

**UCZELNIE
W SŁUŻBIE SPOŁECZEŃSTWA**

DEBATY PAU W TOMASZOWICACH

I: Oceny nauki, 16–18 listopada 2013

wyd. 2017, pod red. Szczepana Bilińskiego

II: Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian, 15–17 listopada 2014

wyd. 2015, pod red. Szczepana Bilińskiego

III: Meandry kariery naukowej, 14–16 listopada 2015

wyd. 2016, pod red. Szczepana Bilińskiego

IV: Finansowanie nauki, 19–21 listopada 2016

sprawozdanie: Agnieszka Zalewska, *Co i jak finansować?*,
„Forum Akademickie”, nr 5, maj 2017

V: Nauczanie uniwersyteckie i kształcenie elitarne, 18–20 listopada 2017

wyd. 2018, pod red. Lucjana Suchanka

POLSKA AKADEMIA UMIEJĘTNOŚCI
DEBATY PAU

TOM VI

UCZELNIE W SŁUŻBIE SPOŁECZEŃSTWA

TOMASZOWICE
17–18 listopada 2018

POD REDAKCJĄ
LUCJANA SUCHANKA



KRAKÓW 2019

Redaktor wydawnictwa
Joanna Kulczyńska-Kruk

© Copyright by Polska Akademia Umiejętności
Kraków 2019

ISBN 978-83-7676-306-4

Dystrybucja
PAU, ul. Sławkowska 17
31-016 Kraków
wydawnictwo@pau.krakow.pl

Objętość: ark. wyd. 5,3; ark. druk. 7,1

ZAMIAST WSTĘPU¹

VI Debata PAU: Uczelnie w służbie społeczeństwa Tomaszowice 17–18 listopada 2018

Debatę podzielono na cztery moduły.

Pierwszy, „Uczelnie i państwo oraz społeczeństwo” dotyczył głównie popularyzacji nauki. Organizator, prof. Andrzej Kajetan Wróblewski, wprowadzając temat, zwrócił uwagę na różnicę pomiędzy zwykłym przekazywaniem wiedzy a wyjaśnieniem, na czym polega metoda naukowa badania rzeczywistości. Dopiero jej poznanie przekonuje bowiem, że ustalenia nauki są wiarygodne. To kluczowe dla pokonania wzrastającej, nie tylko w Polsce, nieufności. Temat rozwinęła dyrektor Irena Cieślińska (Centrum Nauki Kopernik w Warszawie), podkreślając wagę zainteresowania nauką młodych ludzi. Tutaj chodzi nie tyle o popularyzację wyników naukowych, co o zaciekawienie i zachętę do samodzielnego myślenia. Okazuje się, że nawet uczniowie ciekawi nauki rzadko deklarują chęć zajęcia się badaniami w dorosłym życiu. Do wybrania ścieżki „naukowej” najlepiej zaś przekonuje spotkanie z „żywym” uczonym i stąd ogromna rola różnych seminariów i pokazów. Nawiązując do tego wątku, w dyskusji zwrócono uwagę na kuriozalne decyzje resortowej komisji, która poważnie ogranicza finansowanie takich imprez. Podniesiono też znaczenie społecznego ruchu naukowego, który aktywnie realizuje te zadania, nie otrzymując jednak wsparcia ze strony władz. W odpowiedzi obecny na sali wicepremier Jarosław Gowin poinformował o swojej decyzji utworzenia programu pomocy dla polskich towarzystw naukowych, co zebrani przyjęli oczywiście z uznaniem.

¹ Tekst opublikowany w „PAUzie Akademickiej” (nr 447 z 29 listopada 2018) pt. *VI Debata PAU: Uczelnie w służbie społeczeństwa. Tomaszowice 17–18 listopada 2018*.

