

ZBIGNIEW DROZDOWICZ*

Zagrożenia dla polskich uniwersytetów

Podzielam opinię, że obecna kondycja polskich uczelni nie jest dobra i – co niemniej istotne – muszą one stawiać czoła takim zagrożeniom, które mogą sprawić, że będzie ona dużo gorsza. Zdają się pod nią podpisywać m.in. niektórzy spośród ekspertów proponujących założenia do nowej ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*¹. Trzeba jednak również powiedzieć już na wstępie, że szkolnictwo wyższe w Polsce jest tak mocno zróżnicowane, że to, co stanowi istotną słabość, czy dolegliwość dla jednych uczelni może stanowić – i niejednokrotnie stanowi – udogodnienie dla innych. W swoich rozważaniach będę odwoływał się przede wszystkim do uczelni typu uniwersyteckiego – nie tylko dlatego, że są one mi stosunkowo najlepiej znane, ale także dlatego, że wyznaczały one i – w moim przekonaniu – nadal mogą wyznaczać określone standardy akademickiej poprawności. Wskażę tutaj jedynie na kilka spośród tych zagrożeń dla tego typu uczelni, które wydają się mi szczególnie poważne.

Zagrożenia dla istoty uniwersytetu

Ich lista jest zróżnicowana – nie tylko zresztą w Polsce, ale również w tych krajach, które mogą się wykazać znacznie dłuższą od naszej tradycją uniwersytecką oraz znacznie większą liczbą uniwersytetów. To, które z tych uczelni są faktycznie uniwersytetami, a które są nimi jedynie z nazwy, to zupełnie inna sprawa. Nie jest to jednak wyłącznie problem polskich uczelni, ale także uczelni zagranicznych. Żyjemy bowiem w czasach otwartych granic, w tym otwartego przepływu różnego rodzaju mód i działań naśladawczych tych rozwiązań, które narodziły się niekiedy w dosyć odległym miejscu. W przypadku uniwersytetów (ale przecież nie tylko ich) niejedno rozwiązanie przychodzi do nas z Ameryki, w szczególności ze Stanów Zjednoczonych, które wyrosły dzisiaj na głównego dyktatora mody. Przykładów tego swoistego importu można podać wiele².

* Prof. dr hab. Zbigniew Drozdowicz, Katedra Religioznawstwa i Badań Porównawczych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, e-mail: drozd@amu.edu.pl

¹ Przykładowo: zespół Uniwersytetu SWPS wśród podstawowych problemów kadrowych wyższych uczelni wymienia: 1) archaiczny sposób zatrudniania, 2) brak elastycznych ścieżek kariery, 3) sformalizowanie ocen okresowych, 4) niedostateczne wsparcie dla młodych naukowców, oraz 5) złą strukturę pokoleniową kadry akademickiej. Por. strona internetowa MNiSW: *Ustawa 2.0*.

² Jednym z nich jest obowiązujący na europejskich uczelniach, w tym na uczelniach w Polsce, system ECTS (ang. *European Credit Transfer System*). Ze strony internetowej Rzecznika Rekto-

Jest kwestią dyskusyjną, czy to kopiowanie amerykańskich rozwiązań stanowi, czy też nie stanowi, zagrożenia dla istoty europejskich uniwersytetów. Dyskutuje się zresztą na ten temat nie od dzisiaj – o czym świadczy m.in. wykład wygłoszony przez Maxa Webera na uniwersytecie w Monachium w 1917 roku³.

W czym problem? Przede wszystkim w tym, że dosyć mechanicznie przenosimy na polski grunt te rozwiązania, które narodziły się (a niekiedy również sprawdziły) w zasadniczo różniących się od naszych warunkach społecznych. Jest to nie tylko różnica kulturowa (wyrażająca się m.in. w mentalności Amerykanów), ale także różnica majątkowa (wyrażająca się m.in. w grubości ich portfela). Problem również w tym, że do tych amerykańskich rozwiązań podchodzimy dosyć bezkrytycznie. Odpowiedź na pytanie: czy powinniśmy do nich podchodzić ze znacznie większym krytycyzmem?, można znaleźć m.in. w publikacjach autorstwa tych osób, które albo same uczestniczyły i uczestniczą w życiu akademickim Stanów Zjednoczonych, albo też przynajmniej przez pewien czas przebywały w tym kraju i miały możliwość jego bezpośredniej obserwacji⁴. Wypowiedzi te ośmielają mnie do sformułowania generalizującej tezy, że jedną z najpoważniejszych dolegliwości polskich uczelni, w tym najbardziej znaczących uniwersytetów, jest deficyt takiego krytycyzmu, który umożliwiłby skuteczną obronę przed wtlaczaniem jej w amerykańskie wzorce, w tym takie, które sprawiają, że uniwersytety niewiele różnią się od

ra UW ds. Realizacji Procesu Bolońskiego można się dowiedzieć, że „system punktów ECTS, początkowo nazywany Systemem Transferu Punktów, opracowany w drugiej połowie lat 80. XX wieku (dodajmy w USA – uw. wł.), pierwotnie używany był w ramach programu Erasmus jako system umożliwiający łatwiejsze rozliczenie okresu studiów odbytych przez studentów poza macierzystą uczelnią. W 1999 roku w Deklaracji Bolońskiej ministrowie wskazali system ECTS jako jedno z podstawowych narzędzi Procesu Bolońskiego, a tym samym element Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W 2003 roku na Konferencji w Berlinie, idąc o krok dalej, ministrowie wykazali, że na bazie systemu ECTS powinny powstać krajowe systemy akumulacji punktów służące do rozliczania toku studiów”.

