org/wp/for-a-new-europe-university-struggles-against-austerity/> (12.06.2011).

struktur umożliwiających zabranie głosu w ogóle<sup>75</sup>. Jednak wydaje się, że Edufactory, dokonując wyjścia z uniwersytetu, nadal do akademii mówi/pisze<sup>76</sup> i to w jej języku<sup>77</sup>, o czym świadczy choćby publikacja książki *Toward a Global Autonomous University*<sup>78</sup>. Tylko kto słucha? W Paryżu słuchały głównie osoby już zaangażowane w działalność ruchów studenckich, uniwersyteckich i pracowniczych. Istotna zmiana polega m.in. na tworzeniu przestrzeni niezależnej od instytucji, która umożliwiła grupowanie i działanie także osobom nadal zależnym od szeregu instytucji.

Dokonując pobieżnej analizy spotkania paryskiego, skoncentrujemy się na tych elementach, które wpisują się w główne kategorie naszego tekstu, a więc na polityce głosu i wyjścia oraz edukacji autonomicznej<sup>79</sup>.

Pierwszy dzień w Paryżu miał formę otwartego zgromadzenia ogólnego, czyli wielogodzinnego forum wymiany najnowszych i starszych informacji o protestach ruchów uniwersyteckich z całego świata. Dzielono się sukcesami i problemami. Było to bardzo intensywne przeżycie także ze względu na bezpośredni kontakt z ludźmi, z którymi wcześniej komunikacja zapośredniczona była przez Internet. Co zwróciło naszą uwagę, to powtarzający się wątek skargi: „u nas się nic nie dzieje, nie mamy kultury protestu”. Nie jest to więc tylko bolączka polska. Jednocześnie takie głosy zaskakują na dużym spotkaniu aktywistycznym. Można wysnuć z nich wnioski, że masowe protesty, zwłaszcza demonstracje i zajęcia, są wyczekiwane przez wspólnotę uczestników ruchu formą działania, że są to w środowisku aktywistycznym preferowane sposoby zabierania/dawania głosu. Takie nastawienie może jednak hamować wszelkie działania, jeśli w punkcie wyjściowym ruch nie ma zasobów, aby realizować się w tej formie. Co ciekawe, z opowieści aktywistów z krajów, w których doszło do masowych wystąpień, wyraźnie wyłania się obraz „wydarzenia”. Wydarzenia nieoczekiwanie przechodzącego od zupełnego bezruchu do mobilizacji i intensywnego, kolektywnego działania. Było to spostrzeżenie dodające otuchy dość licznej reprezentacji z Polski, której liczba nie była odzwierciedleniem skali działań w kraju, a raczej głodem takich działań i oporu.

Wspomnieliśmy już wcześniej opozycję prywatne–publiczne, na której buduje się pojęcie kryzysu uniwersytetu. Warto wspomnieć jej zanegowanie w trakcie jednej z debat spotkania paryskiego. Podczas niej stało się dla nas jasne, że opozycja

<sup>75</sup> Inną kwestią jest, jak bardzo istniejące możliwości zajęcia stanowiska przekładają się na realny wpływ na zmianę. Patrz wspomniany wcześniej problem funkcjonowania wobec ograniczeń biurokratycznych i strukturalnych.

<sup>76</sup> ISM też mówi do akademii, ale innym językiem, z innych pozycji i bez odniesień do akademickiego dyskursu.

<sup>77</sup> Warto zwrócić uwagę, że i na tym polu Edufactory eksperymentowało, zob. „poetycko naukowe” teksty o kondycji uniwersytetu w przywoływanej publikacji.

<sup>78</sup> *Toward a Global...*

<sup>79</sup> Nie chcemy w tym tekście powielać całości sprawozdania ze spotkania – zachęcamy do zapoznania się z nim na stronach Koła Naukowego „Na Styku”: *Sprawozdanie z Paryża – European Meeting of University Struggles*, <http://nastyku.blogspot.com/2011/02/sprawozdanie-z-paryza-european-meeting.html> (14.06.2011).

ta przestaje być istotna dla ruchów uniwersyteckich. Dzieje się tak między innymi, dlatego że różnica polegająca na źródłach finansowania i konieczności płacenia czesnego zatarła się w wielu krajach europejskich<sup>80</sup>. Zanik tej różnicy może okazać się istotny dla naszych rozważań nad polityką głosu. Z jednej strony, budowanie ruchu na nieadekwatnej już opozycji może przyczynić się do zmarnowania głosu (ludzie tracą siły na źle ukierunkowane działanie, następuje wypalenie i zaniechanie działań). Z drugiej zaś, historyczne analizy ruchów studenckich w Ameryce Łacińskiej rodzą nowe wątpliwości, gdyż wykazują większą częstotliwość występowania ruchów studenckich w instytucjach publicznych niż w prywatnych<sup>81</sup>. Czy rozpowszechnienie „prywatnego” czy też skomercjalizowanego modelu uczelni ukróci aktywizm uniwersytecki? Jak zmiana form zarządzania uczelniami wpłynie na kształt ruchów studenckich? Pytania te wymagają dalszych badań, jednak spotkanie paryskie wskazuje na związki studenckie i nowe do nich podejście jako jedną z możliwości rozwoju.

W próbach ustanowienia związków studenckich w krajach, w których są one nieobecne, widać determinację starań o możliwość zabierania głosu. Przykładem jest utworzenie – w zbliżonych do Polski warunkach – niezależnego związku studenckiego „Priama Dija” na Ukrainie i ponad 20 tysięcy studentów protestujących na ulicach 15 miast w październiku 2010 roku. Co ważne, z Wielkiej Brytanii jednocześnie dochodziły głosy rozczarowania związkami studenckimi. Związki mają tam silnie ugruntowaną pozycję i dobrze zorganizowane struktury ze względu na długą tradycję ich istnienia. Może przekładać się to na ich większą zachowawczość w działaniu. Nie zdziwiło nas więc, że to właśnie reprezentantka Wielkiej Brytanii wzywała w Paryżu do wyjścia poza tradycyjną formę związków studenckich i o rozszerzenie ich o sferę związków zawodowych. Taka zmiana wydaje się charakterystyczna dla przejścia od ruchów studenckich do uniwersyteckich<sup>82</sup>. Współczesny ruch studencki zdaje się nosić pewne cechy zapowiedzianego przez sytuacjonistów „końca studenta”<sup>83</sup>. Widoczne jest to m.in. w ruchach uniwersyteckich, reprezentujących także pracowników uczelni, w tym pracowników zatrudnianych przez firmy zewnętrzne na tzw. umowach śmieciowych (personel sprzątający, obsługa stołówek itp.) oraz inne grupy np. studentów-przyszłych-pracowników. I tak na przykład Edufactory przedstawia kryzys współczesnego uniwersytetu w perspektywie ucisku pracowników wiedzy, którzy znajdują się obecnie w warunkach przyrównywanych do warunków robotników z okresu

<sup>80</sup> Oba typy instytucji finansowane są ze źródeł prywatnych, a czesne wprowadzają także instytucje publiczne.

<sup>81</sup> J. Gill, J. DeFronzo, *A Comparative Framework for the Analysis of International Student Movements*, „Social Movement Studies” 2009, 8(3), s. 206.

<sup>82</sup> Mimo wszystko ruchy studenckie roku 1968, a zwłaszcza sytuacjoniści, ciągle pojawiają się jako punkt odniesienia w badaniach nad ruchami i w ruchach studenckich, także w ich normatywnej ocenie oraz ocenie ich „skuteczności”.

<sup>83</sup> O. Szwabowski, *Refleksje wokół...*

industrializacji<sup>84</sup>. Jednak nacisk na kategorię pracowników, jakimi są lub będą studenci (nawet jeśli nie zdobędą pracy, to i tak będą częścią rynku pracy – będą „bezrobotnymi pracownikami”), nie we wszystkich ruchach jest równie mocno obecny.

Z relacji reprezentantów włoskich organizacji wynika, że pracowniczy charakter związków i ruchów studenckich jest szczególnie widoczny we Włoszech. Włoską specyfiką na tle innych krajów europejskich jest to, że studenci i ich organizacje np. ruch wokół UniCommons, silnie identyfikują się jako pracownicy, którzy niejako „przypadkowo” i tymczasowo studiują. Natomiast w Polsce MNiSW wydało opinię, iż związki zawodowe doktorantów, a więc i analogicznie studentów, nie są możliwe w świetle obowiązujących przepisów. Nie ma więc na razie szans na tę drogę działania wewnątrz uniwersytetu, choć ekspertyza prawna Związku Zawodowego Solidarność stwarza pewne możliwości w tym zakresie<sup>85</sup>.

Jak już wspomnieliśmy, istnieją także strukturalne bariery ograniczające możliwości korzystania z polityki głosu. Zaliczamy do nich ekspansję tymczasowości na współczesnych uniwersytetach<sup>86</sup>, wpływającą na życie zarówno studentek, jak i wszelkiego typu pracownic, zwłaszcza tych na umowach czasowych, czyli tzw. prekariatu. Studenci, którzy są coraz bardziej mobilni, nie zapuszczają korzeni ani w macierzystych, ani w goszczących ich uczelniach<sup>87</sup>, podobnie kognitariat uczelniany (wyrobnicy wiedzy)<sup>88</sup> oraz personel zatrudniany przez firmy outsourcingowe. W takich warunkach coraz trudniej o lojalność wobec instytucji, a bez niej trudno o to, by ludzie znaleźli sens w polityce głosu.

Inny problem poruszany na spotkaniu paryskim to kwestia autonomii uniwersytetu i szerzej, edukacji autonomicznej. Uniwersytet, na którym odbywało się spotkanie (Saint-Denis), od pewnego czasu sam „padł ofiarą” formalnej autonomii. Autonomii, która bazuje na zrównaniu pojęcia niezależności finansowej z brakiem finansowania państwowego. W tym kontekście można powiedzieć: „uważaj, jakiej autonomii sobie życzysz”. Problem z autonomią może dotyczyć jej autentyczności – od/do czego będzie dana autonomia? W przypadku „autonomicznego” paryskiego uniwersytetu przerodziła się ona w zależność od innych źródeł finansowania<sup>89</sup>. Tak więc trudnym dylematem mogą okazać się także pytania „gdzie?” i „jak?” wyjść ze współczesnego uniwersytetu, który już sam jest nomadyczny, tymczasowy i coraz

<sup>84</sup> I.M. Hoofd, *The accelerated university...*, s. 14.

<sup>85</sup> NERKA Organ Samorządu Doktorantów WNS UG, *Co to jest praktyka zawodowa i czym różni się od pracy?* [opinia prawna], <http://organwns.blogspot.com/2011/04/co-to-jest-praktyka-zawodowa-i-czym.html> (29.06.2011).

<sup>86</sup> M. Mendel, *University as a place*, [w:] *Learning in academia: socio-cultural and political perspectives*, pod red. M. Cackowskiej. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 97–117.

<sup>87</sup> P. Kowzan, *Nowa ekonomia studiowania*, Centrum Informacji Anarchistycznej, [http://cia.media.pl/nowa\\_ekonomia\\_studiowania](http://cia.media.pl/nowa_ekonomia_studiowania) (12.06.2011).

<sup>88</sup> Ch. Newfield, *Struktura i cisza kognitariatu...*

<sup>89</sup> Zob. A Teaching Assistant at the University of Nanterre, *French Campuses: The Bitter Taste of Autonomy*, <http://isacna.wordpress.com/2010/04/08/french-campuses-the-bitter-taste-of-autonomy/> (12.06.2011).

bardziej prekarne<sup>90</sup>. Nie wahamy się wręcz stwierdzić, że uniwersyteckie „kolonie prekarne” utrzymują<sup>91</sup> w swej orbicie także aktywistów i aktywistki, którzy wykonują prace badawcze w ramach zaangażowania w ruchy społeczne. Podczas sesji dotyczącej sytuacji w Europie Środkowej i Środkowowschodniej swoimi prezentacjami Krystian Szadkowski i Jan Sowa postawili pytania o celowość projektów samokształceniowych, aktywistycznych badań i edukacji autonomicznej. Projekty wydające się być ucieczką lub „wyjściem” z tradycyjnego uniwersytetu (choć z elementami głosu skierowanego do wnętrza) ich zdaniem wpisują się w nurt neoliberalnych zmian akademii. Co ciekawe, z analizy Hoofd wynika, że takie aktywistyczne badania i próby konstruowania uniwersytetu na nowo są produktywne także w znaczeniu czysto kapitalistycznym, gdyż alternatywne, autonomiczne inicjatywy wpisują się w nurt reform komercjalizacyjnych z hasłami mobilności, elastyczności i umiędzynarodowienia – tym samym mogą wzmacniać przyspieszony, elitarystyczny model uniwersytetu (ang. *speed-elitism*)<sup>92</sup>. Takie projekty mogą funkcjonować jako elementy polityki głosu, ale głosu, który nic znacząco nie zmienia, za to wpisuje się w zmiany, którym deklaratorywnie się przeciwstawia. W Paryżu autonomia uniwersytetu i edukacji była gorąco dyskutowana i poświęcono jej osobny panel.

### Pytanie-wołanie o edukację autonomiczną

Nie mieliśmy możliwości w pełni uczestniczyć w dyskusji poświęconej temu tematowi, choć wiemy, jak bardzo była żywa. Ruch uniwersytecki nie ma gotowych rozwiązań dla żadnej instytucji, postaramy się za to przybliżyć kierunki, w jakich aktywiści poszukują edukacji autonomicznej. Problem autonomii i edukacji wykracza poza paradoks czasowego, szkolnego podporządkowywania uczennicy nauczycielce w celu wykształcenia w przyszłości samodzielnej i niezależnej osoby (absolwentki). W kontekście edukacji dorosłych, jaką jest edukacja na poziomie uniwersyteckim, zadawane przez aktywistów pytanie o edukację autonomiczną odnosi się do relacji zbiorowych, a nie do indywidualnej podmiotowości. Ta autonomia nie jest kantowska, a przynajmniej punktem wyjścia dla niej nie jest Kant i podporządkowanie się jednostki prawu. Jest to raczej pytanie o formę organizacyjną uniwersytetu, w tym o jego finansowanie. Jest ono skierowane do praktyków, ludzi gotowych rzucić wyzwanie rzeczywistości i dlatego autonomia ta ma charakter (za Deleuzem i Guattarim<sup>93</sup>) zdolności do cielesnego i praktycznego wyjścia poza zasady i ustanowione sposoby bycia z innymi. Nie chodzi więc o tworzenie kolejnych praw i regulacji ani

<sup>90</sup> I.M. Hoofd, *The accelerated university...*

<sup>91</sup> Por. CrimethInc Ex-Workers' Collective, *No Gods, No Masters Degrees*, [w:] *Constituent Imagination: Militant Investigations/Collective Theorization*, pod red. S. Shukaitis et al., AK Press, Oakland 2007, s. 301–313.

<sup>92</sup> I.M. Hoofd, *The accelerated university...*

<sup>93</sup> G. Deleuze, F. Guattari, *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia...*

o jakiś regionalny separatyzm. Sens autonomii, o którą pytają i wołają aktywiści, pochodzi z analiz ruchów społecznych i zasadza się na kolektywnym zwalczaniu alienacji życia i pracy<sup>94</sup>. Myślenie o autonomii zawiera założenie, że ludzie dobrze wiedzą, czego nie chcą, a wyzwaniem staje się uzgodnienie i wprowadzenie pewnych praktyk, które spełniałyby wysokie etyczne oczekiwania. Wołanie o edukację autonomiczną jest zerwaniem z Gramscim, bo nie chodzi o ścieranie się w rywalizacji różnych wizji świata, lecz za Corneliussem Castoriadisem o wytwarzanie znaczeń<sup>95</sup>. Jest to także zerwanie z (nadużywanymi) odniesieniami do roku 1968, a zamiast tego czerpanie z ruchu autonomicznego lat 70. i 80. XX wieku<sup>96</sup> i późniejszego ruchu (alter)globalistycznego, czyli, za Graeberem, z „ruchu anarchistycznego przez małe a”<sup>97</sup>.

Połączenie odmowy pracy (uczenia się na rzecz realizacji instrumentalnych celów zarządzania populacją) z tradycyjnym postulatem autonomistów – aktywności uobecnianej w społeczeństwie<sup>98</sup> – w naszym mniemaniu nie zaowocowało jeszcze praktykami na tyle uniwersalnymi<sup>99</sup>, by dało się je łatwo upowszechniać. Nikt nie ma gotowych odpowiedzi, choć podstawowym punktem odniesienia dla obecnego w ruchu myślenia o edukacji autonomicznej są oczywiście Zapatyści<sup>100</sup> i szkoły, jakie oni tworzą i nazywają edukacją autonomiczną. Jednak autonomiczność edukacji w meksykańskim stanie Chiapas polega na tym, że jest ona organizowana przez „autonomistów”, bo sama treść – o ile nam wiadomo z licznych dyskusji i szczerkowych publikacji na ten temat<sup>101</sup> – to w zasadzie realizacja założeń pedagogiki krytycznej. Natomiast z inicjatyw na poziomie uniwersyteckim zwrócić uwagę należy na kształcenie przyjmujące za punkt wyjścia założenie, że student jest producentem<sup>102</sup>, czyli przede wszystkim powiązanie studiowania z prowadzeniem badań. A jeżeli chodzi o formy organizacyjne, to interesująco zapowiadają się spółdzielnie profesorsko-studenckie<sup>103</sup>, bo są nową formą historycznych początków uniwersytetu w Europie jako stowarzyszenia korporacji studentów z korporacjami profesorów i jeżeli się sprawdzą, mogą stać się narzędziem zmiany uniwersytetu jako

<sup>94</sup> G. Katsiaficas, *The Subversion of Politics: European Autonomous Movements and the Decolonization of Everyday Life*, AK Press, Oakland 2006.

<sup>95</sup> S. Tormey, J. Townshend, *Od teorii krytycznej do postmarksizmu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 34.

<sup>96</sup> G. Katsiaficas, *The Subversion of Politics...*

<sup>97</sup> D. Graeber, *Anarchism, Or The Revolutionary Movement...*

<sup>98</sup> W przeciwieństwie do aktywności sprowadzającej się przykładowo do produkcji artykułów naukowych.

<sup>99</sup> Czyli niezależnymi od kontekstu czasu i miejsca, w którym te praktyki powstały.

<sup>100</sup> A. Khasnabish, *Zapatistas: Rebellion from the Grassroots to the Global*, Zed Books, London, New York 2010.

<sup>101</sup> N. Barmeyer, *Taking on the State: Resistance, Education, and other Challenges Facing the Zapatista Autonomy Project*, „Identities: Global Studies in Culture and Power” 2008, 15, s. 519–520.

<sup>102</sup> Por. projekt Uniwersytetu w Lincoln, UK, <http://studentasproducer.lincoln.ac.uk/>.

<sup>103</sup> Por. The Social Science Centre, Lincoln, UK. <http://socialsciencecentre.org.uk/>.

całości. Z pewnym niedowierzaniem stwierdzamy, że niektóre opisy<sup>104</sup> kolektywnego samokształcenia (które miałyby być wyjściem poza dychotomię ratowania uniwersytetu lub niszczenia go) do złudzenia przypominają nam funkcjonowanie naszego koła naukowego „Na Styku”. Jednak na ogół i w przeciwieństwie do kół naukowych projekty edukacji autonomicznej zorientowane są na pewien nieuznający zastanych autorytetów i nieunikający konfliktów typ badań, mianowicie na badania bojowe (ang. *militant research*).

### Spór o o(d)pór: protest a mobilizacja

Na akcent końcowy naszych rozważań wybraliśmy wypowiedź jednej ze studentek obecnych na seminarium koła naukowego „Na Styku”, która na pytanie, dlaczego polscy studenci nie protestują, nawet gdy są niezadowoleni z obecnej sytuacji i zachodzących zmian, odpowiedziała pytaniem, które zanotowaliśmy w następującej formie: „Po co mamy protestować, skoro nikt nas nie posłucha?”. Taki stosunek do zbiorowego działania (w tym protestu) wydaje nam się powszechny w Polsce i naszym zdaniem zdradza pewne szkodliwe lewicowe przyzwyczajenia w myśleniu o ruchach społecznych i polityce w ogóle, tzn. że robi się je dla już kogoś istniejącego, kto jest gotowy słuchać i to temu komuś przedstawić należy własny projekt. W podobnie ślepią uliczkę mogłoby wejść Edufactory, gdyby skierowało swój głos jedynie ku akademii.

Za Graeberem<sup>105</sup> przyjmujemy, że lewicowe myślenie o polityce opiera się na wyobraźni, tj. przekraczaniu stanu obecnego i proponowaniu alternatywy. Dla myślenia pravicowego charakterystyczna jest z kolei pewna forma realizmu politycznego, który opiera się na sile, a paradygmatycznym momentem rozpoczęcia myślenia w tej optyce jest „groźba wzajemnego zniszczenia”. Z uproszczeń tego modelu, powstałego na bazie polityki z czasów zimnej wojny zdajemy sobie sprawę, jednak doceniamy jego moc wyjaśniającą.

Niestety Europa XXI wieku nie jest miejscem, w którym władza wsłuchuje się w głosy ludzi inaczej niż przez badania opinii publicznej. System demokracji reprezentacyjnej nastawiony jest raczej na obsługiwanie istniejących opinii, niż na ich wspólne wypracowywanie i poszukiwanie alternatyw. Nawet gdyby cytowana studentka zdecydowała się powiedzieć coś niezwykle ważnego o reformie edukacji wyższej w Polsce, jakkolwiek realna byłaby skonstruowana przez nią alternatywa, to i tak nikt jej nie weźmie pod uwagę. Odwracając pytanie studentki, możemy powiedzieć: „Po co ktoś ma was słuchać, skoro nie potraficie protestować?”. W sformatowanym pravicowo sposobie sprawowania władzy nikt nie musi studentek brać

<sup>104</sup> University provisional The, *About*, <http://provisionaluniversity.tumblr.com/about> (10.04.2011).