W drugim module, „Uczelnie i gospodarka”, organizowanym przez prof. Marię Nowakowską, omawiano możliwości praktycznego zastosowania wyników badań i warunki konieczne do osiągnięcia sukcesu. To trudne, ponieważ oprócz patentowania wyników, niezbędne są zazwyczaj ogromne środki na sfinansowanie prac wdrożeniowych. Prof. Jacek Jemielity (UW) przedstawił odkrycie swojego zespołu, dające nadzieję na uzyskanie rewelacyjnego leku lub szczepionki przeciwnowotworowej. Okazuje się, że Polska nie dysponuje dzisiaj środkami pozwalającymi na wprowadzenie tego typu leku do praktyki klinicznej. Wyjściem była więc sprzedaż wynalazku, czyli zgoda, aby *gros* zysków zgarnął jeden z wielkich koncernów farmaceutycznych, który zdecydował się podjąć ryzyko i zainwestować miliardy dolarów w rozwój projektu. Stąd niezwykle ważne było wsparcie doświadczonych prawników w przygotowaniu umowy z koncernem, zabezpieczające zarówno interesy uczelni, jak i wynalazców. Wsparcie przyszło od zaangażowanej w badania partnerskiej uczelni amerykańskiej, bo takich kompetencji wciąż w Polsce brak. Obecny na sali dyrektor NCBiR, prof. Maciej Chorowski, potwierdził te obserwacje. Dowiedzieliśmy się też, że w ciągu ostatnich trzech lat NCBiR wydało na wspieranie zastosowań wyników naukowych 5 miliardów złotych. Głównymi beneficjentami były ośrodek warszawski i „autostrada A4” (Wrocław – Kraków – Rzeszów). O współpracy uczelni i firm w organizowaniu studiów kształcących specjalistów dla innowacyjnych sektorów gospodarki mówił prof. Jerzy Szwed, przewodniczący Komitetu Polityki Naukowej, przytaczając własne doświadczenia w zakresie technologii informacyjnych. W dyskusji podkreślono, że kształcenie absolwentów na dobrym poziomie, włączając w to kształcenie humanistyczne, pozostaje najważniejszym wkładem uczelni w innowacyjność gospodarki.

Trzeci moduł, „Uczelnie a kultura narodowa i ponadnarodowa”, organizowany przez prof. Marię Korytowską, rozpoczął się od dyskusji na temat znaczenia samego pojęcia kultura, które można traktować wąsko, jako pożądaný sposób bycia człowieka oraz jego relacji z innymi, lub szerzej, jako całość dorobku literackiego i artystycznego, ale również i naukowego. Zastanawiano się w szczególności nad rolą uczelni w kształtowaniu kultury narodowej, stanowiącej część kultury powszechnej, podkreślając, że winien to być – obok nauczania – bardzo ważny element jej misji. Rolę tę mogą i powinny pełnić zarówno kierunki humanistyczne, jak ścisłe. Zwrócono uwagę na ciągłość kultury, a więc na kształtowanie przyszłości przy jak najpełniejszej świadomości dokonań przeszłości (w tym wypadku świadomości osiąganey w procesie kształcenia i kształcenia się). Zaakcentowano to, że rola uczelni polega na

formułowaniu i podejmowaniu zadań badawczych w kontekście tradycji i rozwoju kultury oraz na tworzeniu ram organizacyjnych i aksjologicznych dla badań i kształcenia, dla celu rozwoju własnego jednostki oraz jej wartościowego uczestnictwa w życiu społecznym.

Ostatni moduł, „Uczelnie i społeczność lokalna”, otwarło wystąpienie organizatora, prof. Lucjana Suchanka, krytykujące pogląd „Mniej to lepiej niż więcej”, czyli błędną jego zdaniem koncepcję polskiej polityki edukacyjnej na poziomie wyższym, zgodnie z którą sytuacja ulegnie poprawie, gdy zostanie wyraźnie ograniczona liczba uczelni oraz liczba studentów, a także liczba publikowanych prac (humaniści rzekomo piszą za dużo!) oraz dziedzin nauki (szczególnie znaczące jest obniżenie statusu kulturoznawstwa), jak również czasopism i konferencji naukowych. Wszystko to wiąże się bezpośrednio z podziałem funduszy przeznaczonych dla poszczególnych uczelni, bowiem ma ułatwić ich dystrybucję. Interesujący był głos prof. Jarosława Ławskiego z Uniwersytetu w Białymstoku, który wskazał na ważną rolę uczelni „przygranicznych” w nawiązywaniu kontaktów kulturalnych i społecznych z sąsiednimi krajami. Z kolei profesor Janusz Gruchała, były rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie, omówił znaczenie tych szkół dla otaczającego je środowiska. Wystąpienia wywołały ożywioną dyskusję, która pokazała duże zróżnicowanie poglądów na kwestie poruszane przez prelegentów.