³ Ten znaczący przedstawiciel nauk społecznych (uznawany jest za jednego z ojców ideowych współczesnej socjologii) wskazywał w nim m.in. na takie ujemne następstwa przenoszenia na grunt niemieckich uczelni amerykańskich wzorców, jak rozrost biurokratyzmu czy stosowanie w nich takich ścieżek kariery naukowej, jakie występują w kapitalistycznych przedsiębiorstwach. Por. M. Weber, *Nauka jako zawód i powołanie*, [w:] Z. Krasnodębski, M. Weber, Wiedza Powszechna, Warszawa 1999, s. 199 i d.

⁴ Przykładem pierwszego rodzaju autorów może być Allan Bloom, profesor kilku znaczących uniwersytetów amerykańskich (m.in. Yale), autor książki pt. *Umysł zamknięty* (jest ona „o tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów”). Por. A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Zysk i S-ka, Poznań 1997. Natomiast przykładem drugiego rodzaju autorów jest Zbyszko Melosik, profesor Uniwersytetu Poznańskiego, autor m.in. książki pt. *Uniwersytet i społeczeństwo* (wskazuje w niej m.in. na komercjalizację wielu amerykańskich uczelni). Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Wolumin, Poznań 2002.

nastawionych na zyski (najlepiej mierzone w tzw. twardej walucie) przedsiębiorstw produkcyjnych.

Warto zatem jeszcze raz przypomnieć to, co stanowiło i stanowić powinno istotę uniwersytetu. Mówiono o tym m.in. podczas obrad Kongresu Kultury Akademickiej, który się odbył w Krakowie w dniach 20-22 marca 2014 roku. W pokongresowej publikacji wypowiedzi na ten temat znalazły się w rozdziale zatytułowanym: *Misja uniwersytetu dzisiaj*. Pojawiają się w nim różne głosy, w tym takie, z którymi skłonny byłbym polemizować. Przywołam tutaj jednak tylko ten, który stosunkowo dobrze koresponduje z moim wyobrażeniem owej istoty, czy też – co w gruncie rzeczy na to samo wychodzi – misji uniwersytetu. Stanowi go wypowiedź Jerzego M. Brzezińskiego, zatytułowana: *Po co Akademia? O dostojności nauki*⁵. Wyraźnie odciął się on w niej od pojmowania uniwersytetu jako przedsiębiorstwa. Opowiedział się natomiast za takim jego pojmowaniem, jakie pojawiło się m.in. w wykładzie Kazimierza Twardowskiego zatytułowanym: *O dostojności Uniwersytetu*, wygłoszonym w 1933 roku na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie z okazji nadania mu przez Uniwersytet Poznański godności doktora *honoris causa*. Ten polski filozof (założyciel szkoły lwowsko-warszawskiej) powiedział wówczas m.in.: „zadaniem Uniwersytetu (pisanym przez niego z dużej litery – uw. wł.) jest zdobywanie prawd i prawdopodobieństw oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia. Rdzeniem i jądrem pracy uniwersyteckiej jest tedy twórczość naukowa (...)”. Dalej dodawał, że Uniwersytet „to nie tylko pracujący w nim w charakterze profesorów i docentów badacze naukowci, ale także studenci, mający nabyć umiejętności myślenia i pracowania naukowego” – zadaniem tych pierwszych jest m.in. „budzenie i pogłębianie w młodych umysłach zrozumienia olbrzymiej doniosłości, którą posiada dla ludzkości prawda obiektywna i praca wokoło jej zdobywania...”⁶.

Dla zwolenników tzw. nowoczesności (wyrażanej m.in. takimi określeniami, jak „przedsiębiorczy uniwersytet”) takie myślenie i mówienie o uniwersytecie, jeśli nawet nie jest przejawem anachronizmu, to co najmniej trąci tzw. myszką – być może sympatyczną, ale raczej mało praktyczną i niepotrafiącą się odnaleźć w realiach gospodarki rynkowej. Nawet ci, którzy zgadzają się, że tradycyjnym zadaniem uniwersytetów było – i pozostać powinno – „zdobywanie prawd i prawdopodobieństw oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia”, nie tylko opisują to zadanie w kategoriach ekonomicznych (takich np. jak „produktywność” czy „kapitał ludzki”), ale także dopisują do niego rynkowe zadania – takie np. jak „kształtowanie absolwentów dla rynku pracy” i „rynku pracy dla absolwentów”. Jednym i drugim sprzyja przekonanie osób zajmujących decy-

⁵ Por. J.M. Brzeziński, *Po co Akademia? O dostojności nauki*, w: P. Sztompka, K. Matuszek (red.), *Idea Uniwersytetu. Reaktywacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 37 i d.

⁶ Por. K. Twardowski, *O dostojności Uniwersytetu*, Wydawnictwo UAM (b.r.w.).

zyjne stanowiska, że ten, kto płaci, ten określa zadania oraz sposoby ich realizowania i rozliczania⁷.