<sup>105</sup> D. Graeber, *Revolution in Reverse*, [http://theanarchistlibrary.org/html/David\\_Graeber\\_Revolution\\_in\\_Reverse.html](http://theanarchistlibrary.org/html/David_Graeber_Revolution_in_Reverse.html) (10.04.2011).



pod uwagę. Za to pod uwagę brane są rynki finansowe, bo działania ich uczestników grożą zniszczeniem strefy euro paradoksalnie pograżeniem tych rynków w depresji. Dawniej funkcję groźby wzajemnego zniszczenia pełniły strajki. Jednak to, że ktoś kiedyś u zarania ówczesnego porządku politycznego posłuchał „głosu ludu” (w przypadku Polski – ruchu Solidarność), nie oznacza, że słuchacz ten nie został z wysiłkiem „skonstruowany”. Natomiast rolą lewicowej wyobraźni byłoby w tej optyce tworzenie takich instytucji edukacyjnych, które wytrzymają konfrontację z władzą potencjalnego słuchacza – dadzą jej odpór<sup>106</sup> – i zapewnią trwanie niewyalienowanym formom pracy uczenia się.

### Zamiast zakończenia – otwarcie

Jak próbowaliśmy wykazać, namysł nad współczesnym uniwersytetem nie będzie pełny bez zdystansowania się do tradycyjnych kategorii, w tym kategorii analizy i opisu ruchów studenckich jako tylko studenckich oraz roli tych ruchów w kształtowaniu edukacji wyższej.

Próbowaliśmy w tej pracy pokazać, że z perspektywy aktywistów miejsca, takie jak uniwersytety, muzea, banki czy place, stają się edukacyjne dopiero w procesie ich zajęcia. Taki „bojowy” stosunek do miejsc koresponduje z rozbudzonymi teoretycznymi zainteresowaniami naukowców kategorią miejsca. Co ciekawe, ten tzw. zwrot przestrzenny pojawia się w czasie, gdy utraciliśmy nasze uniwersytety, place, ulice, muzea na skutek digitalizacji doświadczeń codzienności, prywatyzacji przestrzeni publicznej oraz postępującego policyjnego nadzoru uzasadnianego polityką bezpieczeństwa. Obie opisane przez nas i ISM składające się na ruch uniwersytecki sieci Edufaktory intensywnie pracują, choć każda na swój sposób, na rzecz produktywności tego, co (jeszcze) wspólne. Jest to namysł kluczowy dla przekroczenia kryzysu uniwersytetu, bo odzyskiwanie miejsc ma sens, tylko jeżeli jesteśmy w stanie przekroczyć ograniczenia, które doprowadziły do obecnego kryzysu.

Jednocześnie staraliśmy się zarysować inną perspektywę patrzenia na stan uniwersytetu, tj. poprzez przeorganizowanie jej i z punktu widzenia studentek oraz demokracji uwikłanej w przyzwyczajenia (do tzw. mechanizmów rynkowych) wyniesione z codziennych lekcji ekonomii neoliberalnej. W wyniku tego zabiegu rola rad i samorządów studenckich/doktoranckich w Polsce jako głosu demokratyzujących narzędzi polityki została w naszym tekście podważona. Co więcej, dostrzegamy zagrożenie, jakim jest proces kanalizowania „głosów”, czyli zmiana rad w „śmietniki opinii”<sup>107</sup>. Widząc jednak problemy związane z działalnością tradycyjnych związków

<sup>106</sup> J. Rutkowiak, *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] *Neoliberalne uwikłania edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, E. Potulickiej, Impuls, Kraków 2010.

<sup>107</sup> M. Bousquet, *Administracyjny panel kontrolny...*

studentkich, skłaniamy się ku poszukiwaniu nowych form organizacyjnych. Takich, które lepiej połączą w sobie elementy samorządów, rad, związków studentkich i zawodowych i przekroczą opisane przez nas ograniczenia.

W Polsce taką próbą odświeżenia namysłu nad pracą uczenia się i nauczania jest m.in. inicjatywa Nowe Otwarcie Uniwersytetu. Śmiało przeciwstawienie doktorskiego w zasadzie projektu NOU ministerialnym KNOW-om opierać się będzie na przygotowywanych ogólnopolskich badaniach warunków pracy akademickiej w Polsce. Być może wzbogaci to nasze wspólne rozumienie kryzysu uniwersytetu i uwarunkowań (bez)ruchu studentkiego, czyli zagadnień, z którymi w tym tekście próbowaliśmy się zmierzyć z naszych dość specyficznych pozycji doktorantki i doktoranta.

#### Bibliografia:

- A Teaching Assistant at the University of Nanterre, *French Campuses: The Bitter Taste of Autonomy*, <http://isacna.wordpress.com/2010/04/08/french-campuses-the-bitter-taste-of-autonomy/> (12.06.2011)
- Barmeyer N., *Taking on the State: Resistance, Education, and other Challenges Facing the Zapatista Autonomy Project*, „Identities: Global Studies in Culture and Power” 2008, 15, 506–527
- Beckmann A., Cooper Ch., Hill D., *A critical exploration of the broader relevancies of recent student protests in European countries: Contesting the ‘marketization’ of public education*. Presentation at the European Conference on Educational Research, 25–27.08.2010, Helsinki
- Bourdieu P., *Rozum praktyczny. O teorii działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009
- Bousquet M., *Administracyjny panel kontrolny*, Edufaktory, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1894-marc-bousquet-administracyjny-panel-kontrolny.html> (30.06.2011)
- Burawoy M., *Redefinicja publicznego uniwersytetu: ramy analityczne*, „Praktyka Teoretyczna”, <http://www.praktykateoretyczna.pl/index.php/michael-burawoy-redefinicja-publicznego-universytetu-ramy-analityczne/> (30.12.2011)
- Colectivo Situaciones, *Something More on Research Militancy: Footnotes on Procedures and (In)Decisions*, tłum. S. Touza, N. Holdren, [w:] S. Shukaitis, D. Graeber, E. Biddle, *Constituent Imagination: Militant Investigations/Collective Theorization*, AK Press 2007, s. 73–93
- CrimethInc Ex-Workers’ Collective, *No Gods, No Masters Degrees*, [w:] *Constituent Imagination: Militant Investigations / Collective Theorization*, pod red. S. Shukaitis et al., AK Press, Oakland 2007, s. 301–313
- Deleuze G., Guattari F., *A thousand plateaus: capitalism and schizofrenia*, University of Minnesota Press, London, Minneapolis 2005
- Dionisis. *Raport o stanie greckiego ruchu studentkiego 2006/2007*, tłum. K. Szadkowski, Edufactory, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1648-dionisis-raport-o-stanie-greckiego-ruchu-studenckiego-20062007.html>

- Ehlert Maia J.M., *Space, social theory and peripheral imagination: Brazilian intellectual history and de-colonial debates*, „International Sociology” 2011, 23(3), s. 392–407
- Ernst & Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, [http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/SSW2020\\_strategia.pdf](http://www.uczelnie2020.pl/docs/file/SSW2020_strategia.pdf) (30.05.2010)
- Fleck Ch., *Protest in Austria: Between Bologna and the Archaic Mass University*, <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=742> (14.06.2011)
- FRP, KRASP, KRZSP, *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy*, [http://www.frp.org.pl/pliki/Strategia\\_tom-1.pdf](http://www.frp.org.pl/pliki/Strategia_tom-1.pdf) (30.05.2010)
- Gill J., DeFronzo J., *A Comparative Framework for the Analysis of International Student Movements*, „Social Movement Studies” 2009, 8 (3) 203–224
- Gioux, A. H., *Radical Pedagogy and Politics of Student Voice*, „Interchange” 1986, 17(1), s. 48–69
- Graeber D., *The New Anarchists*, „New Left Review” 2002, 13, styczeń–luty, s. 61–73. <http://www.newleftreview.org/A2368> (29.05.2011)
- Graeber D., *Anarchism, Or The Revolutionary Movement Of The Twenty-first Century*, ZNet 2004, Dostępne na: <http://www.zcommunications.org/anarchism-or-the-revolutionary-movement-of-the-twenty-first-century-by-david-graeber> (05.06.2011)
- Graeber D., *Revolution in Reverse*, [http://theanarchistlibrary.org/html/David\\_Graeber\\_Revolution\\_in\\_Reverse.html](http://theanarchistlibrary.org/html/David_Graeber_Revolution_in_Reverse.html) (10.04.2011)
- Graeber D., *Twilight of Vanguardism*, <http://raforum.info/spip.php?article2022&lang=fr> (27.06.2011)
- Gramsci A., *The Gramsci Reader: Selected Writings 1916–1935*, red. D. Forgacs, New York University Press, New York 2000
- Grunewald D.A., *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, „Educational Researcher” 2003, Vol. 32, No. 4, s. 3–12
- Hardt M., Negri, A., *Commonwealth*, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 2009
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997
- Hirschman A., *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1970
- Hoofd I.M., *The accelerated university Activist academic alliances and the simulation of thought*, *Ephemera* 2010, 10(1), s. 7–24
- International Student Movement [ISM] (2010). *Reports on Actions linked to the „Global Wave”*, [http://emancipating-education-for-all.org/global\\_wave\\_reports](http://emancipating-education-for-all.org/global_wave_reports) (15.06.2011)
- International Student Movement [ISM], *Call: „Spring of Resistance” [March–May 2011]*, [http://ism-global.net/SoR\\_2011](http://ism-global.net/SoR_2011) (15.06.2011)
- International Student Movement [ISM], *International Meeting in Paris – A Personal Account*, [http://ism-global.net/impressions\\_paris](http://ism-global.net/impressions_paris) (01.03.2011)
- Jakakolwiek zorganizowana grupa doktorantów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, *Szewcy 2.012 v. beta – gdańskie doktoranty o drodze przez uniwersytet*, Edufactory, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1768-szewcy-2012-v-beta-gdanskie-doktoranty-o-drodze-przez-uniwersytet-.html> (15.06.2011)
- Jordan B., Düvell F., *Migration: The Boundries of Equality and Justice*. Polity, Cambridge 2005

- Jurgiel A., *Nakaz uczenia się przez całe życie – mantra współczesnych andragogów*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, pod red. L. Hurlo, D. Klus-Stańskiej, M. Łojko, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009
- Katsiaficas G., *The Subversion of Politics: European Autonomous Movements and the Decolonization of Everyday Life*, AK Press, USA 2006
- Keim W., *On the crisis of the German university*, <http://isacna.wordpress.com/2010/08/03/on-the-crisis-of-the-german-university/> (28.05.2011)
- Khasnabish A., *Zapatistas: Rebellion from the Grassroots to the Global*, Zed Books, London, New York
- KLF days of action – Ljubljana: teach-in in a bank*, <http://www.edu-factory.org/wp/klf-days-of-action-ljubljana-teach-in-in-a-bank/> (30.06.2011)
- KN „Na Styku”, *Sprawozdanie z Paryża – European Meeting of University Struggles*, <http://nastyku.blogspot.com/2011/02/sprawozdanie-z-paryza-european-meeting.html> (14.06.2011)
- Kowzan P., *Jak uczą się nowocześni nomadzi edukacyjni? Ponadnarodowe i pozasystemowe formy edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych” 2007, 14
- Kowzan P., *Nowa ekonomia studiowania*, Centrum Informacji Anarchistycznej, [http://cia.media.pl/nowa\\_ekonomia\\_studiowania](http://cia.media.pl/nowa_ekonomia_studiowania) (12.06.2011)
- Kowzan P., *Płaca za pracę... a Indianom polskich kampusów paciorki*, „Przegląd Anarchistyczny” 13
- Kowzan P., Krzywiński D., *Pomiędzy alienacją a emancypacją – rola rad doktoranckich w ustalaniu pozycji doktorantów na przykładzie Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Uniwersytet i emancypacja. Wiedza jako działanie polityczne – działanie polityczne jako wiedza* (złożone do publikacji)
- Kowzan P., Prusinowska M., *Uczenie się (w) ruchu: Studenci przeciw komercjalizacji edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, Warszawa–Płock 2009, s. 208–234
- Lewidow, L., *Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies*, „Cultural Logic” 2000, 4/1, <http://clogic.eserver.org/4-1/levidow.html> (20.05.2011)
- Mendel, M., *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, pod red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 21–37
- Mendel, M., *University as a place*, [w:] *Learning in academia: socio-cultural and political perspectives*, pod red. M. Cackowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2009, s. 97–117
- MNiSW, *Sejm przyjął nowe Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/arttykul/sejm-przyjal-nowe-prawo-o-szkolnictwie-wyzszym/> (25.06.2011)
- Negri A., Hardt M., *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, Penguin Press, USA 2004
- NERKA Organ Samorządu Doktorantów WNS UG, *Co to jest praktyka zawodowa i czym różni się od pracy? [opinia prawna]*, <http://organwns.blogspot.com/2011/04/co-to-jest-praktyka-zawodowa-i-czym.html> (29.06.2011)
- Newfield Ch., *Struktura i cisza kognitariatu*, <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/ee0002newfield.pdf> (10.06.2011)

- Occupied Oxford, The Meeting of Two Movements: Conflict and creation in the University of Barcelona's struggle against neo-liberal privatisation*, 2010, <http://www.occupiedoxford.org/?p=235> (19.06.2011)
- Pasquinelli M., *Tak zwana Italian Theory i rewolta żywej wiedzy*, Edufaktory 2011, <http://www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/1769-matteo-pasquinelli-tak-zwana-italian-theory-i-rewolta-ywej-wiedzy.html> (09.06.2011)
- Piotrowski G., *Civil and/or „uncivil” society? The development of civil society in Central and Eastern Europe in the context of political transformation during the post-socialist period*, „Interface: a journal for and about social movements” 2009, 1(2). s. 166–189
- Provisional university, the, *About*, <http://provisionaluniversity.tumblr.com/about> (10.04.2011)
- Prusinowska M., Kowzan, P., Zielińska M., *Struggling to unite. The rise and fall of one university movement in Poland*, „Interface: a journal for and about social movements”, 3(2) [w druku]
- Prusinowska M., *Komercjalizacja edukacji i zagrożenie wykluczeniem społecznym w świetle reformy polskiego szkolnictwa wyższego*, [w:] *Oblicza biedy we współczesnej Polsce*, pod red. M. Popow, et al., Doktoranckie Koło Naukowe „Na Styku”, Gdańsk 2011, <http://depot.ceon.pl/handle/123456789/131> (03.01.1012)
- Research and Destroy, Communiqué z nieobecnej przyszłości – o kresie życia studenckiego*. „Praktyka Teoretyczna” 2010, 1, s. 190–202
- Rodziewicz E., *Ku demokracji w sferze publicznej i dyskursie edukacyjnym*, „Ars Educandi” 2008, 5, s. 11–59
- Rutkowiak J., *Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego*, [w:] *Neoliberalne uwiłkiania edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, E. Potulickiej, Impuls, Kraków 2010
- Stańczyk P., *Milcząca zgoda, kultura ciszy i polityka głosu*, Wystąpienie podczas VII Zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Toruń 20–21.09.2010. <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/dokumenty/referaty/Piotr%20Stanczyk.pdf> (17.06.2011)
- Szkudlarek T., *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”. [numer specjalny] 2001, *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*, s. 193–202
- Tormey S., Townshend J., *Od teorii krytycznej do postmarksizmu*, PWN, Warszawa 2010
- The Occupation Cookbook or the Model of the Occupation of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb*, <http://slobodnifilozofski.org/?p=1915> (12.06.2011)
- US Uncut New York City Teach-In at Bank of America*, <http://usuncutmn.blogspot.com/2011/05/us-uncut-new-york-city-teach-in-at-bank.html> (30.06.2011)
- VideoaktivistInnennetzwerk [producent]. *Summer of Resistance Reloaded*, <http://video.google.com/videoplay?docid=5132924373219365319> (26.06.2011)
- Virno P., Hardt M., *Radical Thought in Italy: A Potential Politics*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2006
- Virno P., *Virtuosity and Revolution: The Political Theory of Exodus*, [w:] *Radical Thought in Italy: Potential Politics*, pod red. P. Virno, M. Hardt, University of Minnesota Press, Minneapolis 1996, s. 189–212
- Wagner I., *Becoming Transnational Professional. Kariery i mobilność polskich elit naukowych*, Scholar, Warszawa 2011

- Wagner I., *Making Science à la polonaise, czyli nowy model Ścieżki Kariery Akademickiej*, Wystąpienie na konferencji „Nowe Otwarcie Uniwersytetu”, Warszawa 17–18.6.2011
- Prefigurative politics*, *Wikipedia, The Free Encyclopedia*, [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Prefigurative\\_politics&oldid=434012643](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Prefigurative_politics&oldid=434012643) (27.06.2011)
- Students' union, *Wikipedia, The Free Encyclopedia*, [http://en.wikipedia.org/wiki/Students'\\_union](http://en.wikipedia.org/wiki/Students'_union) (20.09.2011)
- Zielińska M., Kowzan P., Prusinowska M., *Social Movement Learning: from radical imagination to disempowerment*, „Studies in the Education of Adults” 43(2) [w druku]
- Zielińska, M., *Edukacja dorosłych imigrantów na Islandii w świetle pedagogiki miejsca*, „Rocznik Andragogiczny” 2009/2010, s. 358–378
- Żuk, P., *Społeczeństwo w działaniu. Ekolodzy, feministki, skłotersi. Socjologiczna analiza nowych ruchów społecznych w Polsce*, SCHOLAR, Warszawa 2001

### Summary

#### *Politics of voice, politics of exit and a question on autonomous education: contemporary university movements' perspective*

A university crisis has been defined and studied mostly from the perspective of globalisation, economic and neoliberal reforms, as well as the Bologna Process. The aim of this article is to explore different perspectives and language for describing university's condition, while avoiding simple dichotomies of status quo vs. contemporary reforms or the private vs. the public. The authors perceive these dichotomies as insufficient for explaining both the crisis and the contemporary university's condition. This analysis is based on participatory and militant research conducted within the framework of PhD student self-government combined with university activism at the University of Gdańsk. The authors re-examine the issue of university crisis and relations between the academia and activism, focusing on students' resistance (or lack thereof in Poland), international networks of university movements and diverse attempts of activists to overcome the crisis. They look also into diverse organisational forms (e.g., student councils and unions) and strategies (e.g., politics of voice and exit) present in the higher education sector. Finally, they pose a question about the possibility and shape of autonomous education, as well as about the future of universities.



## RECENZJE – INSPIRACJE – DYSKUSJE





Na marginesach i w przemyśleniach krytycznych wokół uniwersytetu, czyli tropem książki *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, pod red. Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, Aleksandry Rzekońskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, ss. 488

To właśnie dzisiaj, recenzją książki pt. *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami*, pod redakcją Moniki Jaworskiej-Witkowskiej i Aleksandry Rzekońskiej, chciałabym zwrócić uwagę na szczególną nośność jej przesłania.

Zamysł Redaktorek i Autorów publikacji, nauczycieli akademickich i studentów, i ich wyzwanie do „przeszukiwania humanistyki”, wpisuje się w wiele współcześnie stawianych pytań i konstatacji dotyczących miejsca współczesnego uniwersytetu w zmieniającej się rzeczywistości dewaluacji autorytetu intelektualistów, „równania w dół” w poziomie kształcenia studentów, ekspozycji „inżynierii społecznej” w organizacji studiów, zaznaczającej się dominacji „kultury schlebiana” czy „zinfantylizowania kultury” akademickiej.

Książka ta przede wszystkim stawia pytanie o kondycję „wewnętrzną” współczesnego uniwersytetu, poziom dydaktyki uniwersyteckiej, prowokując jednocześnie refleksyjny i krytyczny namysł zachęcający do „przebudzenia” wobec obserwowanej „ucieczki myślenia z uniwersytetu”, odnotowywanego „bankructwa humanistyki”, nadmiernej pragmatyzacji programów studiów czy też redukcji, uproszczeń, instrumentalizacji relacji nauczycieli akademickich ze studentami w dydaktyce szkoły wyższej.

Stąd publikację tę dostrzegam jako wpisującą się w publiczną debatę nad problemem obecności humanistyki w przestrzeni społecznej i jej miejsca i roli w uniwersytecie<sup>1</sup>.

Opublikowana książka, będąca egzemplifikacją „przeszukiwania humanistyki”, wpisuje się także krytycznie, z jednej strony w dające znać o sobie tendencje redukcji humanistyki w praktyce dydaktyki szkoły wyższej, a z drugiej strony w dające znać o sobie trendy: hegemonii neoliberalnej ekonomii, rynku, kapitalistycznych orientacji obok prześwitujących jeszcze idei służenia uniwersytetu tradycji, kulturze, wolności, prawdzie.

Wyraziste wahnięcie kondycji uniwersytetu dzisiaj czyni szczególnie widoczną, tracącą na znaczeniu jego tradycję klasyczną, humbolotowską, zgodnie z którą uniwersytety pretendowały do rangi ośrodków nauki, służyły uniwersalnie rozumianym

<sup>1</sup> *Przyszłość uniwersytetu. Debaty z udziałem Włodzimierza Boleckiego, Tadeusza Gadacza, Małgorzaty Kowalskiej, Jacka Migasińskiego i Piotra Nowaka*, „Kronos” 2011, nr 1(16), s. 218–258; D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Impuls, Kraków 2010; F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, PIW, Warszawa 2008; *Bankructwo humanistyki?*, „Znak” 2009, nr 653.

ideom prawdy i wolności, utrzymywaniu dialogu z tradycją kulturową oraz odgrywały znaczącą rolę w stałej rewitalizacji dziedzictwa kultury.

Natomiast teraz, kiedy współczesna kultura lokuje prawdę raczej w dziedzinie fikcji niż intelektualnych zmagania, co zauważa choćby F. Furedi<sup>2</sup>, a wielość opinii uważa się za dowód wielości prawd, kondycja uniwersytetu zaczęła wiązać się z problematyzacją jednowymiarowej idei i ekspozycją co najmniej „dwoistości” znaczeń, w jakie wpisuje się uniwersytet.

Ów podwojony stan rzeczy już wcześniej B. Suchodolski określił „humanizmem tragicznym”, który wskazuje na proces „alienacji”, jaki może się dokonywać w kształceniu i wykształceniu studiujących<sup>3</sup>. Dzieje się to, ponieważ wartości kulturowe mogą wzbogacać, ale mogą też alienować. Mogą wzbogacać i alienować poprzez podtrzymywanie relacji zarówno z tradycją kulturową, jak i z rozwijającym się społeczeństwem. Frank Furedi w książce *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?* zauważa, iż tego typu postawę autorytetów kulturowych, które rościły sobie prawo do reprezentowania prawdy, piętnuje się dziś jako postawę elitarną, zaś aspirowanie do doskonałości i wysokiego poziomu rozwoju „uznaje się za lament głupców za złotymi czasami”<sup>4</sup>.