Debatę zakończyła dyskusja ogólna, w której uczestnicy wypowiadali się krytycznie o braku informacji na temat planowanych zasad oceny wyników naukowych oraz przedstawiali własne wizje takich zasad.

Podobnie jak w ubiegłych latach, wydawnictwo PAU planuje publikację materiałów Debaty.

Dziękuję organizatorom modułów za pomoc w przygotowaniu tego tekstu.

Andrzej Białas

**Program debaty PAU
„Uczelnie w służbie społeczeństwa”
Tomaszowice, 17–18 listopada 2018**

Otwarcie debaty: prof. Andrzej Białas

Moduł 1. Uczelnie i państwo oraz społeczeństwo

Prowadzący: prof. Andrzej K. Wróblewski

prof. Andrzej K. Wróblewski, *Popularyzacja nauki – wprowadzenie do dyskusji*

prof. Irena Cieślińska, *Od popularyzacji w stronę komunikacji naukowej*

Dyskusja

Moduł 2. Uczelnie i gospodarka

Prowadząca: prof. Maria Nowakowska

prof. Maria Nowakowska, *Uczelnie i gospodarka*

prof. Jerzy Szwed, *Relacja uczelnia – gospodarka, prace Komitetu Polityki
Naukowej i doświadczenia własne*

dr hab. Jacek Jemielity, *Od chemicznych modyfikacji mRNA do terapii genowej –
droga od badań podstawowych do komercjalizacji*

prof. Maciej Chorowski, *Relacje nauka i gospodarka – megalians czy małżeń-
stwo z rozsądku?*

Dyskusja

Moduł 3. Uczelnie a kultura narodowa i ponadnarodowa

Prowadząca: prof. Maria Korytowska

prof. Maria Korytowska, *Wprowadzenie do dyskusji*

prof. Andrzej Borowski, *Edukacja humanistyczna jako projekt edukacyjny
w polskich szkołach wyższych*

prof. Jan Woleński, *Uczelnie jako wspólnota nauczających i uczących się*

prof. Ludwik Komorowski, *Między kulturą wspólnoty a kultem sukcesu*

Dyskusja

Moduł 4. Uczelnie i społeczność lokalna

Prowadzący: prof. Lucjan Suchanek,

prof. Lucjan Suchanek, *Mniej to lepiej niż więcej. O polskiej polityce
edukacyjnej na poziomie wyższym kształcenia*

prof. Jarosław Ławski, *„Małe” uczelnie jako strategiczne centra: przypadek
humanistyki*

prof. Janusz S. Gruchała, *Publiczna uczelnia w średnim mieście*

Dyskusja

dr hab. Miłowit Kuniński

, *Uczelnie wyższe w służbie społeczeństwa*

Deбата ogólna – podsumowanie obrad

Prowadzący: prof. Andrzej Białas

Moduł 1

UCZELNIE I PAŃSTWO ORAZ SPOŁECZEŃSTWO

prof. dr hab. ANDRZEJ KAJETAN WRÓBLEWSKI

Członek PAU

POPULARYZACJA NAUKI – WPROWADZENIE DO DYSKUSJI

Chyba wszyscy obecnie zgadzają się, że wobec szybkiego rozwoju nauki i ciągle pogłębiającej się specjalizacji popularyzacja nauki stała się niezbędna i musi występować powszechnie w naszym życiu. Najpierw dwie uwagi.

Po pierwsze, popularyzacja nauki może być dobra, ale także bywa zła, a nawet wręcz szkodliwa.

Po drugie, popularyzacja nauki musi się odbywać na różnych poziomach. Ponieważ jestem fizykiem, więc wyjaśnię to na przykładzie fizyki.

Otóż popularyzować fizykę mogą fizycy dla fizyków, tzn. dla kolegów z innych specjalizacji: np. fizycy zajmujący się materią skondensowaną wyjaśniają szczegóły swych badań biofizykom, fizycy specjalizujący się w fizyce jądra atomowego – kolegom prowadzącym badania w optyce molekularnej itd.

Dalej: fizycy mogą popularyzować fizykę dla przedstawicieli innych nauk ścisłych, np. biologów czy techników.