Można oczywiście znaleźć takie akademickie tradycje, które będą wspierały myślenie o nauce i nauczaniu jako o swoistym biznesie; żeby tylko tytułem przykładu przywołać starożytnych sofistów (byli oni wędrownymi nauczycielami pobierającymi pieniądze za swoje „usługi edukacyjne”). Warto jednak również pamiętać, do czego doprowadziły na dłuższą metę tego rodzaju praktyki⁸. Rzecz jasna, nie chodzi o to, że w nauce i nauczaniu nie powinien być stosowany żaden rachunek ekonomiczny, czy też nie powinno się uczelni rozliczać z przyznaných środków finansowych. Chodzi natomiast o to, że zasady sporządzania tego rachunku i tych rozliczeń uniwersytetów nie powinny być takie same jak w przedsiębiorstwach produkcyjnych – nie powinny być takie same chociażby z tego względu, że niejednokrotnie na tzw. „produkt” finalny (np. w postaci znaczącego odkrycia naukowego) trzeba czekać dużo dłużej i nie ma pewności, czy za-inwestowane w jego osiągnięcie środki doprowadzą do sukcesu, a przy jego „wytwarzaniu” zaangażowani są nie tylko prawdziwi mistrzowie w swoim fachu, ale także przeciętnie uzdolnieni wyrobownicy, i z reguły koszty utrzymania tych drugich są większe niż tych pierwszych⁹.

Zagrożenie dla uniwersyteckich wielkości

Warto oczywiście dyskutować na tym, kto i co jest, a kto i co nie jest uniwersytecką wielkością. Może przy tym wyjść na to, że albo takich wielkości już nie ma na naszej

⁷ „Państwo, przeznaczając wielkie środki na przedsiębiorstwa badawcze, traktuje je jako część swoich zasobów produkcyjnych i oczywiście próbuje stosować kryteria i sposoby, związane z administrowaniem produkcją, do nauki. Oczekuje więc, że ludzie nauki dostosują się do specyfiki administrowania zasobem produkcyjnym: ich praca ma być mierzalna w kategoriach ilościowych, porównywalna do innej, tworzonej w podobnym obszarze, zaś oni sami – wymienialni”. Por. A. Leder, *Zaufanie, krytyka, finansowanie*, w: *Idea uniwersytetu*, wyd. cyt., s. 275 i d.

⁸ Przypomnę, że sofistyka przekształciła się z czasem w erystykę, tj. w sztukę nadawania fałszom pozorów prawdy, a określenie „sofista” stało się synonimem oszukańczego mędrkowania. Ich powielanie w czasach nowożytnych doprowadziło do faktycznego upadku uniwersytetów oraz szkolnictwa niższego szczebla. Zwracał na to uwagę m.in. Stanisław Konarski w swoich *Ustawach szkolnych* (por. S. Konarski, *Pisma wybrane*, t. 2, Warszawa 1955), oraz Hugo Kołłątaj w swoim *Raporcie z wizytacji Akademii Krakowskiej* (por. H. Kołłątaj, *Wybór pism naukowych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1953).

⁹ Z obroną tych „przeciętniaków” i pomocników wystąpił na wspomnianym już tutaj Kongresie Kultury Akademickiej Michał Heller – jego zdaniem, „potrzeba ogromnego morza przeciętnych wyrobników nauki, żeby wyprodukować kilku geniuszy, którzy zapewnią nauce postęp. (...) Oczywiście, należy popierać te mechanizmy «wewnętrznej logiki» nauki, które sprawiają, że najgorsi odpadną i poziom «średniej» się podniesie, ale krzywej Gausa «nie da się przeskoczyć»: zawsze będzie «pik» i «ogony». I to jest właśnie niedemokratyczne, ale niezbędne i pożyteczne”. Por. M. Heller, *Samoobronne mechanizmy nauki*, w: *Idea uniwersytetu*, wyd. cyt., s. 35 i d.

uczelni (lub na innych), albo też jeszcze ich nie ma. Można również dojść do wniosku, że nasze dokonania, lub nawet my sami, możemy uchodzić za uniwersytecką wielkość i miarę dla innych wielkości. Niestety, nie są jakieś żarty z uniwersyteckiego życia. Tego rodzaju dyskusje bowiem miały i mają miejsce na uczelniach – nie tylko zresztą na naszych, ale również na tych zagranicznych, które stawiane są nam na wzór¹⁰.