Zaznaczająca się złożoność, niejednoznaczność, dająca znać o sobie dychotomia znaczeń kontekstu, w którym próbuje się odnaleźć uniwersytet mogą prowadzić do wytwarzania dramatycznego napięcia, które zyskuje właśnie wymiar tragiczny. Ów tragiczny wymiar zawiera się m.in. w pytaniach, jak ocalić wartości kultury i jak ocalić osobowość człowieka w relacjach ze współczesnym, zmieniającym się dynamicznie, demokratycznym w założeniach, rozwijającym się technologicznie społeczeństwem a jednocześnie jak zachować wierność wobec tradycji i siebie<sup>5</sup>.

Związany przez wieki z elitaryzmem uniwersytet, który niegdyś oznaczał legitymizację monopolu władzy ekonomicznej, kulturalnej, politycznej przy świadomym lekceważeniu ludu, teraz uległ przedefiniowaniu. I znaczy teraz po prostu tyle, że pewne aspekty kultury są cenniejsze niż inne. Owe zaznaczające się współcześnie tendencje zarzucania starych idei i tradycji uniwersytetu, a coraz silniej dające znać o sobie ekspozycje jego nowych funkcji i relacji już nie tyle z demokratycznym społeczeństwem, co przede wszystkim relacji wielokrotnie złożonych, pomiędzy uniwersytetem, rynkiem, państwem, mediami a społeczeństwem<sup>6</sup>.

W pracy *The Idea of Higher Education* R. Barnett spostrzega, iż owe zaznaczające się złożone i fluktuujące identyfikacje uniwersytetu, podejmowane jednocześnie wiązania z tradycją i z nowym demokratyzującym się społeczeństwem niestabilnym

<sup>2</sup> F. Furedi, *op. cit.*

<sup>3</sup> B. Suchodolski, *Pedagogika humanizmu tragicznego*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie, Obszary sprzeczności edukacyjnych*, pod. red. I. Wojnar, Wydawnictwo „Komitet Prognoz Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2003, s. 274–282.

<sup>4</sup> F. Furedi, *op. cit.*, s. 44.

<sup>5</sup> D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, s. 120–122; F. Furedi, *op. cit.*, s. 11–12.

<sup>6</sup> F. Furedi, *op. cit.*, s. 11–12.

ideowo oraz w swojej praktyce funkcjonowania liberalnym / neo-liberalnym rynkiem, rozstrzygają o nowej kondycji uniwersytetu przyjmującego „nazbyt wiele nowych obowiązków”. Pociąga to za sobą takie skutki, iż jego tradycyjna misja rozmywa się. Dzieje się to głównie na skutek czynionych prób wyjścia uniwersytetu naprzeciw odmiennym naciskom: oczekiwaniom rynku, konieczności specjalizacji, profesjonalizacji, uzawodowienia kierunków kształcenia. W związku z następującą preferencją nauk stosowanych, umiejętności technicznych, relacji o charakterze instrumentalnym pomiędzy studentami a nauczycielami akademickimi, mającymi większą wartość rynkową niż niewymierne społeczne czy humanistyczne tradycje kulturowe. Sytuacja ta, zdaniem Barnetta, oznacza „epistemologiczne podkopywanie fundamentów wyższej edukacji”<sup>7</sup>.

Natomiast D. Hejwosz, analizując funkcję szkolnictwa wyższego w różnych regionach świata, zwraca uwagę, iż uniwersytety współczesne pozostają w szczególnym rozdarciu i nieprzejrzystości kondycji i w sytuacji utraty równowagi. A to usiłują pozostawać ostoją tradycyjnych wartości akademickich, czy też podejmują się przejmowania zadania bycia inspiracją rozwoju gospodarczego<sup>8</sup>. Ów współcześnie odnotowywany stan utraty równowagi w kondycji uniwersytetu i obserwowane jego przechylenie się w kierunku nadążania za rynkiem, rozwoju szczegółowych specjalizacji kształcenia, odbywa się często z ograniczaniem kształcenia ogólnego, filozoficznego, humanistyki, a staje się instrumentem transmisji wartości, kompetencji, kwalifikacji, które są potrzebne w zorientowanym ekonomicznie, profesjonalnie społeczeństwie.

Z kolei F. Furedi odnotowuje opinię, iż najgorszą obelgą dla nowoczesnego uniwersytetu staje się w kręgach specjalistów to, że jawi się on jako instytucja elitarna, „wieża z kości słoniowej” pozbawiona styczności z rzeczywistością. Choć stosunkowo niedawno nie podobała się jego struktura korporacyjna, ciepłe stosunki z biznesem, obsesja na punkcie przygotowania studentów do wymogów rynku pracy, co dziś często stanowi przedmiot pożądania. Nowoczesny uniwersytet, jego zdaniem, nie trzyma się już dumnie na uboczu świata biznesu, choć tradycyjnie siła rynku była spostrzegana jako główne zagrożenie dla autonomii akademickiej i czystości sztuki.

Biorąc udział w debacie na temat „Przyszłość Uniwersytetu” M. Kowalska zwraca uwagę „(...) na nowe miejsce uniwersytetu w ramach gospodarki rynkowej, gdzie kapitalizm jest czynnikiem bardziej dynamicznym niż liberalizm, o demokracji nie wspominając, która nie może być tym samym, czym była w XIX wieku, ani tym samym czym była w PRL. Uniwersytet dostosował się do nowej logiki polityki, ekonomii w sposób patologiczny”<sup>9</sup>. Jeszcze do niedawna pozostawał on oazą, oczywiście względną, myślenia nie-skomercjonalizowanego. Zdaniem Autorki, studenci, którzy żyją w logice rynku niemal od przedszkola lub co najmniej od szkoły podstawowej

<sup>7</sup> R. Barnett, *The idea of higher education. The Society for Research into Higher Education*, Open University Press, Buckingham 1990, s. 26.

<sup>8</sup> D. Hejwosz, *op. cit.*, s. 120–122.

<sup>9</sup> *Przyszłość uniwersytetu...*, s. 218–258.

i średniej, coraz częściej mają wobec uniwersytetu oczekiwania rynkowe. I uniwersytet i zdobywane przez studentów wykształcenie mają być punktem wyjścia dla zdobycia możliwie płatnej pracy. Studenci oczekują usług, które w dodatku jakoś bardzo konkretnie przełożą się im na sukces życiowy, tym bardziej że państwo oczekuje usług, biznes oczekuje usług – w sumie wszyscy zaczynają postrzegać uniwersytet jako zwyczajnego usługodawcę a nie żaden przypadek wiedzy stanowiącej cel w sobie.

Zdaniem autorki, biorąc pod uwagę tę perspektywę, upominanie się o sferę krytycznego myślenia wobec opcji urynkowionego uniwersytetu wydaje się naiwne. Píše ona „Obawiam się, niestety, że jest to oczekiwanie beznadziejne. A tego rozpaczliwego apelu: nikt nie potraktuje poważnie, dopóty, dopóki logika tego świata jest taka, jaka jest”. Małgorzata Kowalska wraz z biorącym udział w dyspucie Piotrem Nowakiem zadają pytanie „Czy (...) to już koniec uniwersytetu starego typu, uniwersytetu, który jeszcze dla Twardowskiego stanowił przestrzeń wolności?”<sup>10</sup>.

Joanna Rutkowiak z perspektywy krytyka neoliberalnej ideologii zwraca uwagę na formowaną współcześnie nową jakość świata, w którą to właśnie wmontowywana zostaje również edukacja uniwersytecka. Hegemoniczna ekonomia neoliberalna jako dominująca tendencja tej nowej jakości, szczególnie gospodarki, zdaniem autorki podporządkowuje sobie edukację, narzuca jej algorytmizację, standaryzację, a w rezultacie de-intelektualizację uczących się. Ta orientacja ma na celu przede wszystkim kształcenie człowieka użytecznego na rynku, redukując jednocześnie możliwe znacznie szersze i bardziej zróżnicowane jakościowo pole jego relacji z rzeczywistością. Sytuacja ta, zdaniem autorki wymaga interwencji korygującej czy oporu, a na pewno innej siły i wyobraźni przeciwważnej. A mianowicie uwzględnienia odmiennych w założeniach ideowych i praktycznych rozwiązaniach „ekonomi kulturowej” i „edukacji po-neoliberalnej”, które akcentują sens transgresyjnej ludzkiej aktywności i wolności. A w znaczących relacjach człowieka z rzeczywistością poszerzają „płaski”, zinstrumentalizowany „świat” o wartości humanistyki<sup>11</sup>.

Wpisujący się w toczący się dyskurs i odmiennie komentujący napięcia między światem intelektu a światem interesów, między „być a/i mieć” głos francuskiego politologa B. de Jouvenal, konstatuje, iż „(...) biznes jest instytucjonalnie nastawiony na to, żeby dawać klientom to, czego chcą. Dla artysty natomiast, wartość jego pracy nie zależy od jej wartości rynkowej. Przedsiębiorca oferuje społeczeństwu »dobra« rozumiane jako to, co ludzie zechcą kupić, intelektualista natomiast pragnie uczyć, czym »dobro« jest<sup>12</sup>”.

Przed rozmyciem tradycyjnej idei uniwersytetu w potoku różnych presji społecznych przestrzega Z. Melosik, szczególnie zaś przed sytuacją przekształcenia

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> J. Rutkowiak, *Wychylenia wyobraźni. Z myślą o po-neoliberalnych przemianach w edukacji*, [w:] *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, red. E. Rodziewicz, M. Cackowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 181–201.

<sup>12</sup> B. de Jouvenal, cyt. za: F. Furedi, *op. cit.*, s. 114–115.

uniwersytetu w wyższą szkołę zawodową – tendencji, która dość silnie daje znać o sobie. Jego zdaniem, w rezultacie prowadzić może to do szczególnych efektów edukacyjnych i światopoglądowych studiujących, m.in. do ograniczonych kompetencji studentów w zakresie wiedzy ogólnej, sprowadzenia myślenia do „reprodukcji” i odtwarzania istniejącej rzeczywistości (a w związku z tym do braku samodzielnej gotowości do odsłaniania sensu wydarzeń), nieumiejętności kwestionowania granic, przyjmowania postaw instrumentalnego kompromisu czy bezradności w obliczu niepewności, wreszcie do łatwych inkluzji i afirmacji<sup>13</sup>.

Obok odnotowywanych zróżnicowanych stanowisk i interpretacji współczesnej kondycji uniwersytetu pojawiają się oficjalne zapowiedzi MNiSW o kierunkach reform studiów, przedstawianych jako „odpowiadające wartościom partii rządzącej”, przewidują one wprowadzenie programów studiów mających dać widoczne efekty kształcenia w postaci konkretnych umiejętności i kompetencji określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji. W związku z zapotrzebowaniem na kadre średniego szczebla zmniejszenie liczby magistrów i zwiększenie ilości specjalistów. Zapowiedzi minister B. Kudryckiej zakładają rozliczanie uczelni z jakości badań naukowych i z jakości kształcenia<sup>14</sup>.

Książka *Przeszukiwanie humanistyki. Od inspiracji do inicjacji. Studenckie próby między dydaktyką a badaniami* w tym polu dyskusji i wahań, czynionych ustaleń, wydaje się być wydarzeniem szczególnym. Napisana przez studentów przedstawia studenckie próby mieszczące się pomiędzy dydaktyką a naukowymi badaniami.

Prezentuje ona „eksperyment” w zamyśle uruchomiony w czasie zaznaczającego zachwiania uniwersyteckiej kondycji i ukierunkowany przeciwważnie do zaznaczających się rynkowych tendencji. Jego problem wiodący stanowi samodzielna inicjatywa studentów Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Uniwersytetu Szczecińskiego, wspomagana inicjatywą i opieką Moniki Jaworskiej-Witkowskiej, a także wzmacniana „ramą strategiczną” tj. inspiracją, wsparciem merytorycznym szerszego grona nauczycieli akademickich i ekspertów.

Ów eksperyment zakładający, współpracę studentów i nauczycieli akademickich, realizowany był poza obowiązkowym programem zajęć dydaktycznych, w różnych formach organizacyjnych, wzmacniany odwoływaniem się do literatury programowej i pozaprogramowej. Nie miał jednak charakteru jednorazowego wydarzenia, ale stanowił wielowymiarowe zadanie, którego realizacja zajęła około 4 lat<sup>15</sup>. Grupa „ekspertów” określających ramę strategiczną doświadczenia nie stanowiła jednakże grupy „kontrolerów”, „rzeczoznawców ds. jakości nauczania” nadzorującej sam

<sup>13</sup> Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności i władzy*, Wolumin, Poznań 2002, s. 202. Zob. także: R. Barnett, *op. cit.*, s. 26; D. Hejwosz, *op. cit.*, s. 114–115; F. Furedi, *op. cit.*, s. 63–65, 120–127.

<sup>14</sup> Kudrycka: *będzie mniej magistrów – więcej specjalistów* WWW.rp.pl (01.01.2012).

<sup>15</sup> Został on zaprezentowany w części II pracy *Rama strategiczna*, [w:] *Przeszukiwanie humanistyki...*, s. 51–151.

proces nauczania – uczenia się przez określoną biurokrację edukacyjną, rozliczaną według zewnętrznego systemu inspekcji i kontroli, czyniącą ją lojalną wobec zarządzeń odgórnych.

Za P. Bourdieu można powiedzieć krytycznie, że taka grupa „kontrolerów” promuje wysiłki, które można łatwo ogarnąć i standaryzować – zmierzyć, zważyć i zaserwować osobom niesamodzielnym i „infantylnemu społeczeństwu”<sup>16</sup>. Jak wiemy, takie tendencje oceny jakości silnie dają znać o sobie współcześnie w praktyce uniwersytetów i szkół wyższych.

Ów „eksperyment” zaprezentowany w recenzowanej książce stanowiła samodzielnie zaplanowana praca organizacyjna i badawcza, w zamyśle wychylająca się poza ramy dydaktyki akademickiej, kanon lektur obowiązkowych. Program owego eksperymentu obejmował dwujęzyczne seminaria wyjazdowe, forum dyskusyjne, cykliczne wyjazdowe seminaria dla studentów, redagowanie serii popularno-naukowych zeszytów tematycznych, podtrzymywanie współpracy z Kołami Naukowymi w Szczecinie, Poznaniu, Wrocławiu, Krakowie i Bydgoszczy.

Owa interdyscyplinarna inicjatywa wymagała uzgodnionych zespołowo celów, uruchomienia form aktywizujących działania, takich jak Studencka Inicjatywa Zintegrowanego Samokształcenia i Inicjacji Społeczno-Kulturowej Humistic, czy też Koło Naukowe Animatorów Edukacji i Kultury Iluminacje.

Spotkania owych samorządowych zespołów odbywały się w różnorodnych programowych formach. Obejmowały postawienie osobiście ważnych pytań i problemów badawczych przez studentów, udział w debatach, sięganie do humanistyki oraz „humistyki”, gdzie ta ostatnia oznaczała wysiłek samokształceniowy, stwarzanie możliwości wzajemnego uczenia się, spotkań, debat, stawiania i rozwiązywania problemów badawczych na pograniczu kultury. Owe formy pracy wiązały orientacje naukowe, filozoficzne, problemy osobiście ważne z impulsami płynącymi z pokładów mistyki kulturowej, szeroko rozumianej tradycji kulturowej, również i z doświadczenia myślowego i wyobraźniowego studentów, można dodać, zanurzonego w ich doświadczenie współczesności.

Generalnie intencja owego eksperymentu została ujęta w jego objaśnieniu i pytaniu postawionym przez studentkę III roku studiów, współredaktorkę tomu, *Przeszukiwanie humanistyki* A. Rzechońską: „Czyż nie po to powołano do życia Uniwersytety, aby umożliwić ludziom dochodzenie do prawdy, prawdy o sobie, o świecie?”.

Również i inne studentki podkreślają w autorskich tekstach, iż otrzymanie szansy wspólnego doświadczenia, a w rezultacie tworzenia wspólnych badań oraz unikatowej książki razem z profesorami, otwiera zupełnie nowe możliwości twórczych akademickich inicjacji własnego rozwoju i pozwala na integrację z nauczycielami i studium kolegami. Na ten fakt wytwarzania wspólnoty naukowych poszukiwań zwracały uwagę np. A. Rzechońska w tekście *Nasza „humistyka”, kultura i nowa*

<sup>16</sup> F. Furedi, *op. cit.* s. 114., P. Bourdieu, *The Corporatism of the Universal: The Role of Intellectual: The Role of Intellectuals in the Modern World*, „Telos” 1989, nr 81, s. 103.

*Paideia* i E. Wodnicka w artykule, *Od twórczych inicjacji do akademickich integracji*<sup>17</sup>. Aprobata dla humanistyki jako orientacji rozszerzającej ich współczesny namysł stanowi znaczącą inspirację w wielu studenckich tekstach.

Humanistyczna inspiracja eksperymentu, jak pisały studentki, stawała się zachętą do udziału w programach zagranicznych „Erasmus”, wyjazdów z wiązanych z „poszukiwaniem własnej przestrzeni w humanistyce”, „oswajaniem świata kultury”, a także z okazją do stawiania pytań o różnice kulturowe. Wobec silnie zaznaczających się tendencji pragmatyzacji, instrumentalizacji programów studiów i zajęć dydaktycznych, były one również pretekstem do kontestacji nazbyt silnego ulegania tym tendencjom, a nawet ich naturalizowania, tj. wpisywania owych reguł w styl myślenia, studiowania studentów a często i nauczycieli akademickich<sup>18</sup>.

Monika Jaworska-Witkowska, opiekunka „eksperymentu”, wyjaśniała, iż uruchomiona inicjatywa tworzonej książki przez studentów dla studentów na potrzeby dydaktyczne, przydatnej do dalszych prac samokształceniowych, to podwójne próbowanie myślenia rozpiętego między inspiracjami osobistymi a tekstami ze świata kultury, a dzielnymi inicjacjami przez studentów (ich swoich pierwszych prób badawczych i pisarskich, także prób pisarskich w języku angielskim). Zaświadcza o tym część tekstów zgromadzonych w rozdziale „Studiowanie bez granic”<sup>19</sup>.

W ocenie Inicjatorki, organizacja owego eksperymentu wciągała uczestników, zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów, w rodzaj swoistej „gry edukacyjnej” w celu przeciwstawienia się zagrożonej misji kulturowej i rozwojowej uniwersytetu. Do form tego aktywizującego przedsięwzięcia należał m.in. udział studentów w obradach seminarium wydziałowego uniwersytetu, udział we wspólnych seminariach wyjazdowych profesorów i studentów, prowadzone rozmowy, wywiady studentów z ekspertami.

Owe instytucjonalne zobowiązania stawały się zachętą, a nawet nakłaniały do samodzielnej i wspólnej pracy czytelniczej i badawczej, inspirowały podejmowanie niełatwych, a nawet „boleśnie trudnych” prób pisarskich prób pisania tekstów własnych, wymagających sytuowania namysłu pomiędzy tekstem literackim, filozoficznym a interpretacją własnego problemu życiowego, badawczego. Stwarzały okazję dla namysłów i debat związanych z przygotowywaną książką.

Stąd prezentowane w książce teksty studenckie są przykładem owego (w)ćwiczenia się w „wewnętrzne *versus* zewnętrzne” konteksty myślowe, prób interpretacyjnych tekstów kultury, wymagającego formułowania własnych punktów widzenia, w kontekście indywidualnych doświadczeń, przemyśleń i interpretacji.

<sup>17</sup> A. Rzekońska, *Nasza „Humistyka”, kultura i nowa paideia*; E. Wodnicka, *Od twórczych inicjacji do akademickich integracji*, [w:] *Przeszukiwanie humanistyki*, s. 31–40.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> Zob. *ibidem*. M. Jaworska-Witkowska, *Geneza, struktura i funkcje dydaktyczne książki (z perspektywy opiekuna)*, s. 13–19; Teksty studenckie w języku angielskim zgromadzone w części „Studiowanie bez granic”, s. 377–405.



W rezultacie wysiłki praktyczne i teoretyczne studentów prowadziły do podejmowanych prób odnajdywania, odczytywania i kreowania problemów pedagogicznych w przecięciu znaczeń kultury literackiej, filozofii postawionymi pytaniami i problemami badawczymi współczesności studentów.

Zaprezentowany w książce „eksperyment dydaktyczny” zwraca uwagę na zapomniane już dzisiaj możliwości bezpośrednich i kreatywnych relacji nauczycieli akademickich ze studentami, na inicjowane między nimi (nie)porozumienia, dokonywanie uzgodnień, określanie przestrzeni wspólnego/oddzielnego namysłu i racji. Prowadziły one także do postawienia istotnego pytania: „Czy uniwersytety są dla studentów, czy studenci dla uniwersytetów?”<sup>20</sup>.

Uruchamiane formy zajęć przypominały o możliwościach samoświadomego stanowienia programu studiów, transgresyjnego studiowania, a nie wyłącznie odrabiania zadanych zadań czy sprowadzania studiowania do przygotowywania się do zaliczeń i egzaminów, czytania obowiązkowych lektur, pozyskiwania z góry zaplanowanych kompetencji.

Lech Witkowski, jako uczestnik owego eksperymentu oraz osoba go opiniująca, w posłowie książki zauważa, iż postawienie na „niekonwencjonalne formy dydaktyczne”, nadawało temu eksperymentowi charakter możliwości spełnienia ważnej misji kulturowej oraz funkcji rozwojowej dla studentów<sup>21</sup>.

Monika Jaworska-Witkowska opiekunka owego projektu zauważała, iż miał on na celu sprawdzenie, czy w obliczu niebezpieczeństw płynących z prób redukcyjnego myślowo uzawodowienia studiów uniwersyteckich, można młodych ludzi wciągnąć do autotelicznych namysłów, mających na celu samodzielne postawienie problemów badawczych, odczytanie ich w praktyce studiowania, znalezienie dla nich interpretacyjnych odniesień w programowej, pozaprogramowej literaturze, literaturze pięknej, humanistyce, filozofii?

Ów zwrot ku zabiegom „przeszukiwania humanistyki” widoczny jest również w pedagogice nurtów pedagogii naukowych, dyskretnych, odlotowych i związanych z nimi zróżnicowanych prób czytania pedagogicznego po „śladach”, „tropach” kultury. Owe próby odczytywania znaczeń, stają się znaczącymi wyzwaniem czasu teraźniejszego, który bywa określony „czasem wielkich przewartościowań” wyboru uzasadnień jednostkowych doświadczeń i poszukiwań całościowego projektu przebudowy edukacji w ponowoczesnych demokracjach. Wiążą się one z próbami stawiania diagnozy współczesności oraz wysiłkami konstrukcyjnymi nadania kształtu edukacji, także akademickiej<sup>22</sup>. Aharon Avirama w tych wysiłkach diagnostycznych

<sup>20</sup> *Uczymy się być kobietami Kazimierza Wielkiego – Rozmowa z profesorem Januszem Trempałą*, [w:] *Przeszukiwanie humanistyki...*, s. 41–47.