Inna musi być popularyzacja fizyki dla przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych, ludzi wykształconych, lecz mających na ogół niewielką znajomość nauk ścisłych.

I wreszcie poziom ostatni: popularyzacja fizyki dla laików, ludzi bez wykształcenia.

Jestem pewien, że obecni tu przedstawiciele innych nauk mogliby to samo powiedzieć o popularyzacji metod i osiągnięć w swoich dziedzinach.

Wobec rosnącej specjalizacji badań fizycznych popularyzacja fizyki dla fizyków odbywa się często już przy publikacji artykułów. Na przykład część

APS

physics

Journals

Physics

PhysicsCentral

APS News

PhysiCS

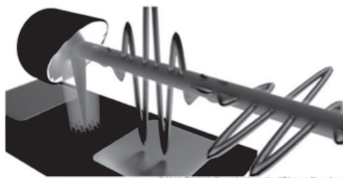
ABOUT BROWSE PRESS COLLECTIONS CELEBRATING 10 YEARS

Search articles

Synopsis: A Laser Steers Electrons Inside Graphene

November 14, 2018

Orthogonally polarized laser pulses produce a controllable, variable current whose direction can be reversed in less than a femtosecond.



Physicists use pulsed lasers to study and control the dynamics of electrons in materials. In 2017, Christian Heide of the Friedrich-Alexander University of Erlangen-Nuremberg, Germany, and colleagues produced a **signature current in graphene** by aiming short laser pulses at the sample and causing individual electrons to interfere. In new work, they demonstrate an even higher level of control over the electrons' trajectories by tuning the level of electron interference and quickly reversing the direction of the current in less than one femtosecond.

Coherent Electron Trajectory Control in Graphene

Christian Heide, Takuya Higuchi, Heiko B. Weber, and Peter Hommelhoff

Phys. Rev. Lett. 121, 207401 (2018)

Published November 14, 2018

Features

The International Space Station Turns 20

The ultimate space lab has hosted more than 1500 experiments. Here are five we thought you'd like to know about.

Q&A: The Physics of the Everyday

Hirofumi Wada studies the mechanics of origami toys, elastic ribbons, french fry boxes — and just about anything else that he and his students encounter in their daily lives.

Making Waves in a "Glass" Full of Atoms

Physicists have recreated a classic fluid-dynamics experiment by tapping on a trap filled with ultracold atoms.

Ryc. 1.

artykułów w jednym z najbardziej prestiżowych czasopism fizycznych „Physical Review Letters” ma odsyłacze do prostszych wyjaśnień w osobnym periodyku „Physics”. Oto przykład z ostatniej chwili: w numerze opublikowanym 14 listopada 2018 r. zamieszczono m.in. bardzo specjalistyczny artykuł Ch. Heide *et al.*, *Coherent electron trajectory control in graphene* [„Physical Review Letters”, nr 121, 20740 (2018)], przy którym redakcja podaje od razu odnośnik do bardziej popularnego omówienia *A laser steers electrons inside graphene* (Ryc. 1); jest to jednak omówienie zrozumiałe nadal dla fizyków, a np. biolodzy mieliby trudności w prześledzeniu tekstu. Dla nich potrzebne byłoby jeszcze prostsze wyjaśnienie, bez użycia zbyt wielu specjalistycznych terminów, z nakreśleniem szerszego tła i miejsca tych badań w fizyce. Drugi przykład: prestiżowy tygodnik „Nature” publikuje artykuły z różnych dziedzin, ale część tych artykułów ma prostsze wyjaśnienia w osobnym dziale „Research Highlights”.

Popularyzacja nauki była potrzebna już dużo dawniej i podobnie jak dziś bywało z nią różnie. Zilustruję to na przykładzie obszernych wyjątków ze znakomitego artykułu *Jeszcze o popularyzacji*, pióra Stanisława Lorii, znanego polskiego fizyka, profesora Uniwersytetu Jana Kazimierza.