Odpowiedź na pytanie: co z tego wynika? nie może być jednoznaczna, bowiem tego rodzaju dyskusje i generalizujące wnioski mają tyle różnych następstw, że można byłoby napisać na ten temat całkiem pokaźną monografię. Przywołam zatem tutaj tylko jedną z tych wypowiedzi, w których wskazuje się zarówno na sposoby stanowienia uniwersyteckich wielkości, jak i trwania i umacniania ich pozycji na uczelniach. Znajduje się ona w *Autobiografii intelektualnej* Richarda Rorty'ego, profesora filozofii w kilku prestiżowych uniwersytetach amerykańskich (takich jak uniwersytet Chicago, Yale czy Princeton). Przywołuje on w niej różne wielkości współczesnej filozofii amerykańskiej i w każdym przypadku wychodzi na to, że swoją uniwersytecką pozycję budowały one na osiągnięciach wielkich poprzedników z przeszłości – takich m.in. jak Arystoteles (np. „uniwersytet w Chicago zdominowany był przez wielbiciela Arystotelesa Richarda McKeona”). Natomiast umacniały ją poprzez marginalizowanie tych, którzy nie myśleli o filozofii i filozofowaniu w taki sposób, jak myśleli oni (np. filozofowie nieanalityczni Hempel i Pap „byli marginalizowani przez resztę wydziału w Yale, podobnie zresztą jak filozofowie nieanalityczni byli marginalizowani na Harvardzie przez Quina i jego uczniów”). W *Autobiografii* tej znajduje się również odpowiedź na pytanie, jak było traktowane to ironizowanie z filozoficznych wielkości¹¹. Twierdzenie, że występowanie tego rodzaju praktyk na europejskich uczelniach, w tym na naszych uniwersytetach (i rzecz jasna nie tylko tego typu uczelniach), jest jakimś amerykańskim wynalazkiem, byłoby przeczeniem oczywistym faktom – takim chociażby, jak ich pojawienie się na tych uczelniach dużo wcześniej niż na tamtym kontynencie pojawiło się jakiegokolwiek akademickie życie¹².

Problemem są jednak nie tylko sposoby kreowania owych wielkości czy też umacniania ich uczelnianej pozycji, ale także przyjmowania i stosowania miar ich uczoności, czy też mobilności zawodowej. Można tutaj już mówić o amerykańskim imporcie. Jedną

¹⁰ Przywołuje je m.in. Allan Bloom w cytowanej już tutaj rozprawie pt. *Umysł zamknięty*.

¹¹ Z *Autobiografii* tej wynika, że traktowane to było jako „kalanie własnego gniazda” – zresztą „na próżno i przewrotnie”, bowiem już wcześniej byli tacy, którzy to czynili i przyczyniali się niejednokrotnie w ten sposób do ... umacniania pozycji uniwersyteckich wielkości. Por. R. Rorty, *Autobiografia intelektualna*, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 3/2011, s. 24 i in.

¹² Kilka przypadków tego rodzaju praktyk na średniowiecznych uniwersytetach opisuje Jacques Le Goff – jednym z najgłośniejszych z nich był przypadek Pierre'a Abelarda. Por. J. Le Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 1997, s. 49 i d.

z takich miar jest bowiem wskaźnik wartości dorobku naukowego zaproponowany przez amerykańskiego fizyka Jorgena Hirscha¹³. Mimo iż pojawił się on stosunkowo niedawno, bo w 2005 roku, na jego temat napisano już tyle, że wypowiedzi te mogłyby zapełnić całym pokąźną półką publiczną. Jedni wskazują na jego zalety (takie np. jak możliwość porównania osiągnięć uczonych reprezentujących różne dyscypliny oraz różne uczelnie), natomiast inni na jego wady (takie np. jak korzystanie jedynie z jednego typu baz publikacji czy preferowanie tych, które ukazują się w języku angielskim, i to głównie w amerykańskich czasopiśmie). Nie chciałbym tutaj jednak szerzej przedstawiać argumentacji jednych i drugich. Problemem bowiem nie jest sam wskaźnik Hirscha. Jest nim natomiast traktowanie go jako uniwersalnej, a niekiedy również jako jedynej obiektywnej miary osiągnięć naukowych. Oznacza to m.in. zacieranie lub bagatelizowanie istotnych różnic występujących między poszczególnymi dziedzinami nauki i dyscyplinami naukowymi¹⁴. Problemem jest również nadmierne zaufanie do wskaźników liczbowych, czy też – co w gruncie rzeczy na to samo wychodzi – wiara w to, że w nauce wszystkie osiągnięcia dadzą się przeliczyć na punkty¹⁵.

Nie można jednak pominąć milczeniem tego zagrożenia, które niesie ze sobą całkowite odejście od przeliczania na punkty osiągnięć naukowych. Stanowi go znane i niestety dosyć rozpowszechnione w środowisku naukowym (i zapewne nie tylko w nim) zjawisko uznaniowości. Wyraża się ono w negowaniu możliwości zastosowania ilościowych miar osiągnięć naukowych oraz w stosowaniu takich, jak uznanie swoich mistrzów, nauczycieli, kolegów i współpracowników. W przypadkach, gdy to drugie nie jest wystarczająco satysfakcjonujące, uzupełniane lub zastępowane, jest ono wysoką samoocena. Różnie to oczywiście wygląda w praktyce. Stąd jedynie przykładem takiej uznaniowości mogą być oceny i samooceny pojawiające się w procedurach awansowych. Pewną pra-

¹³ Opiera się on na liczonej w określony sposób liczbie cytowań publikacji znajdujących się w bazie Thomson Reuters Essential Science (premiuje ona czasopisma angielskojęzyczne).

¹⁴ Przeciwno takim praktykom wystąpili m.in. Zbigniew Błocki (profesor matematyki z Uniwersytetu Jagiellońskiego) oraz Karol Życzkowski (profesor fizyki z tej samej uczelni) – odradzają oni każdemu porównywanie danych bibliometrycznych dotyczących naukowców uprawiających różne dziedziny nauki. Jeśli jednak porównanie jabłek i gruszek wyda się komuś niezbędne, powinien robić to jedynie z liczbami względnymi, odniesionymi do średniej w danej dziedzinie. Por. Z. Błocki, K. Życzkowski, *Czy można porównywać jabłka i gruszki? O danych bibliometrycznych w różnych dziedzinach nauki*, „Nauka” nr 2/2013, s. 38 i d.