<sup>21</sup> L. Witkowski, *Przeszukiwanie humanistyki i edukacja (posłowie do eksperymentu)*, [w:] *Przeszukiwanie humanistyki...*, s. 479–482.

<sup>22</sup> Z. Kwieciński, *Odlotowa pedagogia Aharona Avirama. Od „kakaфонii w czarnej dziurze” do całościowego projektu przebudowy edukacji w ponowoczesnych demokracjach*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii, naukowe, dyskretne, odlotowe*, Impuls, Kraków 2011.

i konstrukcyjnych wskazuje na zarysowującą się „przepaść” między wynikiem gwałtownych przemian określanych przez niego metaforą „sztormu” zmiany, a tym, w jaki sposób reagują na niego instytucje edukacyjne. Okazuje się, iż one, pomimo obsesji innowacji i reform, często tkwią właśnie w starych schematach działania i uprzednim paradygmacie myślenia zachowując status quo<sup>23</sup>.

Tymczasem w bogatej literaturze odsłaniającej współczesny czas przewartościowań, istotny także dla kondycji uniwersytetu, zwraca się uwagę na skrajne tendencje „przechylenia się samej humanistyki w stronę jej intelektualnej katastrofy” czy wręcz „bankructwa humanistyki”, głównie jako odejścia od kanonicznych wartości i zwrócenia się ku pop-kulturze i kulturze konsumpcji<sup>24</sup>.

Konsekwencje tych paralelnie zachodzących procesów podtrzymania rozwoju/redukcji humanistyki – wzrostu liberalnych/neoliberalnych uwikłań społecznych i gospodarczych dają znać o sobie odmiennymi konsekwencjami wymagającymi szczególnej uwagi i uwrażliwienia.

Stąd także i działania gospodarcze muszą być traktowane zarówno jako element szeroko rozumianej kultury, i to w znaczeniu kultury społecznego współbycia z innymi, jak i kultury technicznej wyznaczającej ramy sensownego postępu. Jednakże, zdaniem A. Hernasa, to przede wszystkim dobro jednostki i społeczeństwa musi być ostatecznym celem każdego działania gospodarczego, technologicznego, przed którym powinno ustąpić także dążenie do optymalnego osiągnięcia zaplanowanych skutków rynkowych, finansowych<sup>25</sup>.

Natomiast fascynacja szybkim, wręcz patologicznym rozwojem gospodarczym, który pozwala bogacić się jednostkom, a nie rozwiązuje podstawowych problemów społeczeństwa, okazuje się jeszcze jedną, być może obecnie największą iluzją wywołującą na całym świecie sprzeciw protestujących i „oburzonych”<sup>26</sup>.

Stąd podjęty w ramach inicjatywy studenckiej problem uczenia się społecznie uwrażliwienia i humanistycznego sensu znajduje znacznie poważniejsze uzasadnienia. Można je odczytać choćby w Stanowisku Polskiej Akademii Umiejętności w sprawie ustanowienia strategicznego programu rozwoju nauk humanistycznych w Polsce oraz w punkcie 3. Program reformy akademickiej edukacji humanistycznej. Stanowiska tych dostojnych instancji zwracają uwagę, iż po okresie fundamentalnych przemian jakie nastąpiły w Polsce, humanistyka znalazła się pod ciśnieniem kierowanych wobec niej oczekiwań społecznych, w postaci obudzonych potrzeb oraz otwartego rynku ofert edukacyjnych, ale także zaznaczającej się dyskusji o „kryzysie uniwersytetu” jako następstwa wyboru tego dominującego dziś na świecie modelu jego reorganizacji, który sprowadza się do uproszczonego myślenia „bez dosta-

<sup>23</sup> A. Hernas, *Czas wielkich przewartościowań*, „Znak” 2009, nr 10, s. 114–121.

<sup>24</sup> *Bankructwo humanistyki*, „Znak” 2009, nr 653.

<sup>25</sup> A. Hernas, *Czas wielkich przewartościowań*, s. 114–122.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 121; Zob. także N. Chudzyńska-Stepień, *Niebo miało być limitem a zaczęło się piekło, Zrozumieć oburzonych*, „Forbes” 2011, nr 12, s. 16–17; F. Kowalik, *Zgrzyt w sztafecie pokoleń*, *ibidem*, s. 22–23.

tecznego uzasadnienia” o „konieczności porzucenia modelu kulturowego, na rzecz rynkowego modelu uniwersytetu”<sup>27</sup>.

Program reformy akademickiej edukacji humanistycznej PAN zakłada, że powinna być ona uprawiana w sieci jednostek naukowo-edukacyjnych o charakterze uniwersyteckim (akademickim), mających autonomię wewnętrzną pozwalającą wziąć na siebie świadomie – w ramach misji – obowiązek wobec kultury narodowej i obywatelskiej czy także globalnej. Podczas gdy uniwersytety sprowadzone do roli szkół zawodowych wyższego szczebla takiej misji pełnić nie mogą.

Zdaniem konstruktorów wieloletniego programu rozwoju humanistyki, jak również edukacji humanistycznej, jej sens nie może ograniczać się do programów badawczych oraz metod ich finansowania. Jako program perspektywiczny musi on uwzględnić zadanie kształcenia przyszłych humanistów, pracowników nauki i nauczycieli o „przewartościowanych kompetencjach”. Zapewne można dodać, zdolnych do zabrania głosu w sprawach otwartych/zamkniętych granic humanistyki i rynku.

Wobec stanowiska i strategii uczonych w sprawie rozwoju humanistyki wzywanie do umiejętności „przeszukiwania humanistyki”, jej badań a także strukturyzowania jej niejako na nowo, wśród studentów, staje się zagadnieniem pierwszoplanowym, wymagającym od ludzi młodych kompetencji metodologicznych, diagnostycznych, interpretacyjnych i ogarnięcia złożonych, dychotomicznych myślowo całości i poszukiwania sensu na nowo<sup>28</sup>. Potwierdza ten stan rzeczy M. Kleiber, prezes PAN, przewodniczący Panelu Głównego Narodowego Programu Foresight Polska 2020, który w rozmowie *Przyszłość to rzecz złożona* za wiodącą myśl uznał, iż do refleksji nad przyszłością muszą się włączyć ludzie młodzi, gdyż przyszłość to będzie ich świat i na nich spocznie odpowiedzialność za los naszego kraju. Różnych, pasjonujących możliwości dla takiego działania widzi on bardzo wiele<sup>29</sup>.

Istotnym problemem staje się problem edukacji humanistycznej jako programu i nastawienia interpretacyjnego, podczas gdy odbywane dyskusje wokół edukacji uniwersyteckiej wiążą się z problemami pochodnymi wobec tego złożonego zagadnienia, dotykając studiów dwustopniowych i zaawansowanych, szybko zmie-

<sup>27</sup> Stanowisko Polskiej Akademii Umiejętności w sprawie ustanowienia strategicznego programu rozwoju nauk humanistycznych w Polsce uchwalone na zebraniu plenarnym PAN w dniu 14 listopada 2009 r.; Projekt programu rozwoju nauk humanistycznych w Polsce. Nauki humanistyczne w Polsce. Założenia do programu rozwoju (oprac.: J. Axer, W. Bolecki, S. Gajda, M. Grochowski, J. Kieniewicz, P. Kowalski, J. Machnik, R. Nycz – przewodniczący, P. Piotrowski, M. Poprzedzka, W. Stróżewski, P. Urbańczyk, J. Wyrozumski, A. Zeidler-Janiszewska) [www.pau.krakow.pl/index.php/Nauki-Humanistyczne.html](http://www.pau.krakow.pl/index.php/Nauki-Humanistyczne.html) (15.12.2011).

<sup>28</sup> Takie próby podejmuje Irena Wojnar na kolejnych konferencjach Polskiej Akademii Nauk, „Komitet Prognoz Polska 2000+”, gromadząc humanistów, ekonomistów, strategów życia społecznego, podejmując problemy człowieka europejskiego, stylów i strategii życia w złożonej kondycji współczesności.

<sup>29</sup> *Przyszłość to rzecz złożona*. Z Michałem Kleiberem rozmawiają Dominika Pycińska i Marcin Żyła, „Znak” lipiec–sierpień 2009, s. 45–56 (Świat w roku 2025. Prognozy, nadzieje, obawy).

niającej się sytuacji na rynku edukacyjnym, zmian demograficznych, masowych migracji, braku stabilności prawej, organizacyjnej finansowej uczelni jako problemów najważniejszych.

W owych dających o sobie znać zawirowaniach i złożonych procesach, obserwuje się redukcję działania uczelni do wymiernego w efektach pełnienia usług dydaktycznych a nie wypracowywania w społecznej debacie na nowo relacji humanistyka – kultura – ekonomia oraz humanistyka a nauki matematyczno-przyrodnicze-ekonomiczne. Tymczasem rozpoznanie owego złożonego pola wymaga na nowo debaty społecznej, wypracowania nowych narzędzi: wyobraźni, myślenia o większej, złożonej całości społecznej a nie o wąskim interesie kulturowym, praktycznym, wynikowym, przedmiotowym widzeniu świata<sup>30</sup>.

Ten aktualny i ważny problem wymaga „nowej dojrzałości”, także rozumienia obywatelstwa wymagającego podjęcia myślenia relacyjnego między wyzwaniem humanistyki i ekonomii, interesami gospodarki globalnej i lokalnej, kultury wspólnoty ludzkiej – wspólnoty globalnej – wspólnoty europejskiej, a kultury i gospodarki lokalnej i osobistej.

Dość dawno temu S. Hessen nazwał taki rodzaj wiążącej kompetencji „napinaniem cięciwy” myślenia, co wymaga zabiegu chwytania dynamicznej złożonej całości, obiektywnej – subiektywnej, zewnętrznej – wewnętrznej, lokalnej – globalnej, humanistycznej – neoliberalnej, w biegu, dzianiu się i jednocześnie w ogarnianiu jej w złożoności. Ten wiążący namysł chwytający graniczne wyznaczniki złożonej, dychotomicznej całości współcześnie staje się przydatnym zabiegiem. Wymaga on nowych kompetencji i narzędzi myślowych, analitycznych i interpretacyjnych, przydatnych dla rozumienia dydaktyki i edukacji akademickiej w związkach ze zmieniającą się sferą publiczną, oświatową, gospodarczą w złożonych relacjach i interpretacjach.

W zamyśle przywołuje się niejako tradycyjny sens „dostojeństwa uniwersytetu”, idei wolności badań, ale także pamięta się o współczesnych wyzwaniach, które pozwalają na stawianie pytań o kształt sfery publicznej. Wymagają troski o przygotowanie kreatorów, konstruktorów sfery publicznej umiejących się komunikować między sobą i społeczeństwem w celach wytwarzania wspólnoty. Jak powie K. Twardowski, trzeba zmierzać do „integralności życia duchowego”, ale i nie pozwalać na przecenianie „naszego ludzkiego, tak bardzo ograniczonego rozumu”<sup>31</sup>.

W dyspucie studentów i nauczycieli akademickich w Uniwersytecie Gdańskim, inicjowanej wokół problemu *Badania jakości kształcenia na studiach licencjackich*, studenci w zgłaszanych uwagach odnośnie zadowolenia ze studiów sprowadzali często rozumienie „uczenia się” do realizacji gotowych projektów, przygotowywania

<sup>30</sup> Problem integracji przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i humanistycznych został podjęty w cyklu podjętych Publicznych Debat Edukacyjnych w Uniwersytecie Gdańskim, zob. P. Zamojski, *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011.

<sup>31</sup> S. Borzym, *Uniwersytet według Twardowskiego*, „Kronos” 2011, nr 11, s. 265–266.

się do zaliczeń i egzaminów, nie doceniając możliwości samodzielnego studiowania, kreowania, interpretacji, sprawdzenia, dekonstrukcji i rekonstrukcji rozwiązań dydaktycznych<sup>32</sup>.

Monika Jaworska-Witkowska inicjatorka i kreatorka inicjatywy „przeszukiwania humanistyki” w tekście wprowadzającym do omawianej książki wyjaśnia, iż inicjatywa ta została podjęta jako zadanie dydaktyczne i rozwojowe, którego intencją także było „odblokowanie energii twórczej” studentów. I wyjaśnia, iż owe nastawienia badawcze ludzi młodych rodziły się tylko/i aż z „symbolicznego zysku” bycia „wewnątrz humanistyki”, a który to zysk nie zawsze „nie symbolicznie” daje się uzasadnić. Natomiast, rodzi się on na pewno i znajduje drogi myślenia pedagogicznego, w „kulturze niedomkniętej”<sup>33</sup>.

Przyjrzenie się zamieszczonym w recenzowanej książce tekstom eksperckim, a szczególnie studenckim, pozwala spojrzeć, iż autorzy swe inspiracje i inicjacje humanistyki znajdowali w historii i współczesności swoich doświadczeń, doświadczeń zagranicznych kolegów oraz w literaturze humanistycznej, polskiej i zagranicznej, sięgali do pisarzy, poetów, filozofów (nad)obowiązkowych, np. H. Hessego, V. Woolf, S. Plath, M. Heideggera. W kontekście ich twórczości odsłaniając zajmujące pytania badawcze, jak również własne, jednostkowe problemy.

Część I książki skonstruowana przez studentów, *Humistic i jej pierwsze Iluminacje*, zawiera wyjaśnienia organizacyjne projektu zaznaczające przejście od twórczych inicjacji i projektów do integracyjnego działania, myślenia studentów, którym towarzyszyły wspólne formy pracy, m.in. organizowanie studenckich debat w ramach projektu „Paideia”, Współczesnego „Forum Młodych”, organizowane namysły nad „Studiowaniem bez granic” czy formami „otwartego uczenia się”. Idee te rozwinięte szerzej w zbiorowej rozmowie z Prof. J. Trempałą, *Uczymy się być Kobietami Kazimierza Wielkiego*, pozwalającej studentkom na samouświadomienie warunków i możliwości zdobywania tożsamości „bycia w uniwersytecie”, zapoznanie się z jego złożoną organizacją i metodologią podjętych poszukiwań poznawczych.

Część II książki prezentuje *Ramę strategiczną*, którą stanowią wypowiedzi i polityków i dydaktyków tworzące scenę problemową dyskursu, wprowadzenia do metodologii stawiania problemów. Zebrane tutaj teksty dają przegląd wybranych problemów realnej praktyki (np. problemów konstrukcji i zadań Unii Europejskiej i jej wyzwań), stawiają współcześnie złożony problem warunków spotkania czytelnika z tekstem, także istotny problem krytycznego czytania (L. Witkowski), zwracają uwagę na kwestię „Ja-cieleśnego” oraz założony problem „zagubienia w sobie – i zagubienia w świecie”, aktualny współcześnie szczególnie w „płynnej rzeczywistości”, interesująco odniesiony do kondycji osób niepełnosprawnych (S. Kowalik). Wreszcie

<sup>32</sup> T. Bauman, *(Byle) jakość kształcenia na pedagogicznych studiach licencjackich*, Instytut Pedagogiki, Uniwersytetu Gdańskiego, wykład oraz debata studentów i nauczycieli akademickich, 24.11.2011.

<sup>33</sup> M. Jaworska-Witkowska, *Geneza, struktura i funkcje dydaktyczne książki*, [w:] *Przeszukiwanie humanistyki...*, s. 13–31.

prezentowane w języku angielskim przez Y. Webstera problemy edukacji multikulturowej. W owej ramie strategicznej tekst Moniki Jaworskiej-Witkowskiej *Pedagogika (z Cienia) kultury. Między archetypami a refleksją gender* wydaje się być teoretycznym przesłaniem – szczególnie tytułowa metafora „pedagogiki z (Cienia) kultury” – całości poszukiwań w tej recenzowanej pracy<sup>34</sup>.

Ramę strategiczną, problemową książki stanowią sekwencje ośmiu tekstów nauczycieli akademickich zaproszonych przez studentów do podzielenia się własnymi poszukiwaniami. Ich obecność nie wyczerpuje się tylko w tej części książki. Autorzy ci przewijają się w tekstach studenckich jako jedni z inspiratorów ich myślenia i jako, jakby to powiedziała Romana Miller, „życzliwi odzwierciadla do kultury”. To również dzięki tym inspiracjom, pisze studentka, współredaktorka tomu A. Rzekońska „Każda z nas odnalazła swoją własną przestrzeń w humanistyce”, szukając przejścia pomiędzy własną wiedzą, zakorzenieniem myśli w kulturze, wypowiedziami Innego lub przynajmniej w odnalezionym cytacie Innego a własnym, jeszcze niewyraźnym zamyśle<sup>35</sup>.

Obszerną część III publikacji stanowią *Studenckie aplikacje* gromadzące teksty studentów wokół trzech problemów: *Kultura jako paideia*, *Pedagogiczna obecność pisarzy (nad)obowiązkowych*, *Studiowanie bez granic* i wreszcie *Z przeszukiwania zaświatów pedagogiki*, w sumie stanowiąc zbiór 15 studenckich artykułów<sup>36</sup>.

Nie sposób tu omówić szczegółowo podjętej przez studentów problematyki, konstrukcji tekstów i ich wartości poznawczych, motywów ich podjęcia i wartości uzyskanych wyników. Możliwe natomiast staje się przykładowe odwołanie się do niektórych z nich.

Tekst absolwentki politologii Uniwersytetu Szczecińskiego Ewy Andrukowicz kieruje uwagę na *Filozoficzność humanistyki*, podczas gdy dydaktyka życia studenckiego, zdaniem autorki wymusza bardzo mało filozoficzną zasadę uczenia się, według tzw. trzech „z” – „zakuć, zaliczyć, zapomnieć”. Konieczność wpisywania się studentów w rytm studiów czy w schematyzm postępowania i myślenia nauczycieli akademickich staje się, jej zdaniem, niezwykle silnie redukującą myślenie regułą. Młoda absolwentka studiów zwraca uwagę, iż równie często sytuacje problemowe w trakcie zajęć dydaktycznych spoza przyjętego, znanego algorytmu myślenia, wywołują paraliżujący strach przed „wykolejeniem” z toru myślenia wykładowcy, gdy najczęściej nie ma miejsca, okazji i czasu na „nie-zrozumienie (...) czy jeszcze gorzej, na podważenie niektórych pojęć”.

Znacząca także wydaje się inna autorska wypowiedź studentki upominająca się o odsłonięcie prywatnej, osobistej „jednostkowej orientacji ontologiczno-epistemologicznej”, która w toku zajęć zostaje niejednokrotnie odsunięta lub przysłonięta nadmiernie, czy nawet zagubiona pod wpływem „naukowej kultury ekspertów”

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 151–185.

<sup>35</sup> A. Rzekońska, *op. cit.* s. 29.

<sup>36</sup> *Studenckie aplikacje*, s. 185–290; *Kultura jako paideia*, s. 185–290; *Pedagogiczna obecność pisarzy (nad)obowiązkowych*, s. 309–364, *Studiowanie bez granic*, s. 377–405; *Z przeszukiwania zaświatów pedagogiki*, s. 413–462.

(za J. Habermasem). A z kolei ta naukowa kultura staje się niejednokrotnie niemal bezradna wobec powszechnie obecnej, rozlewającej się „kultury laików”.

W wielu tekstach książki podkreślana jest przez studentów (autorów), ważność formuły „jednostkowego oświecenia” w opozycji do formuły „ogólnej nauki” z uzasadnieniem, że ta pierwsza jest namysłem i działaniem poznawczym zdecydowanie bogatszym, pozwalającym na postawienie pytań o sens jednostkowego istnienia, rozumienia i o sens człowieczeństwa, sens i źródła ludzkiej mądrości, jakie rodzi nie tyle nauka czy jeszcze jeden specjalistyczny przedmiot, lecz swego rodzaju styl życia, sposób myślenia, czyli rodzaj filozoficzności w odczytywaniu świata.

Wszystkich postawionych przez studentów problemów i ich metodologicznych rozwiązań i wartości poznawczych, emocjonalnych nie sposób tu omówić, nie jest to także moim zamysłem. Zwrócę uwagę tylko jeszcze na dwie z wypowiedzi, choć inne również dają wiele do myślenia.

Na przykład Katarzyna Szałowińska, studentka III roku pedagogiki UKW w Bydgoszczy, kierując się inspiracjami M. Eliadego, M. Głowińskiego, A. Mencwela, K. Węc, stawia problem *Kulturowych masek współczesności* – niezbędnych dla odsłonięcia problemów życia „stwarzanego na nowo”, ale jak się okazuje, konstruowanego z mitów, masek odzyskiwanych z przeszłości i teraz dających do myślenia inaczej. Jak się okazuje, ważnych i potrzebnych dla świadomości współczesnej pedagogiki i antropologii kulturowej.

Aleksandra Rzekońska (studentka III roku pedagogiki), w tekście *Fragmety siebie, czyli o poznawaniu swojej rozproszonej tożsamości*, zainspirowana wypowiedziami i twórczością L. Witkowskiego, S. Kowalika, T. Nagela i E. Ericsona, stawia problem niezbędności humanistyki w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi, wymagającymi przeistoczenia energii życiowej, zintegrowania świadomego „ja”. Co m.in. wymaga umiejętności korzystania z subiektywnego i obiektywnego punktu widzenia, dokonania transgresji i wykroczenia poza dotychczasowy punkt widzenia i rozumienia, co dopiero umożliwia myślenie o świecie jako o filozoficznie złożonej całości.

Natomiast obszerna wypowiedź Natalii Górskiej, studentki III roku, oparta na inspiracjach psychoanalizy jungowskiej zatytułowana *Ambiwalencja kobiety. Pedagogika (sprzecznej) kobiecości, matki, córki, nauczycielki*, sięgając, także do tekstów M. Janion i P. Skogemanna, a zwraca uwagę na „osobowość”, która zgodnie ze stanowiskami psychologii współczesnej, nie jest nam na zawsze dana, ale kształtuje się w procesie indywiduacji dzięki przemianie-odrodzeniu.

Autorki studenckich tekstów inicjację swego namysłu pedagogicznego czerpią z szerokiego spectrum literatury, co pozwala im na odkrycie ambiwalencji znaczeń wielu zjawisk kulturowych, ale także złożonej natury „świadomości – nieświadomości” własnej osoby.