Artykuł ten ukazał się w 39. numerze tygodnika „Wiadomości Literackie” w 1933 r. S. Loria pisał:

[...] Bardzo szkodliwe jest mniemanie, że do napisania artykułu lub książki popularnonaukowej niepotrzebna jest gruntowna wiedza fachowa, lecz wystarczy dość powierzchowna znajomość przedmiotu. Jest to przekonanie najzupełniej błędne. Sprawa ma się właśnie wręcz przeciwnie. O wiele łatwiej jest napisać dobry referat naukowy, przeznaczony dla uczonych, aniżeli dobry artykuł lub wykład popularny dla laików. Nie idzie tu bynajmniej – jak sądzi się powszechnie – tylko o trudności językowe, o żywość i barwność stylu, o zwartość kompozycji itp. Zadaniem popularyzatora jest podawać informacje poprawne w formie przystępnej, interesującej i jednoznacznej. Nie może on więc zadowolić się wrażeniem, że słuchacz lub czytelnik jego słowa i myśli rozumie, lecz musi troskliwie baczyć, aby ich nie rozumiał fałszywie. Nie tylko treść jego wywodów winna być poprawna, lecz także forma wypowiedzenia musi być tak starannie dobrana, aby zapewniała możliwość poprawnej ich interpretacji przez słuchacza lub czytelnika.

O wszystkie te „drobnostki” nie troszczą się zupełnie ci popularyzatorzy i naukopisarze, którzy brak gruntownej wiedzy i poczucia odpowiedzialności kompensują łatwością pióra i talentem pisarskim. Ich artykuły popularyzatorskie, pisane z werwą, czyta się „przyjemnie” i bez wysiłku – szkoda tylko, że zawierają one tak często informacje fałszywe, tłumaczenia pozorne lub błędne, a nieraz całe zdania pozbawione sensu [...].

Popularyzatorzy i naukopisarze uznali, że skoro tak trudno jest wzbudzić zainteresowania naukowe szerokiego ogółu i skierować go do warsztatów wiedzy, należy zastosować metodę odwrotną i ściągnąć naukę wraz z uczonymi między tłum uliczny. W stosunku do nauki czynią to przez podkreślenie przede wszystkim utylitarnej jej wartości, w stosunku do uczonych przez traktowanie ich z wulgarną poufałością. Inicjatorzy tej dziennikarsko-rewiowej formy szerzenia wiedzy „na wesoło” uważają ją oczywiście tylko za pewnego rodzaju podstęp. Krzykliwe tytuły, jaskrawe przeciwstawienia, reklamarska przesada, facecje i kpiarstwo, to tylko niewinne w gruncie rzeczy akcesoria propagandowe. Służą one do uspiania czujności lęklivego czytelnika, który by w panicznym strachu uciekł przed nudą wykładu, niezaprawionego pieprzykiem sensacji i dowcipu, a zmuszającego nawet czasem – *horribile dictu* – do chwilowego umysłowego wysiłku. Tylko w ten sposób – sądzą – będzie można dotrzeć do szarego tłumu bywalców kawiarnianych i sportowców, giełdźarzy i bankowców, aplikantów sądowych i gazeciarzy, pięknoduchów i snobów [...].

Nie wierzę jednak w skuteczność i celowość takiej „popularyzacji”. Nie wierzę, aby takie zwulgaryzowanie nauki i uczonych przyczynić się mogło do podniesienia kultury mas, a widzę natomiast, że wzmacnia ono tylko skutecznie niebezpieczeństwo zalewu falą intelektualnego barbarzyństwa [...].

Z tych faktów i falcików, wielorakich wiadomości i plotek, nieściślych lub fałszywie interpretowanych informacji, niedozwolonych lub celowo przesadzonych uogólnień, przedwczesnych albo niedostatecznie ugruntowanych wniosków – tworzą się w umyśle laika jakieś chaotyczne strzępy pseudowiedzy. Zachowuje on w pamięci obfity zasób naukowo brzmiących wyrazów, fachowych określeń i terminów; zna nazwy naukowych zakładów i instytucji; umie wymienić na poczekaniu kilkanaście nazwisk głośnych uczonych... i legitymuje się efektownie tymi błyskotliwymi pozorami pseudowyszkolenia w sposób nieraz wręcz groteskowy. Szerzy się skutkiem tego zaraza jakiegoś specyficznego snobizmu, której ofiarami padają nieraz ludzie na ogół rozsądni [...].