¹⁵ Członkowie KEJN-u tego rodzaju praktyki nazwali „punktoza” oraz uznali je za „relatywnie nową jednostkę chorobową” – „Osobniki nią owładnięte gotowe są sprowadzać ocenę osiągnięć naukowych niemal wyłącznie do tak czy inaczej rozumianej liczby zdobytych punktów. Dużo starszą i szerzej rozpowszechnioną jednostką chorobową jest ekspertoza”. Por. M. Zabel, E. Rafajłowicz, E. Dahlig-Turek, W. Hanke, P. Mach, P. Brzeziński, *Punktoza czyli wskaźniki bibliometryczne stosowane przez KEJN w ocenie parametrycznej jednostek naukowych*, „Forum Akademickie” nr 9/2014, s. 32 i d.

widłowością jest w nich pojawianie się wysokich ocen nie tylko w autoreferatach osób ubiegających się o kolejny stopień lub tytuł naukowy, ale także w opiniach recenzentów z tej samej uczelni. Rozmiary patologiczne ta jednostka chorobowa przybiera zwłaszcza w ankietach ocen okresowych pracowników (podlegają im wszyscy pracownicy naukowcy publicznych uczelni)¹⁶. Szczególnie niepokojący jest w tym fakt, że takie zawyżone i niemające potwierdzenia w żadnym wskaźniku ilościowym aktywności naukowej oceny formułowane są nie tylko przez tych, którzy sami nie mogą się wykazać istotnymi osiągnięciami w pracy badawczej, ale niekiedy również przez tych, którzy takie osiągnięcia mają – jednak swoich podwładnych i kolegów oceniają z dużą wyrozumiałością. W efekcie nawet na najlepszych polskich uniwersytetach pracuje całkiem liczna grupa osób, które być może sprawdziłyby się w innym zawodzie i – co nie mniej istotne – nie blokowałyby możliwości zatrudnienia tych, którzy nie tylko chcą, ale i potrafią coś istotnego osiągnąć w badaniach naukowych.

Zagrożenia dla uniwersyteckich wolności

Zagrożenia te nie pojawiły się oczywiście dopiero dzisiaj – o czym przekonuje m.in. Jacques Le Goff, opisując walkę średniowiecznych uniwersytetów zarówno z władzami kościelnymi, jak i świeckimi¹⁷. Różnie one jednak wyglądały w różnym czasie i miejscu, oraz występowały z różnym nasileniem w zależności od siły tych osób i instytucji, które dla realizacji swoich celów potrzebowały uniwersyteckiego wsparcia. Wygląda na to, że dzisiaj przybrały one na sile, i to nie tylko w Polsce, ale także w tych krajach, które miały i mają bardziej renomowane uniwersytety od naszych¹⁸. Jedną z możliwych odpowiedzi na pytanie: o co tutaj toczy się walka, znaleźć można w oświadczeniu Amerykańskiego Stowarzyszenia Profesorów Uniwersyteckich z 1940 roku. W świetle tego dokumentu toczy się ona, po pierwsze, o to, aby „naukowcy i nauczyciele akademicy mieli prawo do wyboru własnego przedmiotu badań, jak również do prezentowania ich wyników bez poczucia zagrożenia, iż zostaną «instytucjonalnie ukarani» za polityczne, religijne lub ideologiczne «tendencje»”; po drugie, aby „mieli oni prawo do nauczania bez poczucia zagrożenia” ze strony tych sił; po trzecie, aby „mieli prawo – jak każdy obywatel

¹⁶ Mogłem się o tym przekonać, pełniąc z urzędu (jako dziekan Wydziału Nauk Społecznych UAM) funkcję przewodniczącego Wydziałowej Komisji ds. ocen okresowych pracowników.

¹⁷ „Uniwersytety toczą walkę najpierw z władzą duchowną. Ludzie uniwersytetu to klerkowie. Miejscowy biskup uważa ich za swoich podwładnych. Nauczanie jest funkcją Kościoła. (...) Walka z władzami świeckimi toczy się przede wszystkim przeciwko władzy królewskiej. Królowie usiłowali położyć rękę na korporacjach, które przynosiły bogactwo i zapewniały prestiż ich państwu, dostarczały im kadr przyszłych urzędników i funkcjonariuszy”. Por. J. Le Goff, *Inteligencja w wiekach średnich*, wyd. cyt., s. 74 i d.

¹⁸ Por. R. Menand (ed.) *The Future of Academic Freedom*, Chicago-London 1996.

tel – do swobodnych wypowiedzi na tematy publiczne, jak również do działalności w organizacjach publicznych”; po czwarte, aby „mieli prawo do wyrażania swoich opinii na temat polityki edukacyjnej i instytucjonalnych priorytetów szkół, w których pracują”¹⁹.