Jak zauważyła opiekunka „eksperymentu”, M. Jaworska-Witkowska, owe namysły i interpretacyjne inicjatywy studentów często „rodziły się w wysiłku i bólu” zmierzania się z własną (nie)umiejętnością zadawania pytań o filozoficzność humanistyki, o charakter jej pedagogicznych podpowiedzi, o horyzont ważności i rozległości

postawionych problemów, a także o przydatność podjętego namysłu wobec możliwości zrozumienia złożonych doświadczeń współczesności. Wymaga także uświadomienia, iż tego typu namysł refleksyjny nie jest możliwy w sytuacji braku okazji do negocjowania narzuconych standardów rozumienia i tylko technicznie ćwiczonych kompetencji, wobec upraszczających zabiegów aplikacji, imitacji, naśladownictwa, przejmowania zadanych wzorów, odtwarzania w praktyce gotowych reguł działania. Sytuacji, która oznacza sytuowanie się w deterministycznych regułach myślenia „epistemologii pewności” nie tyle poznania, co stosowania gotowych reguł i norm, nie zawsze wymagających rozumienia, a jednocześnie gubienia probabilistycznych możliwości myślowych, wypracowywanych często w „epistemologii niepewności”, a spotykanych w sytuacji kreacyjnego tworzenia złożonych „map” poznawczych.

W konsekwencji takie redukujące złożoność poznawczą zabiegi wiążą się z utrwalaniem kompetencji utrzymywania status quo myślenia, wycofania się z dyskursu, uznania wystarczalności zadanych i nieweryfikowanych reguł działania, pozostawiania w niekrytycznie traktowanych przekonaniach i upodobaniach własnych, w konsekwencji dokonywania redukcji interpretacji kulturowej, rozbudowywania populistycznych kompetencji i zinfantylizowanej kultury, z tendencją do „równania w dół”<sup>37</sup>.

Tymczasem namysł refleksyjny, krytyczny uruchomiony w doświadczeniu „eksperymentu” wyprowadzał myślenie studentów poza program studiów, poza wąski profil specjalizacji zawodowej i poza pamięciowe, sprowadzone do praktycznych umiejętności kompetencje. W różnych formach refleksji pozwalał na transgresję i przekroczenie wcześniej przyswojonych znaczeń, programu, organizacji i metodyk zajęć uniwersyteckich.

Stąd wiele mówiąca, zapowiedziana w tekście M. Jaworskiej-Witkowskiej, metafora „wydobycia pedagogiki (z Cienia) kultury”, wyprowadzona z jungowskich inspiracji, w moim odczytaniu wydaje się odnosić – w szerszym i bardziej złożonym znaczeniu – do przesłania całości książki. Owo „wydobycie pedagogiki uniwersyteckiej (z Cienia) kultury” można odnieść do zadań edukacji uniwersyteckiej formułowanych na nowo jako do inicjatywy odwołującej się zarówno do tradycji humanistki, jak i zorientowanej na aktualne problemy społeczne, ekonomiczne, co niejednokrotnie zobowiązuje do wykroczenia poza program studiów i jego formy organizacyjne. Pozwala także na przekroczenie granic jedno-projektowych dyscyplin, przedmiotów wiedzy akademickiej, przebudowania przyjętych standardów organizacyjnych pracy akademickiej i upominania się o ideę interdyscyplinarnych debat edukacyjnych w przestrzeni publicznej, akademickiej i pozaakademickiej. Na przykład szukając odpowiedzi na pytanie, kogo i jak musimy/powinniśmy kształcić. Czy też uruchamiając inicjatywy integracji namysłu badawczego w różnych środowiskach uniwersyteckich. To tylko niektóre z możliwych wysiłków wydobywania pedagogiki (z Cienia) dzisiejszej kultury, których inspiracją jest recenzowana książka.

Jeśli podążać z kolei za poszukiwaniami P. Zamojskiego w książce *Pomyśleć szkołę inaczej*, owa inicjatywa „wydobycia pedagogiki (z Cienia) kultury” może

<sup>37</sup> F. Furedi, *op. cit.*



być odniesiona do tworzenia warunków realnej, skutecznej, niepozorowanej samorządności edukacyjnej i oświatowej, formułowania w społecznej debacie (a nie odgórnym postanowieniu) postulatów pożądanego kształtu edukacji także uniwersyteckiej. Wreszcie, zamiast postępującej biurokratyzacji i wielostronnej jej kontroli, podtrzymania praktyki stałej, krytycznej diagnozy i debat nad kondycją uniwersytetu, pedagogiką szkoły wyższej, próbujących sytuować się w zmieniającym polu znaczeń oscylujących teraz pomiędzy centralizacją i decentralizacją pracy szkoły wyższej. Co w rezultacie wymaga nauczycieli kształconych w duchu krytyczności, intelektualnej i badawczej samodzielności, wrażliwości na zagadki świata<sup>38</sup>.

Natomiast idąc za inspiracjami J. Brunera, owo „wyprowadzenie (z Cienia)” wiąże się z zadaniem o nową metodologię próbującą uchwycić zmieniający się i złożony kontekst kultury i kontekst społeczny tak, aby nie amputować najodleglejszych i mniej znanych części ich dorobku<sup>39</sup>.

Monika Jaworska-Witkowska, stawiając problem „wydobycia pedagogiki (z Cienia) kultury” w książce skonstruowanej razem ze studentami, inicjuje namysł „niejako pod prąd” współczesnej realności dydaktyki uniwersyteckiej, formułuje jednocześnie pytania pod adresem kondycji pedagogiki i humanistyki-dzisiaj: „Jaka kultura perswazji pedagogiki wobec przesilen post(modernizmu)? Co z rozpadem humanistyki i gruzami pedagogiki kultury? Jaka kultura codzienności akademickiej wobec postępów w procesie nikiemnienia kulturowego oddziaływania uniwersytetu? Jaka kultura rozwoju moralnego wobec fikcji kształcenia jako etycznego kształtowania osobowości i potencjału twórczego? Jaka kultura środowisk społecznych i troska o potencjał zróżnicowania kulturowego wobec homogenicznych agresywnych roszczeń lokalnych i presji globalnych?”<sup>40</sup>.

Inicjatorka eksperymentu zwraca zatem uwagę na współczesne kryzysowe tendencje humanistyki uwidaczniające się w szczególnie sposób w uniwersytecie i dające znać o sobie w redukcji sensu, świadomości metodologicznej, obecności coraz bardziej wyrazistych reguł myślenia: upraszczających, skracających, instrumentalizujących dydaktykę, badania naukowe i w to miejsce promujących (nie)kompetencje rynkowe i hegemonię ekonomii, wreszcie rynek jako miara rozliczająca osiągnięcia naukowe studentów i akademików.

Jeszcze raz wróćmy do stanowiska Joanny Rutkowiak, której zdaniem narzucana współcześnie w opcji neoliberalnej nowa jakość świata, określana przez dominującą koncepcję gospodarowania i osiąganego zysku, wymaga zdecydowanie przeciwważnej i siły i wyobraźni. Ale zapewne także merytorycznych i metodologicznych umiejętności „przeszukiwania ekonomicznego myślenia” w celu znajdowania dobrej wyobraźni „ekonomii kulturowej” i „edukacji po-neoliberalnej”, które akcentują

<sup>38</sup> P. Zamojski, *Pomyśleć szkołę inaczej. Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2011, s. 121–131.

<sup>39</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.

<sup>40</sup> M. Jaworska-Witkowska, *Pedagogika z (Cienia) kultury*, [w:] *Przeszukiwaniu humanistyki...*

sens transgresyjnej, ludzkiej aktywności poszerzającej „świat” o wartości humanistyki w znaczących relacjach człowieka z rzeczywistością<sup>41</sup>.

Również na konieczność znajomości metodologii „przeszukiwania” i „znajdywania” w innym sensie zwraca uwagę M. Gowin w tekście *Myślenie ucieka z Uniwersytetu*, wskazując na fakt, iż uczelnie stają się szkołą konformizmu, przyzwolenia na marazm i bylejakość, gdzie nad publikacjami nie tylko studentów, ale i nauczycieli-badaczy, zespołowo nie dyskutuje się, nie omawia się ważności postawionych problemów ani ich słabych i mocnych stron rozwiązania. W związku z powyższymi uwagami autorka stawia pytanie, co zrobić, żeby instytucjom naukowym a zwłaszcza uniwersytetom przywrócić należną rangę. Jak kształcić studentów, aby wynosili z uniwersytetu wiedzę, która pomoże im odnaleźć się na rynku pracy, w gospodarce, a jednocześnie nie obniży poziomu nauczania humanistyki?<sup>42</sup>.

Książka pod redakcją M. Jaworskiej-Witkowskiej i A. Rzekońskiej w dużej części na owe pytania odpowiada, ale i inicjuje szersze pole namysłu nad współczesną kondycją uniwersytetu, pedagogiki i dydaktyki akademickiej. Rodząca się z tej inspiracji inicjatywa moim zdaniem dotyczy „przeszukiwania humanistyki” i „przeszukiwania ekonomicznego myślenia” ich kanonów i doświadczeń jednostkowych. I powinna znajdować miejsce w namyśle szkoły wyższej jako praktyka odnajdywania się w złożonej współczesności.

Propozycja „wyprowadzania pedagogiki (z Cienia) kultury” wydaje się niezwykle ważną inicjatywą tej książki wobec odnotowywanej „ucieczki myślenia z uniwersytetu”, powszechnie praktykowanej „okropnej komercjalizacji”, (byle) jakości wyników studiów licencjackich, „odtwórczych prac licencjackich” i innych uwag krytycznych pod adresem uniwersytetu.

Inicjatywa ta stanowi głos upominania się o „ducha uniwersytetu”, głos powrotu do de-re-konstrukcji „autorytetów”, o konieczność „przebudzenia” i uświadamiania sobie „zawsze za ciasno wytyczanych granic własnej osobowości”, ale i potrzeby „ogólności spojrzenia” stawiającego kwestię niezbędnego uświadamienia sobie, w czym my właściwie żyjemy i jak<sup>43</sup>.

Tymczasem dydaktyka akademicka, zorientowana głównie na deterministyczne reguły myślenia, promuje koncepcję „świata płaskiego”, uprzedmiotowionego, sytuującego się w „epistemologii pewności”, odsuwając poza samoświadomość właśnie „epistemologię niepewności” i w ten sposób gubiąc równowagę możliwych metodologii i kreatywnych „map myślenia edukacyjnego”.

Autorzy recenzowanej publikacji *Przeszukiwanie humanistyki*, jak również autorzy biorący udział w debacie nad kondycją uniwersytetu i kontekstem, w którym on

<sup>41</sup> J. Rutkowiak, *Wychylenie wyobraźni...*

<sup>42</sup> M. Gowin, *Myślenie ucieka z uniwersytetu* „Wiedza i Życie” listopad 2011; T. Bauman, *(Byle) jakość studiów licencjackich*, referatu w debacie studentów i nauczycieli akademickich Uniwersytetu Gdańskiego, grudzień 2011.

<sup>43</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010; M. Jaworska-Witkowska, *op. cit.*; L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Impuls, Kraków 2009.

funkcjonuje, z różnym znanstwem i uwagą dla humanistyki, nauk przyrodniczych, ekonomicznych zapośredniczeń i z „podziwem dla mistyki”, wpisując swój głos w idee wiodące uniwersytetu, wyraźnie zaznaczając inspiracje jungowskie, uznanie dla siły, mocy, świadomości i nieświadomości. Zakładają oscylację między wizją kultury jako pamięci symbolicznej, ale także istotności jej współczesnej dynamicznej kondycji.

Złożona problematyka współczesności zdaniem M. Jaworskiej-Witkowskiej wymaga zadania pytań i odwrócenia kolejność pytań i odpowiedzi na istotne współcześnie pytanie: jaka kultura, humanistyka dla edukacji, na rzecz pytania: jak a p e d a g o g i k a, (e d u k a c j a) d l a j a k i e j k u l t u r y? Co prowadzi namysł, również w moim przekonaniu, tam i z powrotem, wprost do styku, konfrontacji humanistyki, kultury i pedagogiki – można dodać – i do ekonomii<sup>44</sup>.

O szczególności recenzowanej książki przesądza fakt, iż nie jest ona, jak to współcześnie często bywa, efektem jednorazowego wydarzenia, konferencji prezentującej monowypowiedzi uczestników. Jest ona natomiast efektem ponad czteroletniej pracy edukacyjnej, badawczej studentów i nauczycieli akademickich, ich współpracy, pozaprogramowych zajęć, wyjazdowych sesji, seminariów, zapisem dyskursów studentów, nauczycieli akademickich i zapraszanych do współpracy gości, samodzielnych wypowiedzi studentów, interpretacyjnych prób ujmowania doświadczeń osobistych i stawianych ważnych hipotez badawczych.

Książka *Przeszukiwanie humanistyki* wydana w 2008 roku, o dziwo! nie traci na aktualności i znaczeniu, przeciwnie, z czasem okazuje się projektem uprzedzającym w stawianej diagnozie i propozycji dydaktycznej oraz badawczej dokonujące się przekształcenia transformacyjne w uniwersytecie.

Współcześnie, tj. w drugim dziesięcioleciu drugiego tysiąclecia, kiedy transformacja społeczna i kulturowa dokonuje się w atmosferze „adaptacyjnego entuzjazmu” wobec aktualnej fazy kapitalizmu, i importowanych rozwiązań edukacyjnych, dzieje się ona wraz z importem strategii ekonomicznych, technologii, rozwojem technologii medialnych i form realizacji edukacji<sup>45</sup>.

Dokonuje się także przy brakach i problemach z uaktywnieniem publicznego dyskursu nad rolą i miejscem uniwersytetu w tych przemianach, a nade wszystko przy braku refleksji, debaty krytycznej wobec złożoności tradycji – humanistyki – humanistyki – ekonomii – rynku, świata realnego i medialnego oraz znajdowania dla nich zrównoważonych ram funkcjonowania.

Ewa Rodziewicz

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica  
w Płocku

<sup>44</sup> M. Jaworska-Witkowska, *Pedagogika (z Cienia) kultury...*, s. 166–168.

<sup>45</sup> T. Szkudlarek, *Po co nam dziś pedagogika krytyczna?* [w:] *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, red. H.A. Henry Giroux, L. Witkowski, Impuls, Kraków 2011, s. 479–487.

Z powrotem ku kwestii wychowania – próba recepcji  
serii „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty”, pod  
redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak,  
Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk  
(t. 1–3, 2007; t. 4, 2008; t. 5, 2010)

Recenzowanie pięciotomowego dzieła złożonego z niemal 70. bardzo różnorodnych prac ponad 50. autorów, reprezentujących wiele różnych dyscyplin nauki oraz doświadczeń praktycznych, jest zadaniem niezwykle wymagającym, niemalże karkołomnym. Chcąc spełnić elementarne standardy naukowej recenzji, w zasadzie nie można podjąć się takiego zadania. Zakres tematyczny omawianego dzieła jest bowiem tak szeroki, że niezwykle trudno być merytorycznym ekspertem we wszystkich poruszanych tu kwestiach (o ile w ogóle jest to możliwe). W tym sensie klasyczna recenzja naukowa, która dokonywałaby merytorycznej i metodologicznej oceny prac składających się na tę pięciotomową serię była i jest poza moimi możliwościami poznawczymi. Ceną za interdyscyplinarną różnorodność tego przedsięwzięcia jest bowiem oceaniczna wręcz rozległość poruszanych w nim kwestii, która z punktu widzenia Czytelnika ma niewątpliwe zalety (do czego jeszcze postaram się wrócić), ale z punktu widzenia recenzenta tej całości jest nieomalże obezwładniająca i zmusza do podjęcia próby wyjścia poza klasyczną formę recenzji naukowej<sup>1</sup>. Forma ta jest zresztą w omawianym przypadku nie do utrzymania, ponieważ na recenzowany tekst nie składają się wyłącznie prace naukowe (we wszystkich swoich odmianach, począwszy od klasycznego raportu z badań, aż po naukową eseistykę), ale również niezwykle interesujące i pouczające teksty refleksyjnych praktyków.

Zadanie, przed jakim stoję, z jednej strony wydaje się zatem zniechęcać stopniem trudności, jaki stawia seria „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” potencjalnemu recenzentowi. Z drugiej jednak strony trudno go nie podjąć i nie zauważyć pojawienia się na rynku wydawniczym tak ważnej pozycji redagowanej przez dwie wielce zasłużone dla polskiej pedagogiki, znamienite badaczki Marię Dudzikową i Marię Czerepaniak-Walczak. Jak zatem pisać recenzję, nie recenzując? Jak uniknąć rozplynięcia się w ogromie poruszanych w tej serii kwestii szczegółowych? Jak uchwycić całość dzieła wielokrotnego, zbiorowego, interdyscyplinarnego?

Uznałem, że sposobem wartym podjęcia realizacji jest próba krytycznej refleksji nad zasadniczą ideą tego przedsięwzięcia – którą to Redaktorki wykładają w tekstach wprowadzających – w odniesieniu do merytorycznej konstrukcji całości, czyli efektu samej pracy redagowania serii. Próba dokonania takiego oglądu daje szansę na rozpoznanie zarówno zasadniczej wartości tego dzieła, jak i – co w debacie naukowej

<sup>1</sup> Dlatego też, odnosząc się autoreferencyjnie do niniejszego tekstu, konsekwentnie umieszczam słowo „recenzja” w cudzysłowie.

zawsze istotne i inspirujące – wątpliwości, jakie mogą pojawić się w jego recepcji. Są to moim zdaniem szanse, których nie może otworzyć przeglądowe omówienie artykułów tworzących kolejne tomy.

## Idea

Jak sygnalizują to same Redaktorki serii, impulsem do podjęcia pracy nad „recenzowanym” dziełem była diagnoza społecznego *status quo*, według której dominującą kondycją współczesnych wychowawców jest doświadczenie zagubienia. „Porządek współczesnego świata [...] sprawia, że tradycyjne traktowanie poszczególnych obszarów jednostkowego i zbiorowego życia raczej utrudnia, niż ułatwia poruszanie się w nim. Trwają intensywne poszukiwania nowych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości społecznej, technicznej i przyrodniczej oraz radzenia sobie w niej i z nią. Odnosi się to także (a może zwłaszcza) do wychowania. (...) W takiej sytuacji wielu wychowawców, nastawionych na osiągnięcie wciąż tych samych celów, zadomowionych w tradycyjnych treściach i formach swojej pracy doświadcza zagubienia”<sup>2</sup>.

Świat późnej nowoczesności wydaje się zatem nie dawać swoim mieszkańcom stałych, bezwzględnych punktów orientacyjnych, żądając w ten sposób ich stałej aktywności w tworzeniu własnych map, kompasów, dróg myślowych i wzorów postępowania. Świat wydaje się niedokończony, w rozsypce i domaga się od nas, abyśmy go nieustannie budowali (czy „odnawiali” – jak można powiedzieć, naśladując H. Arendt<sup>3</sup>). „Nie wszyscy zostali jednak przygotowani do samodzielnego odkrywania, nie mają dość odwagi, by podejmować próby”<sup>4</sup>. Skoro tak, stan zagubienia może się pogłębiać<sup>5</sup>. Może jednakże w wyniku pracy silnej tęsknoty za jednoznacznością dojść do wtórnej mitologizacji wychowania<sup>6</sup>, to znaczy częściowego wycofania się z rzeczywistości społecznej i niedopuszczania do siebie niestabilności tego rozwichrzonego świata. Jak zauważają Autorki, te dwie możliwości przekładają się na wyróżnione przez J. Rutkowiak strategie radzenia sobie z wychowawczą bezradnością<sup>7</sup>: albo kwestię wychowania się pomija (jako nieobecną bądź niezależną

<sup>2</sup> M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie do serii*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, t. 1, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2007, s. 7.

<sup>3</sup> Por. H. Arendt, *Kryzys edukacji, eadem, Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Fundacja Aletheia, Warszawa 1994.

<sup>4</sup> M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie do serii...*, s. 7.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> Por. *ibidem*, s. 9–10.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 10–11, zob. także, J. Rutkowiak, *Nauczyciel w dramacie wartości wychowawczych. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Nowak-Dziemianowicz, B.D. Gołębiński, R. Kwaśnica, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2005.

od działań pedagogicznych), albo się ją upraszcza i dogmatyzuje, czyniąc jednoznaczna i jednowymiarową.

Chcąc wystąpić przeciw tej alternatywie M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak redagują serię książek mających dokonać problematyzacji kwestii wychowania, czyli – posługując się sformułowaniem P. Bourdieu – chcących „uegzotyczniać to, co udomowione”<sup>8</sup>. O ile jednak mamy uczynić egzotycznym to, co wszyscy jakoś rozpoznają, w czym uczestniczą i o czym często mają wyrobione zdanie, o tyle musimy zmienić język, jakim posługujemy się, myśląc i mówiąc o tej kwestii. Chcąc nadać sprawie wychowania świeżości, która mogłaby pomóc przewyciężyć stan zagubienia i zachęcić do samodzielnego projektowania „własnego kręgu widzenia dzieła wychowania”<sup>9</sup>. Redaktorki serii zwracają się ku interdyscyplinarnemu otwarciu tematu<sup>10</sup>. Przede wszystkim jednak stawiają samą kwestię wychowania, która chociażby z racji zaangażowania tylu znakomitych autorów musi zostać ponownie rozpatrzona i przemyślana z wielu różnych (dyscyplinarnych) perspektyw. Jak przekonują Autorki „te odmienności ułatwią mu [czytelnikowi – P.Z.] możliwość syntezy w bardziej lub mniej koherentną całość”<sup>11</sup>. Wyprzedzając niejako konkluzję tej „recenzji”, trzeba zwrócić uwagę, że opracowanie sposobu, w jaki te różnice mają przekuć się w syntezę Redaktorki zostawiają czytelnikom, tym samym stawiając przed nimi niezwykle wymagające zadanie. Wiadomo jednak, że właśnie jego podjęcie ma być celem naszej lektury.