Dobry popularyzator różni się tym od kronikarza czy reportera naukowego, że nie poprzestaje na informowaniu laika o interesujących i pożytecznych zdobyczach techniki i wiedzy. Zapoznając czytelnika z pewną dziedziną starannie dobranych zjawisk i faktów, prowadzi go zwykle, bodaj na chwilę, do warsztatu uczonego, objaśnia i pomaga mu śledzić sam proces badania, aby następnie w udatnym skrócie pokazać z lotu ptaka nie tylko problemat i jego rozwiązanie, lecz również krętą nieraz drogę, wiodącą do osiągnięcia zamierzonego celu. Dzięki takiej metodzie popularyzacji uczy się czytelnik podchodzić do zagadnień w sposób naukowy. Uczy się bez subiektywnych uprzedzeń ustalać bezsporne fakty, stwierdzać istniejące między nimi związki, dostrzegać wynikające z nich konieczne konsekwencje, aby następnie z tego materiału wysnuwać ostrożnie wnioski. Uczy się celowo formułować pytania, rzeczowo ważyć argumenty, oględnie wypowiadać sądy, słowem, poprawnie myśleć i jednoznacznie myśli swe wyrażać. Tak pojęta popularyzacja wdraża człowieka z ulicy w metodę myślenia, która zrodziła się trzysta lat temu w dziedzinie nauk przyrodniczych i zapewniła im po dziś dzień trwałość i ciągłość rozwoju. W szerzeniu tej metody myślenia wśród szerokich mas widzę właściwe wychowawcze znaczenie popularyzacji. Wydaje mi się ono stokroć ważniejsze niż dostarczanie chociażby najbardziej pożytecznych wiadomości [...].

Świetnym popularyzatorem nauki był Włodzimierz Zonn, profesor astronomii w Obserwatorium Astronomicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Podobnie jak Stanisław Loria, on również, pisząc o popularyzacji, podkreślał wartość szerzenia metody naukowej, a nie tylko podawania informacji:

Mając w ręku książkę popularnonaukową chciałbym w niej widzieć zarówno źródło nowych zainteresowań, jak też zaspokojenie ich i wielu dawniej istniejących. Chciałbym, aby książka popularnonaukowa nie tylko uczyła i informowała, lecz dawała rodzaj syntezy wiedzy, którą się zajmuje, wskazywała nowe i ukryte dotąd horyzonty nauki, wyjaśniała szeroko jej zastosowania, tłumaczyła jej wpływ na całość życia ludzkiego, jej wkład do poglądu na świat i jej wpływ na kształ-

towanie się nowych idei filozoficznych. Taką właśnie wyobrażam sobie książkę popularnonaukową.... [„Problemy” nr 4 (1955), s. 286].

Przechodząc do przykładów współczesnych chcę przedstawić wspaniałą inicjatywę dr. hab. Piotra Sułkowskiego z Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego, który obmyślił i zorganizował projekt „Zapytaj fizyka”. Składa się na to, po pierwsze, portal „Zapytaj fizyka”, w którym fizycy z UW odpowiadają na pytania z dziedziny fizyki, po drugie zaś – popularne wykłady, które mniej więcej raz na miesiąc odbywają się w największym audytorium Wydziału i przyciągają tłumy słuchaczy, nawet 800 lub więcej osób (Ryc. 2).

Kolejnym świetnym przykładem popularyzacji nauki na wysokim poziomie i na szeroką skalę jest Festiwal Nauki, którego pomysł podał David Shugar, biofizyk, profesor Uniwersytetu Warszawskiego. Pomysł ten chwycił i po pierwszym Festiwalu w Warszawie w 1996 roku organizowane są obecnie także festiwale w innych miastach, a nawet szkołach. W tym kontekście bardzo dziwne wydaje się stanowisko Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które w 2018 roku odmówiło dofinansowania XXII Festiwalu. Decyzja

WYKŁADY



Drogi Gościu,

Witamy w portalu „Zapytaj fizyka”, w którym naukowcy z Wydziału Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego odpowiadają na pytania dotyczące fizyki. Aby przesłać do nas pytanie należy nacisnąć przycisk „Zadaj pytanie” i wypełnić pojawiający się formularz. Odpowiedzi na najciekawsze pytania zamieszczamy na tej stronie – dotychczas udzielone odpowiedzi podzielone są na kategorie wyszczególnione obok, można je też przeglądać korzystając z wyszukiwarki. W ramach „Zapytaj fizyka” organizujemy także serię wykładów popularnonaukowych, wygłaszanych przez znamiennych naukowców i popularyzatorów nauki.