Przywołuję to oświadczenie nie dlatego, że jest amerykańskie, lecz dlatego, że dobrze pokazuje ono, iż podstawowa lista uniwersyteckich wolności jest bardzo podobna w różnych krajach. Rozmaicie natomiast wygląda w różnych krajach bądź to lista zagrożeń dla tych wolności, bądź też ich skala, a najczęściej jedno i drugie. Generalizując, można powiedzieć, że w tych krajach, w których jest silna gospodarka, jest również silna presja środowisk gospodarczych na to, co się bada i jak się bada na uniwersytetach (i nie tylko oczywiście na nich), a także na to, czego się w nich naucza i jak się w nich naucza. Podobnie wygląda ta zależność w przypadku silnej pozycji Kościołów lub dominacji jednego z nich. W krajach, w których ani gospodarka nie jest specjalnie silna, ani pozycja Kościoła nie jest dominująca, zagrożenia dla uniwersyteckich wolności mogą się pojawić (i niejednokrotnie się pojawiają) ze strony innych sił społecznych – takich np. jak partie polityczne i lansowana przez nie ideologia. Jeszcze czynna jest zawodowo ta część uniwersyteckiej społeczności, która może powiedzieć na podstawie osobistych doświadczeń, jak to wyglądało w praktyce w naszym kraju. Miejmy nadzieję, że mamy już za sobą te niechlubne czasy i nie przyjdzie nam przerabiać swoistej powtórki z historii.

Zagrożenia te stanowią jednak tylko jedną stronę medalu. Jest jeszcze ich druga strona, nie mniej kłopotliwa. Stanowi ją traktowanie owych uniwersyteckich wolności wyłącznie jako „uprawnień do...”, oraz nielączenia ich z uniwersyteckimi obowiązkami. Łączenie to nie było i nie jest zresztą łatwe – ani w teorii, ani tym bardziej w uniwersyteckiej praktyce. Rozłącznemu ich traktowaniu sprzyjały i sprzyjają m.in. uniwersyteckie tradycje i obyczaje. Przez wieki uczelnie te zdobywały kolejne „uprawnienia do...” (ich lista jest znacznie dłuższa, niż ta, która znajduje się w przywoływanym tutaj oświadczeniu ASTU) i co najmniej istotne, do XVI wieku dobrze to służyło zarówno uniwersytetom, jak i tym, którzy je nadawali; w tamtym stuleciu niejeden z uniwersytetów osiągnął swoiste apogeum swojej świetności. Później zaczął się okres coraz wyraźniejszej utraty tej świetności – jego apogeum przypada na XVIII stulecie. W wielu krajach trwało to jeszcze w stuleciu następnym.

Dobrym przykładem obu procesów mogą być Oksford i Cambridge – dwa angielskie uniwersytety (aż do lat dwudziestych XIX stulecia Anglia innych nie miała), rywalizujące między sobą oraz z innymi europejskimi uczelniami, oraz odnoszące w tej rywalizacji niejeden znaczący sukces naukowy i edukacyjny²⁰. W XVIII stuleciu pozostały po tych

¹⁹ Podają za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, wyd. cyt., s. 12

²⁰ George Macaulay Trevelyan pisze, że „Cambridge nabrało znaczenia ogólnokrajowego dopiero w piętnastym i szesnastym stuleciu” i do tego czasu to Oksford „był umysłowym centrum Anglii”. Na tym ostatnim występowała jednak wyraźna rywalizacja o przywileje dwóch grup

sukcesach już tylko wspomnienia i te uprawnienia, które sprawiały, że najbardziej oryginalne i samodzielne umysły szukały sobie miejsca do naukowej aktywności raczej poza tymi uczelniami. Natomiast tej młodzieży, która podejmowała w nich naukę „dawały tak złe i kosztowne wykształcenie, że jej liczebność spadła w sposób żalospny do mniej niż połowy studentów w porównaniu czasami Lauda i Milтона (przypadają one na XVI stulecie – uw. wł.)²¹. Głębokie reformy przeprowadzone zostały na tych uczelniach dopiero pod koniec XIX stulecia (przy znaczącym poparciu ówczesnych liberałów angielskich)²².

Rzecz jasna, żadna – nawet najbardziej postępową siłą – nie jest w stanie zmienić wszystkiego w uniwersyteckiej obyczajowości. Szczególnie jednak trudne jest to w tzw. „starych” uniwersytetach (należą do nich oczywiście nie tylko Oksford i Cambridge), powołujących się na swoje tradycje nie tylko w walce o zachowanie swoich uprawnień, ale także przy określaniu standardów poprawności postaw i zachowań swoich profesorów. Potwierdzają to m.in. wspomnienia Andrzeja Walickiego z okresu jego pracy na początku lat 60. minionego stulecia w Oksfordzie²³.

uczonych – jedną stanowił świecki kler, natomiast drugą kler podlegający regule zakonnej („regularni byli mnisi i bracia, posiadający kilka wielkich klasztorów uniwersyteckich”). Osłabiała to pozycje tej uczelni zarówno w jego walce z władzami kościelnymi i świeckimi o zachowanie przywilejów, jak też w jego konfrontacjach z innymi uczelniami. Por. G. M. Trevelyan, *Historia społeczna Anglii*, PIW, Warszawa 1961, s. 67 i d.