Formułując pytania osiowe kolejnych tomów serii (czym jest wychowanie? ku czemu wychowywać? jaka i czyja praktyka wychowania? jakie wychowanie w demokratycznej wspólnocie? na czym polega wychowawcza codzienność w szkole?)<sup>12</sup> Redaktorki serii powtarzają swój zasadniczy zamysł: „Intencją naszą jest, aby czytelnik na te, i zbliżone pytania, z jednej strony znajdował sugestie i projekty odpowiedzi, z drugiej zaś, by ułatwiały mu samodzielne odkrywanie nowych wątków i konstruowanie własnych kategorii opisu i interpretowania współczesnych zjawisk wychowawczych oraz stawianie własnych pytań i obieranie dróg poszukiwania odpowiedzi”<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> P. Bourdieu, *Homo Academicus*, transl. P. Collier, Stanford University Press, Stanford 1988, np. s. XI.

<sup>9</sup> J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania: Wstęp*, tłum. T. Stera, [w:] *idem, Pisma pedagogiczne*, red. B. Nawroczyński, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1967, s. 7.

<sup>10</sup> M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wprowadzenie do serii...*, s. 12–14.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 15.

<sup>12</sup> Pytania, do których w poniższym fragmencie odwołują się M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, dokładnie brzmią następująco: „Czym jest wychowanie? Dzięki czemu jest tym, czym jest, i czym różni się od innych procesów rozwoju osoby i zmiany społecznej? Czy i jak jest możliwe wychowanie dzisiaj? Ku jakiemu światu wychowywać? Poprzez jakie procesy, w jakich kontekstach, z jakim skutkiem?”

<sup>13</sup> M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*, [w:] *idem, Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 2, s. 7. Powyższy fragment znajduje się również we wprowadzeniu do tomu 3 (s. 7).

Podsumowując: idea serii jest budowana w odniesieniu do doświadczenia zagubienia jako dominującej kondycji wychowawców współczesnego świata. Pięć kolejnych tomów interdyscyplinarnego otwarcia kwestii wychowania ma zatem pomóc przezwyciężyć to trudne *status quo*, stanowiąc zachętę i pożywkę dla indywidualnej refleksji pedagogów nad kwestią wychowania.

## Możliwości

Odchodząc na chwilę od „recenzowanego” dzieła, zastanówmy się nad możliwymi rozwiązaniami jakie można podjąć wobec koncepcyjnego, światopoglądowego i normatywnego zagubienia wychowawców. Wydaje się, że można wyróżnić kilka rodzajów przeciwdziałań wobec owego stanu rzeczy, w które znaczące osoby pedagogiki akademickiej mogłyby się zaangażować.

Pierwsza możliwość to próba skonstruowania encyklopedycznego podręcznika w zakresie odpowiedniej dziedziny. Podręcznik porządkuje wiadomości i wprowadza w odpowiedni obszar wiedzy. Cechuje go wyrazista struktura hierarchizująca wagę treści (tych w nim zawartych i tych, których nie zawiera), oraz pretensja do objęcia całości prezentowanej dyscypliny<sup>14</sup>. Taka uporządkowana „całość” z pewnością ma potencjał do przewycięzania stanu zagubienia czytelników. Nosi w sobie jednak także pewne niebezpieczeństwa<sup>15</sup>: wykluczenia istotnych treści, ich uproszczenia, uniwersalizacji partycularnej perspektywy autora czy nadmiernego redukcjonowania złożonych zagadnień.

Jeśli chcemy zatem uniknąć tych zagrożeń, możemy zwrócić się ku innej możliwości. Jest to droga zarezerwowana dla tych nielicznych, którzy są w stanie na nowo dokonać teoretyzacji pola dyscyplinowego, dając autorski wykład zagadnienia osiowego dla danej nauki. Autorska systematyzacja zagadnienia wychowania z pewnością może przeciwdziałać zagubieniu współczesnych pedagogów, jednocześnie pozwala uniknąć zagrożeń redukcjonizmu, symplifikacji i uniwersalizacji perspektywy (autor mówi tu we własnym imieniu, a nie w imieniu dyscypliny), ciążących na praktyce pisania podręczników. Podjęcie się tego wyzwania wymaga niewątpliwie odwagi mierzenia się z całością samej materii wychowania, jak i z dawnymi mistrzami, którzy korzystali z tej drogi, tworząc wielkie dzieła pedagogiki XX wieku: S. Hessenem, B. Nawroczyńskim, B. Suchodolskim, R. Miller, czy K. Sośnickim<sup>16</sup>. Uważam, że podjęcie takiej próby przez Redaktorki serii „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” byłoby niezwykle interesujące. Niewątpliwie jednak można postawić pytanie: na ile takie próby są dzisiaj możliwe, na ile to,

<sup>14</sup> Zob. w tej sprawie T. Bauman, *O szczególnym znaczeniu lektur niepedagogicznych dla poznawania współczesnej pedagogiki*, [w:] *Rozmowy o wychowaniu*, red. J. Rutkowiak, Gdańsk 1992; M. Malewski, *Czy koniec ery podręczników?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2008 nr 4(44).

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Lista tych zasłużonych dla pedagogiki nazwisk jest oczywiście niepomiaralnie dłuższa, nie kierują tu jednak encyklopedyczne intencje.

z czym mamy do czynienia (wychowanie) daje się systematyzować? Zasadnicza pluralizacja życia społecznego oraz otwarcie się humanistyki na naddeterministyczny charakter złożoności procesów społecznych<sup>17</sup> czynią wielce wątpliwą możliwość i sensowność tworzenia takich „wielkich syntez” czy „wielkich systematyzacji”.

Można jednak pójść jeszcze inną drogą, którą w Polsce zaproponowała niedługo J. Rutkowiak<sup>18</sup>. Przeciwdziałając zagubieniu, można próbować tworzyć mapy. Mogą one dotyczyć różnych myślowych nurtów – jak to się dzieje w krytycznej kartografii R.G. Paulstona<sup>19</sup> – która zajmuje się porządkowaniem istniejących propozycji teoretycznych w odniesieniu do wspólnych wymiarów (kartograficznych kierunków mapy). Pozwala to na rozpatrzenie ich przedzałożeń i orientacji normatywnych, krytycznie wykraczać tym samym poza zwykłe porównanie czy też zestawienie. Autorska propozycja J. Rutkowiak wychodzi od innego niż R.G. Paulston założenia, wedle którego przy tworzeniu mapy kluczowe jest myślenie kategoriami, a nie kierunkami teoretycznymi. Mapa wymaga przede wszystkim określenia swoich wymiarów i zasadniczych punktów orientacyjnych, które nie tyle przynależą do jakiejś teorii albo stanowią wspólny dla nich termin czy odniesienie, ale powstają między teoriami, na ich styku, w toku dyskusji różnych myślowych nurtów<sup>20</sup>. Niezależnie od tego, która droga jest nam bliższa, z pewnością mapa pomaga zagubionym.

Idąc śladem propozycji J. Rutkowiak, można pomyśleć o jeszcze innym sposobie nabierania orientacji w wiedzy o wychowaniu. Skoro wiedza ta jest różnorodna i dynamiczna, w procesie jej tworzenia z pewnością toczą się liczne spory, tworzące zasadnicze dla żywotności pedagogiki opozycje, dylematy czy kwestie. Śledzenie takiej toczącej się w pedagogicznym świecie debaty mogłoby pomóc zagubionym wychowawcom zorientować się w zasadniczych dziś dla dziedziny wychowania kwestiach, stanowiskach i argumentach, które za nimi stoją. Pomimo tego że we wprowadzeniu do jednego z tomów „recenzowanej” serii, jej Redaktorki zapewniają, że taka debata dokonuje się na jej łamach<sup>21</sup>, trudno znaleźć w omawianych tomach teksty opozycyjne względem siebie, które wyraźnie broniłyby przeciwstawnych stanowisk (jak to ma miejsce w klasycznej debacie oksfordzkiej), byłyby pisane w odpowiedzi na siebie, bezpośrednio dyskutowałyby ze sobą,

<sup>17</sup> Por. np. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*, tłum. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2007; J. Butler, *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania?*, tłum. A. Czarnecka, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2011.

<sup>18</sup> *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Impuls, Kraków 1995

<sup>19</sup> Zob. R.G. Paulston, *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślenia konceptualnych map teorii i paradygmatów*, tłum. Z. Melosik, K. Sobolewska-Myślik, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993; *idem*, M. Libman, *Możliwości postmodernistycznej kartografii krytycznej*, tłum. T. Szkudlarek, [w:] *Różnica, tożsamość, edukacja*, Impuls, Kraków 1995.

<sup>20</sup> Zob. J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji...*

<sup>21</sup> *Wychowanie...*, t. 2 s. 7.



formułując argumenty i kontrargumenty w danej sprawie. Myślę zatem, że to nie formuła debaty strukturyzuje konstrukcję serii.

Istnieje jednakże jeszcze jedna droga, którą należy rozważyć. Można bowiem próbować przezwyciężyć zagubienie pedagogów, dokonując kodyfikacji zasadniczych problemów, **kwestii „pierwszych” w pedagogice** – jak przyjęliśmy je nazywać w redakcji *Ars Educandi*<sup>22</sup>. Zamiast teorii, dylematu czy zasadniczych kategorii należałoby się wówczas skupić na kluczowych problemach, jakie dla wychowania niesie współczesność. Taka „systematyka problemów” brzmi paradoksalnie, ale jest warunkiem wstępnym każdorazowego zaangażowania poznawczego pedagogów w świat edukacji<sup>23</sup>. Dokonujemy jej zatem niezależnie od teoretycznej samoświadomości, stąd skupienie na niej namysłu skłania do porządkowania i przeciwdziałania zagubieniu.

Wydaje się, że owej pięciotomowej serii najbliższym jest do tego ostatniego rozwiązania. Jednak jest to raczej powinowactwo, a nie rdzenna tożsamość. Jakiego zatem wyboru dokonały Redaktorki „recenzowanego” dzieła? Jaka jest ich odpowiedź na zagubienie współczesnych wychowawców? Trudno w tej sprawie wypowiadać się z jednoznaczną pewnością, bowiem z jednej strony M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak nie piszą podręcznika, nie dokonują autorskiego wykładu systematyzującego zagadnienie wychowania (choć wydaje się, że mają wszelkie dane, aby to uczynić), nie rysują także map, nie rekonstruują i nie prowadzą debat w kwestii wychowania ani nie kodyfikują zasadniczych dla wychowania problemów. Z drugiej strony jednak redagują parapodręcznik, z którego wyłania się obraz kwestii „pierwszych” dla wychowania, możliwych osi pedagogicznego sporu, w znacznej części dzięki Ich autorskim i pionierskim badaniom. Jeśli jednak spróbować określić ideę konstrukcji struktury „recenzowanego” dzieła, to trzeba wyraźnie powiedzieć, że jego Redaktorki nie wybierają żadnej z powyższych możliwości, idąc zupełnie inną, własną drogą.

## Próba/Próby

Jak zatem pomyślana jest seria „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty”? Jaki jest konstrukcyjny zamysł „recenzowanego” dzieła, który można odnaleźć w jego strukturze? W jaki sposób owe pięć tomów pozwala wychowawcom refleksyjnie wyjść ze stanu zagubienia?

Myślę, że ten zamysł można określić sformułowaniem „zbiór esejów”, pod warunkiem, że słowa „esej” nie będzie pojmowało się formalnie (jako określoną przez liczne kryteria formę wypowiedzi pisemnej), ale w odniesieniu do francuskiego źródłosłowie *essai*, czyli jako próbę.

<sup>22</sup> Zob. poprzedni, VII tom „Ars Educandi” 2010.

<sup>23</sup> Por. P. Zamojski, *Pytanie o „kwestie pierwsze” w pedagogice – słowo wstępne*, „Ars Educandi” 2010, t. VII, s. 8–9.

Uważam, że to, z czym *de facto* mamy jako czytelnicy serii do czynienia to **zbiór prób** różnych autorów postawionych wobec kwestii wychowania. Śledząc cudze próby radzenia sobie z problematyką wychowania w pięciu różnych odsłonach tematycznych, czytelnik ma zatem szansę próbować razem z autorami refleksyjnie ją sobie układać.

Niewątpliwie zawartość kolejnych tomów sprzyja podejmowaniu takich wysiłków. Składające się nań próby są fragmentaryczne, nie stanowią zatem zamiaru objęcia całości zagadnienia wychowania, ale stanowią istotne wglądy w te jego wymiary, które autorzy eksplorują we własnych praktykach badawczych lub zawodowych. Są one zatem prowadzone z różnych perspektyw widzenia kwestii wychowania, co oznacza, z kolei, że są one różnorodne nie tylko tematycznie (pomimo kategorii tytułowych kolejnych tomów), ale i strukturalnie. Mają one różny charakter formalny, pisane są różnym językiem, na różnym poziomie abstrakcji, w różnej stylistyce, a prowadzony w nich wywód ma różną gęstość. Czytelnik ma zatem szansę zetknąć się z różną jakościowo refleksją nad wychowaniem, nie tylko po to, żeby ocenić, która bardziej go przekonuje, ale przede wszystkim z nadzieją, że w tej wielości odnajdzie próbę/próby odpowiednie dla jego intelektualnej wrażliwości, dzięki którym zacznie samodzielnie zmagać się z konceptualizacją kwestii wychowania. Zróżnicowanie tematyczne prób tworzących kolejne tomy „recenzowanej” serii rozpina się od ogólnych namysłów nad samą istotą wychowania<sup>24</sup>, przez oglądanie tego procesu w kontekstach<sup>25</sup>, do eksplorowania bardzo konkretnych zjawisk wychowawczych albo znaczących dla wychowania<sup>26</sup>, co z pewnością sprzyja zaspokojeniu bardzo różnych potrzeb czytelnicznych oraz umożliwi różne punkty wejścia w problematykę wychowania.

<sup>24</sup> Zob. np. B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 1; T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty, wychowanie...*

<sup>25</sup> Takich jak konteksty: reklamy (zob. np. E. Szczęsna, *Ku czemu wychowuje reklama*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 2), mediów (zob. np. W. Godzic, *Wychowanie dla ruchomych obrazów: między panopticonem a demoptikonem*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty, wychowanie...*), języka, czy procesów komunikacyjnych w ogólności (zob. np. R. Wawrzyniak-Beszterda, *Język w wychowaniu – neutralne medium czy narzędzie wpływu? Rzecz o tym, co się dzieje w klasie szkolnej*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 3), polityki oświatowej (zob. np. W. Paszyński, *Wychowanie w kontekście zmieniającej się polityki oświatowej – czyli od ideologii do ideologii...*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 4), kultury szkoły (zob. np. D. Klus-Stańska, *Dzień jak co dzień, o barierach zmiany kultury szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 5).

<sup>26</sup> Zob. np. M. Dudzikowa, *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów* [w:] *Wychowanie*. [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty, wychowanie...*, t. 2; M. Czerepaniak-Walczak, *‘Nie myśl, bądź posłuszny’ – dyskursy władzy w szkole*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty, wychowanie...*, t. 4; S. Jaskulska, *Ocena z zachowania – sens czy bezsens?*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 3; L. Kopiciewicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno – wychowawczej pracy szkoły*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 4; M. Wojciechowski, *Przerwa lekcyjna jako fragment codzienności szkolnej uczniów*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 5.

Tę formalną i treściową różnorodność prób tworzących serię „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” można – jak się wydaje – interpretować jako sposób, w jaki Redaktorki recenzowanego „dzieła” pojmują pracę nad teoretyzowaniem wychowania. Jest to zatem wspólny namysł, w którym zaangażowane są różne punkty widzenia, odmienne sposoby rozumowania, typy doświadczenia i rodzaje wiedzy. Dopiero kompozycja tego swoistego „kolażu” – utworzonego dzięki celnym zaproszeniom do współtworzenia zawartości każdego z tomów – dała szansę na przekroczenie dyscyplinarnych granic, umożliwiając poszukiwania idei sytuujących się między różnymi ujęciami wychowania.

Rozległość poruszanych tematów, wielość perspektyw wiodących dla podejmowanych prób z pewnością zwiększają szansę na potencjalną inspirację czytelników, którzy w trakcie swojej lektury mogą zetknąć się z namysłem nie tylko pedagogów akademickich i praktyków, ale także przedstawicieli antropologii, filozofii, socjologii, psychologii, nauk prawnych, nauk filologicznych, kulturoznawstwa, medioznawstwa czy historii. Seria „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” za sprawą interdyscyplinarnego zamysłu jej Redaktorek stawia bowiem sprawę wychowania w szerokim horyzoncie humanistyki, co niewątpliwie sprzyja jej problematyzacji. Możliwość wielowymiarowego i wielowątkowego rozpoznania procesu wychowania jest jednym z głównych atutów prezentowanej serii. Jako całość stanowi ona jednak przede wszystkim doniosły i ważki głos przypominający o wadze zagadnienia wychowania oraz – co dla mnie szczególnie istotne – głos dokonujący jego demitologizacji. Z punktu widzenia nierzadkiej w myśleniu potocznym redukcji wychowania do dziejącej się wewnątrz struktur rodzinnych socjalizacji pierwotnej, prawdziwym wydarzeniem wydawniczym jest – w moim mniemaniu – kończący serię tom piąty, w którym szkołę rozpatruje się jako miejsce wychowania. Zebrane tam próby pokazują, że wychowanie nie zachodzi w szkole „od wielkiego dzwonu”, w spektakularnych i symbolicznie wymownych sytuacjach, które są rodzajem wyjątku w powszedniości procesu dydaktycznego, ale właśnie w codziennym funkcjonowaniu uczniów i nauczycieli. Nie jest to naturalnie nowe odkrycie dla nauk o edukacji, ale sam zamysł skomponowania całego tomu wskazującego na tę sprawę odczytuję jako pracę na rzecz odczarowania publicznego dyskursu o edukacji.

## Wątpliwość

Recenzja całkowicie pozbawiona wątków krytycznych, to rodzaj laurki, który w środowisku naukowym jest wyrazem braku szacunku dla autora recenzowanego tekstu. Brak jakichkolwiek wątpliwości, pełen entuzjazm w odbiorze oznacza wprost mało wnikliwą, pobieżną i nierefleksyjną lekturę. Co prawda niniejszy tekst nie jest w pełni recenzją naukową, jednak ogromny szacunek, jakim darzę Redaktorki serii „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty”, Profesor Marię Dudzikową i Profesor Marię Czerepaniak-Walczak, nie pozwala mi na uproszczenie własnej drogi

w recepcji omawianego dzieła. Są to Osoby polskiej pedagogiki, wobec których stanowczo nie można pozwolić sobie na taki despekt. Pomimo mojego entuzjazmu do „recenzowanej” serii postanowiłem sobie zatem zadać pytanie o jakąś wątpliwość w stosunku do odczytanej powyżej idei konstrukcji serii jako odpowiedzi jej Redaktoerek na kondycję współczesnych wychowawców. Czy istnieje jakieś niebezpieczeństwo w spełnieniu się tego zamysłu?

Naturalnie nie sposób przewidzieć tego, co zrobi czytelnik. Czy będzie próbował razem z autorami? Czy też może będzie kolejne tomy „recenzowanej” serii traktował jako podręcznik reprezentujący *status quo* dyscypliny, wiedzę pewną, usankcjonowaną i intersubiektywnie uznaną?

Nie sposób w pełni zabezpieczyć się przed tą drugą możliwością. Jednak jednocześnie trzeba postawić pytanie o czytelnika niewprawionego, początkującego, zagubionego właśnie, który szuka oparcia, punktu zaczepienia, a czyta jeszcze niekrytycznie. Wyobrażając sobie zderzenie prawdziwie zagubionego, wchodzącego do dyscypliny adepta nauk o edukacji z tekstem kolejnych pięciu tomów serii, nie sposób oprzeć się wrażeniu, że w całym omawianym przedsięwzięciu brakuje „instrukcji obsługi” tego dzieła, bardzo konkretnych, wyrażonych wprost i możliwie przystępnie wskazówek dla czytelników dopiero wchodzących w problematykę wychowania. Wskazówek, które nie tylko ujawniałyby intencje powstania serii, ale także pomagałyby w podejmowaniu trudu współmyślenia z autorami kolejnych tekstów, próbowania razem z nimi, współdoświadczenia w intelektualnym mierzeniu się z kwestią wychowania w wielu różnych odsłonach, na wielu różnych przykładach/przypadkach/pretekstach. W ślad za takimi podpowiedziami mogłoby się również pojawić wprowadzenie początkującego czytelnika w praktykę krytycznej lektury, konfrontowania tekstów, stanowisk, jakie reprezentują i argumentów, na które się powołują, wprowadzenie w praktykę czytelniczego formułowania kontrargumentów, niezgody na prezentowane punkty widzenia, uważnego śledzenia niekonsekwencji, linii podziałów, dostrzegania znaczących różnic, wreszcie odnajdywania punktów zapalnych dla całego zagadnienia.

„Recenzowana” seria jest niezwykle bogata i rozległa. Wymaga ona zatem od czytelnika znacznej orientacji w naukach o edukacji i sporego doświadczenia w krytycznej lekturze. Trzeba bowiem nie tylko umieć poradzić sobie z tekstami o różnej konstrukcji i gęstości, ale także czytać między nimi, także między kolejnymi tomami, aby na przykład dostrzec oś sporu pomiędzy znajdującą się w pierwszym tomie definicją konsumenta jako kogoś „kto w pełni kieruje swoim życiem (swoimi chęciami, gustami, zasobami)”<sup>27</sup> a wprowadzonym w następnym tomie podziałem na demokrację rynkową i etyczną<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: praktyki i ideologie*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 1, s. 111.

<sup>28</sup> E. Potulicka, *Edukacja dla demokracji*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty...*, t. 2, s. 84–85 i n.

Bez wprawiania się w krytycznym nastrojeniu do lektury początkujący czytelnik może, jak mi się zdaje odrzucić prezentowaną serię paradoksalnie jako znak rozwichrzonych współczesności, czasu zagubienia w wielości i braku punktów orientacyjnych. Może też – co uznaję za bardziej niebezpieczne – próbować czytać składające się na nią próby jak jednoznaczny, encyklopedyczny podręcznik, co w odniesieniu do kompozycji fragmentarycznych i interdyscyplinarnych prób może – wydaje mi się – wprowadzić w stan poznawczego zagubienia.

W tym sensie lektura całości serii „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” może być niezmiernie ważka, bogata, interesująca i inspirująca, pozostaje jednak obwarowana warunkami wstępnymi, do spełnienia których należy być uprzednio przygotowanym.