Witamy w gronie pasjonatów fizyki! Z najlepszymi pozdrowieniami,

Piotr Sułkowski

[Zobacz więcej ▾](#)

WYKŁADY POPULARNONAUKOWE

W ramach projektu „Zapytaj fizyka” organizujemy także serię wykładów popularnonaukowych, wygłaszanych przez znamiennych naukowców i popularyzatorów nauki. Wykłady te odbywają się mniej więcej raz na miesiąc na Wydziale Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego (ul. Pasteura 5, sala 0.03). Oto szczegóły dotyczące najbliższych wykładów:

Ryc. 2.

MNiSW z dnia 9 maja 2018 r. odnośnie do wniosku Uniwersytetu Warszawskiego w ramach projektu Działalność Upowszechniająca Naukę brzmiała: „Dokonana ocena merytoryczna nie wykazała przyjęcia zadania pn. XXII Festiwal Nauki w Warszawie do finansowania ze środków na działalność upowszechniającą naukę [...]. W opinii Zespołu wnioskowane zadanie nie dotyczy działalności upowszechniającej naukę w rozumieniu zapisów ustawy o zasadach finansowania nauki i nie służy upowszechnieniu wyników badań naukowych. Ze względu na udział wielu podmiotów (uczelnie, instytuty) i charakter wybitnie popularyzatorski wnioskowane zadanie może w niewielkim stopniu przyczynić się do upowszechniania informacji o roli nauki w rozwoju gospodarczym i społecznym kraju [...]”.

prof. dr hab. IRENA CIEŚLIŃSKA

Centrum Nauki Kopernik

OD POPULARYZACJI W STRONĘ KOMUNIKACJI NAUKOWEJ

Warszawskie Centrum Nauki¹ Kopernik od chwili swego powstania w 2010 roku cieszy się niesłabnącą frekwencją, przekraczającą milion odwiedzających rocznie. To blisko trzykrotnie więcej niż liczba prognozowana w studium wykonalności projektu, oparta na analizie podobnych instytucji w porównywalnej wielkości europejskich miastach. Skąd się wzięła nadzwyczajna popularność Kopernika? Czyżby warszawiacy i Polacy czuli niedosyt popularyzacji nauki? Co ściąga do warszawskiej instytucji tak wielu gości?

Przede wszystkim warto zaznaczyć, że wbrew obiegowym opiniom warszawski Kopernik niemal zupełnie nie zajmuje się... popularyzacją *sensu stricto*, rozumianą jako wyjaśnianie i przybliżanie laikom osiągnięć współczesnej nauki. Wizją instytucji jest „przyszłość, w której ludzie kształtują świat, myśląc krytycznie i twórczo”, zaś misją – „inspirowanie do obserwacji, doświadczenia, zadawania pytań i poszukiwania odpowiedzi”.

Nie ma tu deklaracji o informowaniu, zapoznawaniu czy wyjaśnianiu postępów nauki, obecnych w tradycyjnej popularyzacji. Przeciwnie do formatów opartych na transmisyjnym modelu edukacji czy popularyzacji, w których ekspert przekazuje wiedzę pasywnie pochłaniającej ową wiedzę publiczności,

¹ Określenie Centrum Nauki (Science Center) odnosi się do klasy muzeów poświęconych nauce, które raczej oferują możliwości samodzielnej eksploracji, wykonywania eksperymentów i prowadzenia obserwacji, niż dostarczają usystematyzowanej wiedzy dotyczącej osiągnięć naukowych.

program Kopernika kładzie nacisk na osobiste zaangażowanie i samodzielną aktywność zwiedzających. Na blisko 6 tys. m² oferujemy blisko 500 eksponatów interaktywnych – stacji doświadczalnych. Poprzez eksplorację i eksperymentowanie, obserwacje i dyskusje każdy konstruuje wiedzę sam, ekipa Kopernika może go jedynie w tych aktywnościach dyskretnie wspierać.