²¹ „Obwarowany przywilejami monopol ten istotnie dawał się poznać z najgorszej strony. «Don» w kolegium mógł zachować swą godność dożywotnio, chyba że objął beneficjum kościelne; nie musiał wykonywać żadnych prac uniwersyteckich, nie wolno mu było się żenić, a w większości kolegium obowiązywał przyjąć święcenia. Leniwy, sybarycki, bezzenny stan duchowny, w jakim żył personel uniwersytecki w osiemnastym wieku, przypominał tryb życia mnichów piętnastowiecznych i tyleż mniej więcej zeń było pożytku. (...) Na obu uniwersytetach większość członków kolegiów zupełnie zaniedbywała studentów (...). Około roku 1770 nie odbywały się w Oksfordzie żadne poważne egzaminy dla zdobycia stopnia akademickiego” (tamże, s. 355 i n.)

²² „W drugiej połowie panowania królowej Wiktorii istotnie Oksford i Cambridge najbardziej były na widoku publicznym. Ich reforma, a zwłaszcza zniesienie obowiązku składania deklaracji wyznaniowej, jako warunku otrzymania stanowiska uniwersyteckiego (1871 r.), było jednym z głównych politycznych zagadnień dnia. Liberalnie myśląca i znakomicie wykształcona warstwa rządząca ściślej była związana z uniwersytetami niż z chylącą się do upadku arystokracją i rosnącą plutokracją” (tamże, s. 539).

²³ „Był to zupełnie odmienny, uroczo anachroniczny świat. Wspólne posiłki wieczorem w togach, z obsługą przez lokai, ściśle przestrzeganie ustalonych rytuałów (np. o czym można rozmawiać i kiedy; nigdy o sprawach własnej profesji i o polityce), a ponadto rygorystyczne kultywowanie swoistych tradycji danego kolegium (...). Nade wszystko zaś przenikająca całą atmosferę ideał gentlemana, tj. człowieka nieśpieszącego się, mającego na wszystko czas, pewnego własnej wartości, a więc gardzącego tytułomanią i niepopisującego się erudycją w przypisach do swych prac”. Por. A. Walicki, „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 1/2014, s. 18 i n.

Wskazując na rozłączne traktowanie „uprawnień do...” oraz wykonywanych obowiązków, nie opowiadam się oczywiście za wizją uczzonego – mówiąc obrazowo – „przepracowanego kołnierzyka” tj. tak zapracowanego, że nie starcza już mu czasu na zwyczajne życiowe czynności. Opowiadam się natomiast za taką wizją, w której ów uczony nie celebrytuje tak gorliwie swojej „uczoności” (w cudzysłowie lub bez cudzysłowu), że niewiele już mu pozostaje czasu na badania naukowe oraz dzielenie się ich wynikami z otoczeniem. Nade wszystko jednak opowiadam się za taką wizją, w której nie tylko on sam, ale także jego bliższe i dalsze akademickie otoczenie będzie mogło bez większego trudu wskazać, co jest jego faktycznym osiągnięciem naukowym. Zapewne polski uczony znalazłby się w bardziej komfortowej sytuacji, gdyby go tak często nie rozliczano z tych osiągnięć (w świetle obecnie obowiązujących przepisów – profesorów tytularnych co 4 lata, a wszystkich pozostałych co 2 lata). Obawiam się jednak, że gdyby ten ustawy wymóg zniesiono, to nie przyczyniłoby się to do większej aktywizacji uczonych, natomiast mogłyby zaktywizować te uniwersyteckie mechanizmy kreowania drugo... lub trzeciorzędnych wielkości i wartości, które sprawiają, że tylko nieliczne polskie uczelnie pojawiają się (i to na dalekich miejscach) w światowych rankingach uczelni.

Jeszcze kilka uwag na temat korzystania z uniwersyteckich wolności przez studentów²⁴. Tradycje ich „uprawnień do...” są równie długie jak uniwersyteckiej profesury i podobnie jak te ostatnie przechodziły różne koleje losu. Jeśli jednak historia ma być jakąś nauczycielką życia, to ci, którzy orientują się w historii uniwersytetów, powinni wytłumaczyć studentom, że niejednokrotnie stosunkowo krótka była i jest droga od uniwersyteckich wolności do niefrasobliwości, czy wręcz nieodpowiedzialności – takiej np. jak zabieganie o daleko idące złagodzenie rygorów dydaktycznych, czy też popieranie na stanowiska decyzyjne osób bez większego doświadczenia w kierowaniu uczelnią (obecnie studenci stanowią 20% uczelnianego elektoratu). Moje wieloletnie doświadczenia uniwersyteckie skłaniają mnie do generalnego wniosku, że nikomu na uniwersytecie nie jest łatwo odróżnić interes publiczny od prywatnego. Szczególnie jednak trudno przychodzi to tym studentom, którym uczelniane regulacje nadają szereg istotnych uprawnień decyzyjnych, ale niestety nie nadają (i być może nie mogą nadać) tych kompetencji, które są niezbędne przy podejmowaniu tych decyzji. Jednak ktoś powinien zadbać o wyposażenie ich w te kompetencje, a przynajmniej uczelniana profesura nie powinna się przyglądać beczynnemu nadużywaniu przez studentów akademickich wolności.