### Konkluzja

Podsumowując niniejszą próbę „recenzji” pięciotomowej serii „Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty” pod redakcją Marii Dudzikowej i Marii Czerepaniak-Walczak, nie sposób przecenić jej gigantycznego potencjału inspiracyjnego wynikającego z olbrzymiego bogactwa licznych, wielce interesujących prób opracowania kwestii wychowania, podejmowanych przez wielu znakomitych autorów. Wykonanie tej potężnej pracy koncepcyjno-redakcyjnej i niemałego wkładu autorskiego Redaktorek serii dało efekt o skali prawdziwego wydawniczego wydarzenia, które w wielostronny, interdyscyplinarny sposób opracowuje pierwszorzędne zapoznawane, choć współcześnie często, zagadnienie pedagogiczne. Przystępując do recepcji kolejnych tomów, trzeba jednak pamiętać, że jako całość nie jest to lektura dla każdego, wymaga co najmniej wstępnej orientacji w naukach o edukacji i rozwiniętej zdolności do krytycznego nastawienia czytelniczego.

Piotr Zamojski  
Uniwersytet Gdański

Refleksja nad książką Pawła Rudnickiego *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009

Ostatnie dwie dekady zmian społecznych, politycznych i ekonomicznych w Polsce nieustająco inspirują do stawiania nowych pytań badawczych na gruncie pedagogiki i szeroko rozumianych nauk społecznych. Sądzę, że praca Pawła Rudnickiego należy właśnie do tego gatunku prac, których autorzy tropią mechanizmy wytwarzania

społecznej podmiotowości rozumianej jako wysiłek konstruowania „ja” w kontekście „my”, a więc wzajemnych zobowiązań – co miałyby świadczyć o tym, że procesy kreacji tożsamości nie dzieją się w politycznej i ekonomicznej próżni. Autor podejmuje się trudnego zadania tj. identyfikacji wymiarów buntu na podstawie biografii kontestatorów, do których dotarł jako badacz i których narracje postarał się przeanalizować. Wśród badanych w prezentowanym projekcie są działacze Solidarności Walczącej, rockman, anarchista, alterglobalista, feministka, a także działacz Inicjatywy Uczniowskiej. Osoby różnego pokolenia i – można by powiedzieć – zamieszkujące różne światy. Co zatem przed czytelnikiem odkrywa Autor tej opowieści?

### Walory poznawcze projektu

Nie zaskakuje poznawczo wniosek Autora, że kontestacja stała się niejako stylem życia badanych, a bycie przeciwko czemuś – systemowi, obowiązującej kulturze, porządkowi – dawało energię do dalszego funkcjonowania i pozostawania w zgodzie ze sobą. Bez względu na to, o której z badanych biografii mówimy, trzeba przyznać, że kulturowa, polityczna i ekonomiczna osnowa życia podmiotów wytwarzała warunki odkrywania „transgresyjnego potencjału podmiotu”, dawała więc szansę nie tylko na pokazanie różnego rodzaju napięć towarzyszących kreacji podmiotowości, ale też niezwyklej refleksyjności badanych, dzięki której rozmaite trudności były w ich życiu pokonywane.

To, co stanowi, jak sędzę, wartość tej pracy, to raczej wątki poświęcone zagadnieniu kontestacji – w pierwszej części książki – jako zjawisku społecznemu związanemu z pojawieniem się kontrkultury, nowych ruchów społecznych, oraz umiejętność sięgania do tychże wątków na etapie przedstawiania interpretacji zebranego materiału w ramach opisu poszczególnych przypadków (biografii) niżeli rozwiązania metodologiczne. Nawiązując do konkretnych epizodów z życia kontestatorów. Autor odtwarza niezwykle ciekawe historie, które w rezultacie tworzą opowieść o świecie badanych, w którym żyli (bądź żyją), z którym się identyfikowali (bądź identyfikują), a który się zmienia. Można odnieść wrażenie, iż Autor uznał, że jest to opowieść o nowych zjawiskach wypowiedziana ich językiem, jakby nieadekwatnym do tego, co dziś, i dlatego podjął się próby ich przekładu.

Interesujące są tu także pomysły Autora na ujęcie wyników badań w postaci odwołania się do koncepcji buntu jako spektaklu, który sam zniewala, wciąga, ale przez który aktorzy nie są w stanie rzeczywiście rozpoznać, że jest coś poza spektaklem. To w przełożeniu na język tego projektu miałyby oznaczać, że kontestatorzy zamykają się w swoim świecie i w jednorodnym jego rozumieniu, z jednej strony tracąc dystans do siebie, z drugiej zaś brakuje im świadomości wytwarzania społecznych i ekonomicznych praktyk zniewalania zbiorowej świadomości, przez co sami wpadają w pułapkę.

Opisywana przez Pawła Rudnickiego ambiwalencja buntu prowadzi do podkreślenia pedagogicznego znaczenia przyjęcia postawy niezgody na istniejący status quo, a tym samym faworyzuje wartość pozaformalnego uczenia się dorosłych

jako emancypacyjnego. Znow – jako czytelnicy – możemy zostać uwiedzeni wizją szkoły jako zniewalającej i opresyjnej i uznać, że uczenie się pozaszkolne to to, które ma rzeczywiście prowadzić do zmiany siebie i świata, w którym żyjemy.

## O praktyce badawczej

Od samego początku lektura książki Pawła Rudnickiego zapowiada, że będzie to absolutnie nowy, innowacyjny projekt w sensie metodologicznym. Autor twierdzi, że łączy w projekcie metodę biograficzną z krytyczną analizą dyskursu. Co więcej, uważa, że jest to badanie realizowane w duchu dwóch paradygmatów, interpretatywnego i krytycznego. I o ile jest to deklaracja, którą można zaakceptować, to z punktu widzenia czytelnika jako osoby uczącej się. Autor nie wychodzi poza krótką charakterystykę badań jakościowych, miękkich i poza uwagi dotyczące sposobu prowadzenia wywiadu. Nie problematyzuje kwestii wytwarzania narracji i nie pokazuje sposobu analizy danych oraz drogi, która wiodła go do zawartej w książce interpretacji. I choć na początku za B. Dausien twierdzi, że najlepszą szkołą jest porzucenie jakiegokolwiek szkoły i wypracowanie swojej własnej metody (s. 26), to nie ujawnia w rezultacie założeń towarzyszących własnej pracy badawczej. To prowadzi do takiej sytuacji, że czytelnik, który ma świadomość, iż badania interpretatywne oraz krytyczne są wewnątrznie zróżnicowane i wywodzą się z różnych tradycji, musi się jedynie domyślać, że Autor stara się traktować swoje badania jako dyskursywne. Choć nie ma śladów, że próbuje on dyskutować z założeniami epistemologicznymi własnych badań tak, by pokazać mechanizmy wytwarzania narracji badanych w sprawie kontestacji. Odwołania teoretyczne do kwestii władzy i dominacji w ujęciu Teuna van Dijka, jako znaczących dla struktury dyskursu, oraz powoływanie się na takich autorów, jak Habermas, Foucault, Bourdieu w kontekście znaczenia dyskursu nie czynią w projekcie wystarczającego uzasadnienia dla ukrytej konstrukcji przyjętej praktyki badawczej. Pragnę dodać, że z pozycji czytelnika są to znaczące argumenty dla przedstawienia wieloaspektowości buntu jako przedmiotu poznania w prezentowanych badaniach i rzeczywiście uprawomocniają jego krytyczny rys.

Zaletą prowadzonych przez P. Rudnickiego eksploracji jest to, że od historii życia badanych osób Autor przechodzi do opisu zjawiska i problematyzacji ważnej kwestii jaką, jest tu bunt. Niewiele jest bowiem w polskiej pedagogice prac, które wychodzą poza posługiwanie się rozległymi fragmentami narracji badanych w myśl zasady „fakty mówią same za siebie”, bez jakiegokolwiek próby rozumienia tego, co zostało powiedziane. Niewiele jest też takich, w których autorzy wychodzą poza zonglowanie fragmentami wypowiedzi badanych stosownie do wytworzonej przez siebie tezy, która i tak zostanie wypowiedziana, bez względu na rodzaj i jakość zebranych danych, na dodatek nazywają tę praktykę krytyczną analizą dyskursu.

*Alicja Jurgiel*  
Uniwersytet Gdański

# WSPOMNIENIA





## Rita Grochocińska (1941–2011)

24 sierpnia 2011 roku zmarła doktor Rita Grochocińska, emerytowana pracownica Uniwersytetu Gdańskiego, wieloletni kierownik Zakładu Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki. Z pedagogiką uniwersytecką była związana zawodowo jako asystent, adiunkt i starszy wykładowca w okresie od 1971 do 2003 roku.

Niniejszy tekst jest próbą przypomnienia w krótkim zarysie życia i dorobku zawodowego Naszej Koleżanki, z którą wielu z nas spotykało się na co dzień, a także uczestniczyło w zajęciach prowadzonych przez Nią w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Z zamysłem przybliżenia czytelnikom obszarów zainteresowań naukowych i badań prowadzonych przez Ritę Grochocińską uzupełnieniem tekstu jest załącznik zawierający zestawienie bibliograficzne Jej najważniejszych publikacji.

Rita Grochocińska urodziła się 30 listopada 1941 roku w Grabowie, w okolicach Bytowa (dzisiejsze Pomorskie). Ojciec Piotr i matka Maria Łosińscy mieli jeszcze sześcioro dzieci, Rita była najmłodsza z rodzeństwa. Szkołę podstawową ukończyła w 1955 roku w Grabowie. Następne lata (1955–1961) to nauka w liceum ogólnokształcącym w Bytowie, potem Studium Nauczycielskie do 1965 roku i wreszcie uczelnia wyższa w Gdańsku. Wymarzony przez Ritę Grochocińską kierunek studiów, chemia, okazał się jednak dla Niej zamknięty z powodu alergii na stosowane podczas zajęć laboratoryjnych odczynniki. I tak od 1966 roku trochę zrzędzeniem losu Rita Grochocińska została studentką Pedagogiki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku (od 1970 roku Uniwersytet Gdański). Przez okres 10 lat, pomiędzy 1961 a 1971 rokiem, również podczas studiów, pracowała jako nauczyciel w szkole podstawowej w klasach 1–7 w małej miejscowości w rodzinnych stronach. Egzamin dyplomowy (magisterium) złożyła w 1970 roku, a w następnym roku została pracownikiem Uniwersytetu Gdańskiego. Pracę doktorską pod opieką promotora profesora Bożydara Kaczmarka obroniła w 1977 roku. W Zakładzie Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki pracowała aż do momentu przejścia na emeryturę w 2003 roku. Nie zakończyła jednak pracy zawodowej, aż do śmierci pracowała jako adiunkt, a w latach 2007–2011 pełniła funkcję dziekana Wydziału Pedagogiki Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.

Podczas studiów poznała przyszłego męża, Mariana Grochocińskiego, profesora Uniwersytetu Gdańskiego pracującego w Instytucie Pedagogiki, z którym zrealizowała wiele wspólnych przedsięwzięć, m.in. opracowała narzędzie badawcze (Test Niedokończonych Zdań) do pomiaru przemocy wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym i zastosowała je w ramach badań na temat *Przemoc wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Zainteresowania badawcze Rity Grochocińskiej skupiały się wokół zagadnień związanych z rodziną, która była dla Niej niesłychanie ważna. Tak

wspomina to siostrzenica Rity Grochocińskiej: „Rodzina była najważniejsza i naukowo, i życiowo. Zawsze mówiła, że każdy człowiek będzie się rozwijał, gdy będzie osadzony w rodzinie. Często też podkreślała, że dziecku należy się czas poświęcony przez rodziców, każdy jednak członek rodziny jest tak samo ważny. Ciocia zawsze dbała o rodzinę i tę najbliższą, i dalszych krewnych. Była dla wielu z nas wsparciem i osobą, do której o każdej porze można było zwrócić się o pomoc i radę”<sup>1</sup>.

W swoich publikacjach Rita Grochocińska dotykała problemów funkcjonowania rodziny, szczególnie psychospołecznej sytuacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym w rodzinach pełnych, rozbitych i marynarskich. Owe zainteresowanie zaowocowało przygotowaniem i wydaniem – po raz pierwszy w 1990 roku – najważniejszej dla Autorki pracy *Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*. W ciągu następnych lat pozycja ta była kilkakrotnie wznawiana przez różne wydawnictwa.

W wielu też tekstach pojawiło się zagadnienie funkcjonowania wiedzy psychologicznej w pracy pedagogicznej nauczyciela.

W latach 90. XX wieku wiodącym tematem Jej prowadzonych badań i opracowań stała się przemoc wobec dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W rozważaniach teoretycznych obecne było również zagadnienie śmierci bliskiej osoby jako sytuacji trudnej, które szczególnie wybrzmiało w roku odejścia ukochanego męża<sup>2</sup>. Od tego momentu też praca pochłonęła Ją bez reszty.

W latach 1993–2003 pełniła funkcję kierownika Zakładu Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki. Wraz z jego pracownikami kilkakrotnie organizowała wiele przedsięwzięć, m.in. prowadzoną przez pedagogów z Holandii sesję naukową połączoną z warsztatami na temat pedagogiki waldorfskiej (1994), seminaria naukowe dotyczące treści programowych w zakresie kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji; dramy (prowadzone przez pedagogów szwedzkich z Linkoping w 1996) oraz pedagogiki Marii Montessorii w 1996. Wspólnie z pracownikami Zakładu i Kołem Komunikacji Kreatywnej Instytutu Pedagogiki przygotowała kilka sesji warsztatowych *Gdańskiej Sesji Dramy* w kolejnych latach pomiędzy 1999 a 2003 rokiem. Podczas gdy pełniła funkcję kierownika Zakładu Wczesnej Edukacji, tworzyła także nowe specjalności nauczycielskie, współpracując z Zakładem Logopedii UG oraz British Council.

W latach 70. ubiegłego wieku zamieszkała w Sopocie, któremu pozostała wierna do końca swoich dni. Bardzo lubiła to miasto, często spacerowała nad morzem, ale było też inne miejsce na ziemi, które stało się oazą wyciszenia, przygotowania tekstów i wielu pomysłów – dom nad jeziorem, w Dziemianach koło Kościerzyny. Zapraszała tam wielu gości i wspólnie z mężem podejmowała „po domowemu” każdego, kto tam przybył. Ten dom był też cenny z ważnego powodu – powstał według własnego pomysłu i siłą rąk jego właścicieli.

<sup>1</sup> Wywiad przeprowadzony przez autorkę tekstu w styczniu 2012 r.

<sup>2</sup> Profesor Marian Grochociński zmarł w 1993 r, przyp autorki

To przywiązanie do rodzinnych miejsc nie przeszkadzało podróżom w odległą stronę. W 1981 roku wraz z mężem podróżowała do Kanady, a w 1985 roku wraz z innymi pracownikami Instytutu Pedagogiki uczestniczyła w zagranicznym wyjeździe do Szwecji i Danii, które stały się obszarem zdobywania doświadczeń pedagogicznych dotyczących rodziny i kształcenia nauczycieli.

Rita Grochocińska brała udział w pracach Komitetu Redakcyjnego Zeszytów Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego Pedagogika. Historia Wychowania (1993, nr 24) oraz pracach Gdańskiego Towarzystwa Naukowego Zespołu Redakcyjnego *Kompozycje dla Profesora utwory poświęcone prof. dr hab. Marianowi Grochocińskiemu* (Gdańsk 1999, ZWE, IP UG).

Była autorką programu Podyplomowego Studium Wychowania Przedszkolnego oraz Kształcenia Zintegrowanego dla Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, pełniła też funkcję kierownika Podyplomowego Studium Kształcenia Zintegrowanego od 2000 roku. Dwa lata później została dyrektorem Studium Kształcenia Podyplomowego i Nauczycieli w GWSH, a od roku 2007 pełniła funkcję dziekana Wydziału Pedagogiki tejże uczelni.

Rita Grochocińska otrzymała w 1977 roku Nagrodę Rektora Uniwersytetu Gdańskiego<sup>3</sup>, a w 1983 Złoty Krzyż Zasługi<sup>4</sup>, była promotorem wielu prac magisterskich i licencjackich, a także tych powstających na studiach podyplomowych. Zmarła 24 sierpnia 2011 roku po długiej chorobie, do końca będąc aktywną zawodowo, a przede wszystkim przygotowując materiały do książki, która bardzo pragnęła dokończyć. Wiedząc, że odchodzi żegnała się z nami, dawnymi i obecnymi pracownikami, powtarzając słowa swojego ulubionego poety Cypriana Kamila Norwida:

Zniknie i przepęłźnie obfitość rozmaita,  
Skarby i siły przewieją -- ogóły całe zadrzą,  
Z rzeczy świata tego zostaną tylko dwie,  
Dwie tylko: p o e z j a i d o b r o ć... i więcej nic...

#### Bibliografia publikacji Rity Grochocińskiej (w wyb. A. Komorowskiej-Zielony)

##### Druki zwarte

*Działalność Koła PCK w szkole i w środowisku*, PZWL, Warszawa 1970

*Przemoc wobec dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, UG, Gdańsk 1999 [dodruk 2000 r.]

*Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*, UG, Gdańsk 1990, II wyd. 1992

<sup>3</sup> Pismo Rektora UG do R. Łosińskiej z dnia 14.10.1977 r., (w:) AUG Akta osobowe R. Grochocińska.

<sup>4</sup> Pismo Rektora UG do R. Grochocińskiej z dnia 18.11.1983 r., [w:] AUG akta osobowe R. Grochocińska.

*Życie dziecka w warunkach tymczasowej i stałej separacji matki i ojca*, UG, Gdańsk, 1992, skrypt  
*Poznawanie sytuacji rodzinnej i szkolnej dziecka (wybrane techniki badań)*, GWSH, Gdańsk  
 2003

### Inne druki zwarte

*Informator Studium Dla Pracujących – Rok Akademicki 1979/1980, Pedagogika w zakresie Nauczania Początkowego*, Instytut Pedagogiki UG 1979

*Informator Studium Dla Pracujących – Rok Akademicki 1979/1980, Pedagogika w zakresie Wychowania Przedszkolnego*, Instytut Pedagogiki UG 1979

*Raport z badań: Przemoc wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Rozmiar i źródła zjawiska*, UG, 1996

*Raport z badań: Przemoc wobec dzieci w wieku przedszkolnym. Rozmiar i źródła zjawiska*, UG, 1998

### Artykuły

*Z badań nad skutkami nieobecności rodziców na dziecko*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1975, nr 5, s. 67–79

*Interakcje w rodzinie marynarskiej*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1982, nr 11, s. 95–105

*Czynniki determinujące przystosowanie dziecka do środowiska szkolnego*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego” 1983, nr 14, s. 25–41

*Przedmioty psychologiczne jako baza do studiowania przedmiotu: Metodyka nauczania początkowego i pracy wychowawczej*, Zeszyty Naukowe, Kraków 1985, nr 10, s. 84–88

*Stosunki wewnątrzrodzinne dzieci marynarzy*, Rocznik Socjologii Morskiej 1987, t. 3

*Poznawanie stosunków rodzinnych dziecka*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 18, s. 65–75

*Związki uczuciowe w rodzinach marynarskich*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1988, nr 18, s. 57–65

*Przedmioty psychologiczne w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Współczesne tendencje w edukacji wczesnoszkolnej*, red. M. Grochociński, UG, Gdańsk 1989, s. 167–171

*Z badań nad poznawaniem motywów uczenia się*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1991, nr 19, s. 17–23

*Więzi emocjonalne w rodzinie dziecka upośledzonego w stopniu lekkim*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1993, nr 21, s. 67–79

*Rodzina wojskowa w świetle badań*, „Głos Żołnierza, Pismo Warszawskiego i Krakowskiego Okręgu Wojskowego” 1993, nr 3, s. 6–7

*Researches into the Child's Situation in Broken Families*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1993, nr 22, s. 49–57

*Baśń w oddziaływaniu wychowawczym w rodzinie marynarskiej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego” 1993, nr 24, s. 71–77

*Znaczenie poznawania dziecka w pracy wychowawczej*, „Studia Pedagogiczne” Bydgoszcz 1994, z. 27/10, s. 9–21

- Szanse edukacji dziecka w szkole*, [w:] *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, red. J. Żebrowski, Wydawnictwo Gdańskie, Gdańsk 1995, s. 191–195
- Wiedza psychologiczna w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (doniesienie z badań)*, „*Studia Pedagogiczne*” Bydgoszcz 1996, z. 31/32, s. 253–255
- A Child in a Broken Family in the Process of Political System Transformation*, [w:] *Demokratyzacja Oświaty: z doświadczeń polskich i szwedzkich*, red. H. Hovenberg, T. Maliszewski, W. Wójtowicz, J. Żerko, Linköping 1996, s. 33–46
- R. i M. Grochociński, *Poszukiwanie idei edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Szlakami przeszłości i czasów współczesnych*, red. K. Puchowski J. Żerko, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1996, s. 345–354
- Specyfika warunków życia dziecka w rodzinach marynarskich*, „*Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego*” 1997, nr 25, s. 61–70
- Dziecko wobec przemocy w domu rodzinnym*, „*Edukacja i Dialog*” 1998, nr 1, s. 22–25
- Psychospołeczna sytuacja dzieci w rodzinach rozbitych*, [w:] *Problemy współczesnej rodziny w Polsce*, red. H. Cudak, Wydawnictwo WSP w Kielcach, filia w Piotrkowie Trybunalskim, Piotrków Trybunalski 1998, s. 166–172
- Przemoc w rodzinie zjawiskiem zagrożenia rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, red. J. Papież, A. Płukis, Toruń 1998, s. 413–418
- Przemoc wewnątrzrodzinna w przeżyciach dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, t. 2, *Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych*, red. Z. Brańka, M. Szymański, Kraków 1998, s. 51–58
- Psychospołeczne uwarunkowania i aspekty stosowania przemocy wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, *Słupskie Prace Humanistyczne*, nr 17 b, WSP, Słupsk 1999, s. 19–39
- Rodzina współczesna a wizja nowych pokoleń. Stan i zagrożenia*, [w:] *Wychowanie w rodzinie współczesnej w świetle zagrożeń i wsparcia społecznego*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 1999, s. 295–303
- Psychologiczne przygotowanie nauczycieli do pracy pedagogicznej w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Humanistyczny wymiar edukacji nauczyciela wychowania fizycznego*, red. R. Grzybowski, M. Krasnopolski, Z. Pawluczuk, Gdańsk 1999, s. 233–237
- Sytuacje wychowawcze w rodzinie dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Pedagogika Rodziny*, t. 3, Piotrków Trybunalski 2000, s. 131–138
- Potrzeby, dążenia i poczucie więzi emocjonalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z osobami stosującymi wobec nich przemoc*, [w:] *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 2001, s. 214–222
- Rodzina w percepcji dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Rodzina polska na przełomie wieków*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 2001, s. 159–163
- Psychospołeczne konsekwencje agresywnych zachowań wobec dziecka w rodzinie*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 2001, s. 260–263
- Niektóre techniki badania sytuacji rodzinnej dziecka*, w: *Rocznik Pedagogiki Rodziny. Studia i Rozprawy*, t. 4, Piotrków Trybunalski 2001, s. 69–81
- Obraz rodziny w przeżyciach dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Współczesna rodzina polska. Jej wymiar aksjologiczny i funkcjonowania*, red. H. Cudak, H. Marzec Piotrków Trybunalski 2004, s. 327–335

- Specyficzna problematyka życia rodziny rozbitej*, [w:] *Rodzina – rozwój – praca*, red. T. Rostowska, J. Rostowski, Łódź 2002, s. 73–83
- Sytuacje wychowawcze w rodzinie rozbitej w percepcji dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Zagrożenia życia rodzinnego*, red. G. Poraj, J. Rostowski, Łódź 2003, s. 31–37
- Z badań nad sytuacją dziecka w rodzinie marynarskiej*, „Roczniki Socjologii Morskiej” 1996, t. 11, s. 63–73
- Czas wolny w organizacji życia rodziny rozbitej*, [w:] *Rocznik Pedagogiki Rodziny. Studia i Rozprawy*, t. 7, red. H. Cudak, Piotrków Trybunalski 2003, s. 156–160

Alicja Komorowska-Zielony  
Uniwersytet Gdański

## Stanisław Kwiatkowski (1930-2010)

*Czym jest muzyka? Nie wiem  
Może po prostu niebem  
Z nutami zamiast gwiazd*  
Ludwig Jerzy Kern

W listopadzie 2010 roku zmarł w wieku 80 lat mgr Stanisław Kwiatkowski, emerytowany pracownik Zakładu Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Wspominając Pana Stanisława, można o nim pisać jako o nauczycielu akademickim prowadzącym zajęcia z wychowania muzycznego, gry na instrumencie, ale i o przyjacielu różnych środowisk – chórów, zespołów muzycznych, szkół różnego szczebla i nas, którzy spotykali się z Nim na co dzień.

Stanisław Kwiatkowski, gdański muzyk-kompozytor, pedagog, chórmistrz, organista, dyrygent i wielki popularyzator muzyki, próbował swoją twórczością odpowiedzieć na postawione przez L.J. Kerna pytanie. Dla Niego muzyka była pełnią, harmonią, spełnieniem, aktywnością, życiem. Dzięki Jego działalności świat stawał się bardziej barwny, miłszy, a wykonywanie i słuchanie jego utworów sprawiało wiele radości i dostarczało wzruszeń wykonawcom i słuchaczom. Jego postać i twórczość nie doczekały się do dnia dzisiejszego naukowego opracowania. Ten brak stał się motywem do przygotowania niniejszego tekstu, którego zamiarem jest również wspomnienie kompozytora i swoistym „ostatnim pożegnaniem” pracowników zakładu, w którym Stanisław Kwiatkowski pracował przez wiele lat, od 1970 roku jako asystent (od 1978 roku jako starszy wykładowca) do 1995 roku, kiedy to przeszedł na emeryturę.

Stanisław Kwiatkowski urodził się 17 maja 1930 roku w Wołkowysku nad rzeką Wołkowską (w granicach II Rzeczypospolitej, obecnie teren Białorusi) jako syn Wacława Kwiatkowskiego herbu Gryf i Julii z Bartkiewiczów herbu Jastrzębiec<sup>1</sup>. Dzieciństwo spędził w miejscowości Łapy, do której przybył wraz z rodzicami i siostrą Zofią w 1933 roku. Ojciec był kierownikiem biura Personalnego Zarządu Kolei, a mama zajmowała się domem. Od najmłodszych lat Stanisław interesował się muzyką, udzielał się muzycznie, jak pisze Eugeniusz Kosicki: „W murach Koedukacyjnego Gimnazjum Ogólnokształcącego przy ul. Bronisława Pierackiego Stacho był naszym przewodnikiem muzycznym. Początkowo pomagał w prowadzeniu chóru pani Jadwidze Surowiak, grał na fortepianie w szkolnych programach muzycznych; grywał czasami na akordeonie. Komponował piosenki, które wchodziły w skład programów muzycznych Gimnazjum. Najbardziej zauroczył nas pięknymi pieśniami do rosyjskich słów Aleksandra Puszkina: »Rumianoj zarioju pokryłsia wastok« i »Żurczit u roszczi rieczka, oj rieczka, oj rieka«<sup>2</sup>.

Źródłem zainteresowań muzycznych od początku była muzyka kościelna, organowa. Naukę gry na fortepianie Stanisław rozpoczął u Edwarda Szejnerta, organisty w Łapach, a grę innego miejscowego organisty, Józefa Czeszkiewicza, który wykonywał utwory ze światowej literatury organowej, miał okazję wielokrotnie podziwiać. Jak wspomina Stanisława Kwiatkowskiego Eugeniusz Kosicki: „Znany był z zamiłowania do organów. Czasami udawało mu się zagrać na organach w kościele pw. Świętych Piotra i Pawła. Jednak największym jego osiągnięciem była regularna gra na organach w kościele pw. św. Wojciecha w Uhowie. Wykazywał się wtedy niezwykłą sprawnością: grał na organach w tym kościele o godz. 7<sup>00</sup> rano i bardzo rzadko spóźniał się na lekcje, które w Gimnazjum rozpoczynały się o godz. 8<sup>00</sup>. W ostatnim roku jego nauki w Gimnazjum akompaniował mi na fortepianie, na poranku muzycznym, w trakcie wykonania przeze mnie na skrzypcach Preludium A-dur op. 28 nr 7 Fryderyka Chopina; utwór ten ma słowa: »Ach, czemu sercu smutno, czemu szkoda łez...«. A łzy powinny polać się rześiste, gdy opuszczał Łapy, wyjeżdżając z rodzicami do Gdańska»<sup>3</sup>.

Sam Stanisław Kwiatkowski tak wspominał owe zauroczenie i fascynacje wykonaniami różnych muzyków, które doprowadziły w 1948 roku do pełnienia funkcji organisty w kościele p.w. św. Wojciecha w Uhowie (diecezja łomżyńska): „(...) w kościele w Łapach miałem okazję słyszeć *Łaski o Boże...* wykonywane przez Janusza Popławskiego (...) z kolei w Białymstoku, w kościele farnym grał (...) Zygmunt Lewandowski, nazywany Szopenem Białegostoku (...) potrafił pięknie harmonizować pieśni kościelne”<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> E. Kosicki, *Organista, dyrygent, pedagog, kompozytor iularyzator*, www.polskichorkamerlany.pl (02.01.2012); Cz. Grajewski, *Stanisław Kwiatkowski – kompozytor i organista w służbie kościołowi*, „Liturgia Sacra” 2009, 15/1, s. 135.

<sup>2</sup> E. Kosicki, *op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibidem.*

<sup>4</sup> Cz. Grajewski, *op. cit.*, s. 137.



Po ukończeniu gimnazjum Stanisław rozpoczął naukę w liceum ogólnokształcącym w Łapach, którego nie ukończył z powodu przeniesienia ojca do Gdańska, do Zakładów Naprawczych Taboru Kolejowego. Stanisław Kwiatkowski kontynuował naukę na szczeblu średnim w liceum pedagogicznym w Gdańsku, które ukończył w 1951 roku. W następnym latach został studentem kierunku nauczycielskiego na wydziale Wychowania Muzycznego Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Sopocie. Elementy warsztatu kompozytorskiego zdobywał w okresie studiów m.in. u K. Pałubickiego, A. Paszowskiego, M. Podhajskiego, H. Jabłońskiego. W roku 1964 obronił dyplom i uzyskał tytuł magistra.

Stanisław Kwiatkowski pracował w latach 1951–1970 jako nauczyciel szkoły – podstawowej, najpierw w Szkole Podstawowej nr 19 w Gdańsku (1951–1963), a później w Szkole Podstawowej Nr 39 (1963–1970)<sup>5</sup>. Był też związany z innymi placówkami oświatowymi, m.in. ze Szkołą Podstawową nr 6 w Gdańsku, dla której skomponował hymn szkolny, ze Szkołą Podstawową Nr 74, w której prowadził szkolny chór przygotowując dla niego wiele kompozycji, m.in. związanych z nadaniem placówce imienia Księdza Kardynała Karola Wojtyły Pierwszego Papieża Polaka<sup>6</sup>. Prowadził chóry, dziecięce w szkołach podstawowymi Nr 14, 39, 57, chór młodzieżowy w Technikum Przemysłu Spożywczego i Chemicznego w Gdańsku i w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej stopnia podstawowego i licealnego. Stanisław Kwiatkowski aktywnie działał w ruchu amatorskim i domach kultury, m.in. w Młodzieżowym Domu Kultury w Gdańsku Wrzeszczu, w którym sprawował kierownictwo muzyczne zespołu Przymorze, czy też pracując jako instruktor zespołu artystycznego w Zespole Szkół Przemysłu Okrętowego, jako chórmistrz w latach 1974–1976 zespołu taneczno-wokalnego Dzieci Gdańska. Uczestnicząc z chórami w festiwalach zdobywał liczne nagrody<sup>7</sup>.

Od 1970 roku był pracownikiem Instytutu Pedagogiki UG w zakładzie Nauczania Początkowego (późniejsza nazwa: Zakład Wczesnej Edukacji) aż do 30.09.1995, czyli momentu przejścia na emeryturę<sup>8</sup>. Prowadził przedmioty związane z kształceniem muzycznym na studiach magisterskich stacjonarnych i niestacjonarnych kierunku Pedagogika, specjalność Nauczanie Początkowe, Pedagogika Przedszkolna, Wczesna Edukacja. W latach 1975–1976 pracował za zgodą władz UG jako nauczyciel Państwowego Liceum Muzycznego w Gdańsku<sup>9</sup>. Od 1995 do 2009 roku był wykładowcą w Studium Kształcenia Podyplomowego i Nauczycieli Gdańskiej Wyższej Szkoły

<sup>5</sup> Arkusz działalności nauczyciela akademickiego 1980 rok, AUG, Akta osobowe, S. Kwiatkowski

<sup>6</sup> Kroniki Szkoły SP 74, część 12 (archiwum własne autorki tekstu).

<sup>7</sup> M.in. *Uczniowie tańczą i śpiewają*, „Dziennik Bałtycki” z dnia 17 czerwca 1964 roku; *Szczypta liryzmu z drugiego piętra*, „Litery” 1964, Nr 12.

<sup>8</sup> Pismo nr AK-I/N/1319/95 Rektora UG do mgr S. Kwiatkowskiego o rozwiązaniu stosunku pracy z dniem 30 września 1995 roku, AUG, Akta osobowe, S. Kwiatkowski

<sup>9</sup> Pismo nr Os./69/75 Rektora UG do mgr S. Kwiatkowskiego o wyrażeniu zgody na podjęcie dodatkowego zatrudnienia, AUG, Akta osobowe, S. Kwiatkowski.

Humanistycznej, prowadząc zajęcia edukacji muzycznej dla specjalności Kształcenie Zintegrowane.

Oprócz pracy etatowej jako nauczyciel w szkołach Stanisław Kwiatkowski zaraz po przeprowadzce do Gdańska aktywnie działał jako organista w wielu gdańskich kościołach. Tej funkcji nie przestał pełnić nawet po przejściu na emeryturę, a jak pisze Czesław Grajewski, w ciągu 60 lat służby w kościele nie miał ani jednego tygodnia urlopu<sup>10</sup>.

W latach 1978–1987 pełnił funkcję organisty bazyliki katedralnej w Oliwie – przygotowując oprawę muzyczną odbywających się nabożeństw (gra i śpiew), a także prezentując organy gościom odwiedzającym katedrę. Stanisław Kwiatkowski został mianowany przez biskupa gdańskiego Lecha Kaczmarka członkiem Diecezjalnej Komisji do Spraw Śpiewu Kościelnego i Muzyki Sakralnej oraz Duszpasterstwa Służby Liturgicznej w latach 1980–1983<sup>11</sup>. Od roku 2006 aż do 2010 podjął się gry w kościele NMP Nieustającej Pomocy w Gdańsku Wrzeszczu, przy ulicy Słowackiego podczas codziennej, porannej mszy św. Miał tylko przez tydzień zastępować organistę tego kościoła, a pomoc przedłużyła się do lat kilku. W latach 1981–2006 był organistą w kościele św. Elżbiety w Gdańsku, z którego msze św. były transmitowane przez radio dla ludzi morza i Polonii.

Przez wiele lat Stanisław Kwiatkowski pełnił funkcję dyrygenta chórów kościelnych. Prowadził chór w Wiślinie, w parafii Niepokalanego Serca Maryi, chór Symfonia w parafii Św. Antoniego w Gdyni, współpracował z chórem im. Karola Szymanowskiego przy kościele św. Krzyża w Gdańsku Wrzeszczu, ale przede wszystkim był dyrygentem (lata 1987–1989) słynnego chóru mieszanego Lira im. St. Ormiańskiego w Rumii, z którym wykonywał różnorodny repertuar, m.in. wiele pieśni o morzu. W tych wszystkich środowiskach był też przede wszystkim przyjacielem, propagatorem muzyki, wspaniałym gawędziarzem, łowcą talentów w zakresie muzyki chóralnej. W tekście nekrologu w „Dzienniku Bałtyckim” czytaliśmy: „Z wielkim smutkiem i żalem zwiadamiamy, że w dniu 16 listopada 2010 r. zmarł Stanisław Kwiatkowski, nasz Przyjaciel, kompozytor, były organista i dyrygent chóru parafialnego w Wiślinie”<sup>12</sup>.

Wielokrotnie zwracano się do Stanisława Kwiatkowskiego z prośbą o utwory, które niestrudzenie komponował i przekazywał osobom indywidualnym i instytucjom. Wielokrotnie otrzymywał również podziękowania<sup>13</sup> za m.in. kompozycje chóralne, których, jak pisali obdarowani, wykonanie sprawiało wiele radości i satysfakcji. Kiedy obchodził Jubileusz 50-lecia pracy 23 listopada 1997 roku, na jego ręce spłynęło wiele podziękowań listownych, dyplomów, okolicznościowych od wielu osób

<sup>10</sup> Cz. Grajewski, *op. cit.*, s. 138.

<sup>11</sup> Dekret Biskupa Gdańskiego VIII D 2–12/80 z dnia 10.04.1980 r.

<sup>12</sup> „Dziennik Bałtycki”, 18 listopada 2010 r, nekrologi.

<sup>13</sup> List dyrygenta chóru im. K. Szymanowskiego z dnia 19.02.2001 do S. Kwiatkowskiego, archiwum własne S. Kwiatkowskiego.

i instytucji<sup>14</sup>. Metropolita Gdański wystosował do jubilata pismo, w którym czytamy: „(...) Drogi Panie Stanisławie! Nie będę wyliczał wszystkich kościołów, ale bardzo Panu dziękuję za prace w Katedrze i innych gdańskich świątyniach. Gratuluję sukcesów dydaktycznych na Uniwersytecie Gdańskim. Gratuluję znakomitych kompozycji. Dziękuję za długoletnią pracę w kościele św. Elżbiety i za grę organową w czasie Mszy św. transmitowanych przez Radio dla Ludzi Morza”. Z okazji jubileuszu Stanisław Kwiatkowski otrzymał także medal jubileuszowy od Gdańskiego Seminarium Duchownego będący wyrazem wdzięczności społeczności akademickiej.

Podczas prowadzenia długoletniej działalności artystycznej i kompozytorskiej na rzecz chórów regionu gdańskiego przygotowywał i wykonywał wspaniałe akompaniamenty organowe podczas wielu uroczystości, będąc zarazem świadkiem ważnych wydarzeń historycznych. Przygotował m.in. program uroczystości jubileuszowych 600-lecia obecności obrazu Jasnogórskiego w 1982 roku, grał podczas uroczystości pogrzebowych Lecha Kaczmara, biskupa gdańskiego w 1984 roku, prowadził Zjednoczone Chóry Kościelne podczas Liturgii święceń kapłańskich 2 kwietnia 2005 roku<sup>15</sup>.

Momentem kulminacyjnym jednak, jak sam Stanisław wspominał<sup>16</sup>, była możliwość wykonywania muzyki podczas mszy św. sprawowanej przez Papieża Jana Pawła II na Gdańskiej Zaspie 12 czerwca 1987 roku.

Stanisław Kwiatkowski nie był jedynie organistą, dyrygentem, ale także autorem wielu kompozycji, opracowań muzyki sakralnej na chóry i organy, a także utworów dla dzieci i młodzieży. Pierwsze kompozycje, piosenki dla dzieci i pieśni były publikowane od 1966 roku w czasopiśmie „Śpiew w Szkole” oraz przedstawiane w audycjach radiowych. Z utworów ważniejszych również dla samego kompozytora należy wymienić wydane drukiem i wielokrotnie wykonywane *Missa brevis I*, *Missa brevis II* na chór mieszany i orkiestrę z towarzyszeniem organów. Prapremiera wykonania skomponowanej w 1998 roku Mszy f-moll miała miejsce u o.o. Dominikanów w Gdańsku podczas Zaduszek Akademickich 3 listopada 1999 r. przez Chór Akademicki Uniwersytetu Gdańskiego. *Missa brevis*, kompozycja silnie związana ze społecznością uczelni, została powtórnie wykonana w całości 26 marca 2000 roku podczas uroczystości 30-lecia UG, urzekła pięknem słuchaczy – wpisując się na stałe do repertuaru wielu chórów. Z tym utworem Chór Akademicki UG pojawił się jako przedstawiciel Polski na II Olimpiadzie Chóralnej w Busan, w Republice Korei Południowej – zdobywając dwa złote medale i jeden srebrny<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Życzenia parafii św. Kazimierza, Gdańsk Zaspia, przedstawicieli Zjednoczonych Chórów Archidiecezji Gdańskiej, chóru Symfonia z Gdyni, koleżanek i kolegów z Zakładu Wczesnej Edukacji IP, archiwum własne S. Kwiatkowskiego.

<sup>15</sup> Cz. Grajewski, *op. cit.*, s. 139–140.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 139.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 140.

Stanisław Kwiatkowski przygotował również *Chorały I–V* na motywach liryki poetyckiej Wojciecha Bąka na chór mieszany, utwór *Bądź uwielbiony* (do Miłosierdzia Bożego) na chór mieszany, a także liczne opracowania utworów religijnych na organy, publikowane w „Muzyka w Liturgii”. Inny ślad działalności Stanisława to *Kompozycje dla Profesora*<sup>18</sup>. Utwory poświęcone prof. dr hab. Marianowi Grochocińskiemu (Gdańsk 1999), w swoistej stylistyce i pięknie potwierdzające kunszt kompozytora zostały wydane przez Gdańskie Towarzystwo Naukowe<sup>19</sup>.

Stanisław Kwiatkowski opracował także kolędy, wydawane potem w formie nagrań kasetowych i płytowych CD<sup>20</sup>. Wśród muzycznych działań należy także wymienić pokaźną grupę utworów, kompozycji z tekstem samego kompozytora, między innymi pieśni składających się na Czwartkowe Wieczory Muzyczne organizowane przez Towarzystwo Przyjaciół Sopotu, np. 15 stycznia 2004 roku. Jak podaje Czesław Grajewski<sup>21</sup>, część tych tekstów autor przypisywał innym osobom, znanym sobie. Najwięcej utworów podpisywał nazwiskiem panieńskim swojej mamy, ale też nazwiskami chórzystów.

Stanisław Kwiatkowski został odznaczony za swoją wieloletnią działalność srebrnym i złotym Krzyżem Zasługi, odznaką Za Zasługi dla Gdańska, a wielokrotnie też przyznano Mu nagrody dyrektora szkoły, m.in. 14.10.2001 roku w ZSO nr 6 w Gdańsku. Jego kompozycje wykonywało wiele osób, chórów: prof. Roman Perucki, grający na organach w Katedrze Oliwskiej w Gdańsku, Chór im. Karola Szymanowskiego w Gdańsku, chór parafii Niepokalanego Serca Maryi w Wiślinie, chór Lira w kościele NMP Wspomożenia Wiernych w Rumii, Chór Pro Anima z Gwiazdy Morza w Sopocie, czy też Chór mieszany Musica Mundana.

Jako gdański organista Stanisław Kwiatkowski muzykował w obiektach sakralnych naszego regionu i poza nim. Przede wszystkim jednak komponował utwory wartościowe, chętnie wykonywane przez chóry, zespoły amatorskie. W melodyce utworów chóralnych, jak pisze Czesław Grajewski<sup>22</sup>, można odnaleźć zarówno cytaty z obszaru muzyki świeckiej oraz religijnej.

Podczas mszy żałobnej odprawionej dnia 20 listopada 2010 roku w katedrze Oliwskiej organy tej świątyni zagrały dla Stanisława, żegnając swojego dawnego organistę i kompozytora.

Alicja Komorowska-Zielony  
Uniwersytet Gdański

<sup>18</sup> T. Maliszewski, *Ślady*, „Vivat Akademia” 2000, nr 2.

<sup>19</sup> Nr ISBN 83–87359–70–X.

<sup>20</sup> *Najpiękniejsze polskie kolędy* (nr 3, 11), nagranie: Sopot 11.2000 r. w Kościele Gwiazda Morza.

<sup>21</sup> Cz. Grajewski, *op. cit.*, s. 145.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 149.

## Noty o Autorach

**Teresa Bauman** – profesor, Kierownik Zakładu Dydaktyki Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

**Alicja Jurgiel** – adiunkt, Zakład Dydaktyki Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

**Alicja Komorowska-Zielony** – adiunkt, Zakład Wczesnej Edukacji, Uniwersytet Gdański

**Piotr Kowzan** – asystent, Zakład Dydaktyki Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Gdański

**Magdalena Prusinowska** – doktorantka, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański

**Ewa Rodziewicz** – profesor, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

**Joanna Rutkowiak** – profesor, Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Witolda Rusieckiego

**Joanna Schiller-Walicka** – profesor, Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, Redaktor Naczelna Rocznika Naukowego „Rozprawy z Dziejów Oświaty”

**Piotr Zamojski** – adiunkt, Zakład Dydaktyki Instytutu Pedagogiki, Uniwersytet Gdański