Kilka dodatkowych uwag

Pierwsza z nich związana jest z łatwością rozpoznawania i oceniania istotnych zagrożeń dla wyższych uczelni, w tym uniwersytetów. Bez wątplenia są takie, które stosun-

²⁴ Szerzej wypowiadałem się w tej kwestii na łamach „Forum Akademickiego” (por. Z. Drozdowicz, *Wybory władz rektorskich*, „Forum Akademickie” nr 6/2016, s. 37 i d.).

kowo łatwo jest rozpoznać i ocenić. Zaliczam do nich m.in. zagrożenie związane z niedofinansowaniem naszych uczelni, a w każdym razie takim ich finansowaniem, które dosyć daleko odbiega od ich potrzeb oraz od tego, które posiadają uczelnie zachodnie. Mówi się zresztą sporo na ten temat i to zarówno na szczeblach uczelnianych, jak i na tych, na których podejmuje się decyzje o przeznaczeniu (lub nie) określonych środków finansowych dla uczelni²⁵. Nie chciałbym tutaj jednak prowokować dyskusji ani na temat skali owego niedofinansowania, ani też na temat jego zróżnicowania w stosunku do różnych uczelni. Nie tylko dlatego, aby uniknąć tzw. oczywistych oczywistości (w rodzaju: „z pustego i Salomon nie naleje”), ale także, a nawet przede wszystkim dlatego, aby podkreślić znaczenie tych zagrożeń, które jest znacznie trudniej rozpoznać i ocenić; a jeśli nawet są już dostrzegane, to niejednokrotnie bagatelizowana jest ich skala. Do nich zaliczam wszystkie wymienione tutaj przeze mnie zagrożenia. Łączą się one zresztą ze sobą, a o tym, które z nich należałoby postawić na pierwszym miejscu, decyduje niejednokrotnie specyfika poszczególnych uczelni, w tym ich tradycje, sposób funkcjonowania ich kadry czy też sposób zarządzania nimi.

Druga z tych uwag związana jest z filozofią obrony przed tymi zagrożeniami. Moim zdaniem można w tej kwestii wyróżnić co najmniej dwie „szkoły”. W świetle poglądów pierwszej z nich taka obrona powinna przyjść z zewnątrz, w szczególności ze strony tych, którzy stanowią prawa, w tym prawo o szkolnictwie wyższym. Taka filozofia występowała w Polsce już przed przełomem 1989 roku, tj. w okresie sprawowania władzy przez „jedyną słuszną siłę narodu” i „jedyną nieomylną partię”. Po tym przełomie sporo się wprawdzie w naszym kraju zmieniło, ale przecież nie zmieniło się przekonanie tych, którym przyszło sprawować władze polityczne, że chcą, mogą i potrafią oni stosunkowo najlepiej pomóc wyższym uczelniom. Jeśliby inaczej myślano, to skąd w tak stosunkowo krótkim czasie aż tak dużo różnych regulacji prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego. Druga z tych filozofii sprowadza się do przekonania, że jeśli uczelnie wyższe same sobie nie pomogą, to nikt i nic im nie pomoże – nawet ci, którzy im dobrze życzą i skłonni są walczyć o przyznanie im większych niż dotychczas środków finansowych. Osobiście opowiadam się za drugą z tych filozofii. Nie oznacza to jednak, że należy pozostawić uczelnie wyższe samym sobie – bo przecież ani „same się nie wyżywią” (nawet jeśli mają swoje dochody z dodatkowych opłat za usługi edukacyjne), ani też w sposób zasadniczy same nie są w stanie poprawić swojej kondycji naukowej (nawet jeśli mają rozbudowaną współpracę ze społecznym i gospodarczym otoczeniem).

Trzecia i ostatnia z tych uwag związana jest z poprawianiem owej kondycji przez przenoszenie na polskie uczelnie tych standardów i rozwiązań, które się sprawdziły

²⁵ Zestawienie finansowania szkolnictwa wyższego w krajach należących do UE można znaleźć m.in. w przeglądowej monografii Ryszarda Mosakowskiego pt. *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002.

i sprawdzają na wiodących uczelniach zagranicznych. Rzecz jasna, trzeba się uczyć od najlepszych. Problem jednak polega na tym, że owe uczenie się nie może być ani tzw. małpowaniem innych, ani pozorowaniem tego, co oni robią, ani też takim selektywnym dobieraniem ich rozwiązań, które umożliwia trwanie i przetrwanie „hamulcowych” naszych uczelni. Niestety, nie mam dobrego pomysłu, jak to zrobić w praktyce. Mam jednak nadzieję, że moje filozofowanie na ten temat nie urazi tych, którzy podejmują działania naprawcze na naszych uczelniach, a być może nawet zachęci niektórych z nich do nieco uważniejszego przyjrzenia się wskazanym przeze mnie zagrożeniom.

Threats to Polish universities

In these remarks I undertake attempts to point out some significant threats for Polish universities – such as threats for fulfilling by those institutions their social mission, creating their scientific greatness, or maintaining and developing their traditional freedom. The problem lies not in the fact that these threats are today not observed by the academic milieu, but more in the fact that they are often belittled or judged in such a way that it give very little chance to defend oneself against them. The problem lies also in the fact that it is difficult such safety measures against them which could successfully applied at all Polish universities. In those remarks I do not make an attempt to point out such safety measures anyway. However, some of my remarks might contribute to a more effective search for them.

Key words: threats to the essence of university, university's greatness and freedom