Mamy tu do czynienia nie tyle z popularyzacją, ile budowaniem zaangażowania w naukę i społecznego rozumienia nauki (*science engagement, public understanding of science*), pokazaniem, że nauka nie jest zbiorem faktów, ale sposobem zdobywania wiedzy, poznawania świata, istotną częścią ludzkiej kultury. A także budowaniem poczucia sprawczości i wzmacnianiem wiary w siebie.

„Nic nie jest ważniejsze niż uświadomienie sobie, że większość rzeczy daje się zrozumieć”² – mawiał Frank Oppenheimer (brat znanego z projektu Manhattan Roberta, założyciel jednego z pierwszych centrów nauki, słynnego *Exploratorium* w San Francisco). – „Jeśli przestaniemy próbować zrozumieć rzeczy wokół nas, jesteśmy zgubieni”. Te słowa stają się szczególnie aktualne dzisiaj, w dobie kryzysu autorytetów i szerzenia się *fake news*.

Albo przyjemnie, albo mądrze

„Moim głównym problemem – przyznawał Frank Oppenheimer – było przekonanie ludzi, że Centrum Nauki nie jest przeznaczone tylko dla dzieci. Nie chcieli wierzyć, że mogli mieć coś wspólnego z nauką po prostu dlatego, że zbyt dobrze się tu bawili”.

Kopernik boryka się z podobnym problemem. „Wspaniale spędziliśmy tu czas, robiliśmy mnóstwo fascynujących rzeczy, szkoda trochę – zwierzyła mi się na odchodnym znajoma rodzina – że niczego się nie nauczyliśmy”. Jeśli rozumieć uczenie się jako prosty przyrost systematycznej wiedzy, to owszem, nie nauczyli się niczego, albo nauczyli się niewiele. Ale uczenie się to znacznie więcej niż tylko gromadzenie i porządkowanie informacji. Nasi zwiedzający utożsamiają proces uczenia się z prostym przyrostem systematycznej wiedzy. Nie rozumieją przez uczenie się otwierania się na nowe sposoby myślenia, zadawania pytań, rozmów z innymi. Nie utożsamiają uczenia z wytrącaniem z intelektualnej rutyny. A przecież nauka to zmiana stanu umysłu, a nie po

² Źródło cytatów: C.K. Cole, *Something Incredibly Wonderful Happens: Frank Oppenheimer and the world he made up*. Houghton Mifflin Harcourt; First edition (August 4, 2009).

prostu przyrost wiedzy. A tej właśnie zmiany stanu umysłu, podejścia, otwarcia na nowe idee doświadczają w Koperniku. Każda próba testowania nowych rozwiązań to przejaw aktywności eksploracyjnej, która ma służyć odkryciu lub zrozumieniu zjawiska, rozwija umiejętność obserwacji, analizy danych i krytycznego myślenia. A że przy tej okazji doświadczają silnych i pozytywnych emocji – zachwytu, poruszenia i satysfakcji, to dlatego, że jak mawiał Frank Oppenheimer – „nie ma kierunku bardziej egzotycznego i porywającego niż podróż w krainę nauki”.

Człowiek uczy się całe życie, a jednym z głównych celów systemu edukacji jest nauczanie tego, jak się uczyć. Równocześnie aktywność ucznia w klasie często polega na śledzeniu wyjaśnień nauczyciela, próbach ich rozumienia i zapamiętania. Najlepiej wyćwiczoną strategią umysłową absolwentów jest więc przypominanie, natomiast takie czynności badawcze jak kojarzenie, dostrzeganie luk, gromadzenie danych i dostrzeganie w nich regularności, eksperymentowanie, zadawanie pytań, formułowanie hipotez, antycypowanie, tworzenie próbnych teorii – są niemal całkowicie nieobecne. Oferta programowa Kopernika, nastawiona na inspirowanie do zadawania pytań, formułowania hipotez i samodzielności, stanowi cenne uzupełnienie systemu formalnej edukacji, a popularność, jaką się cieszy, zdaje się świadczyć, że trafia w społeczne potrzeby. Jest jednak coś, czego zespół Kopernika nie potrafi zapewnić swojej publiczności bez aktywnej pomocy ze strony środowiska naukowego.

Kapitał naukowy, znaczenie relacji

Kilka lat temu badacze z King's College w Londynie rozpoczęli obserwacje, które miały wyjaśnić, dlaczego coraz mniejszy odsetek uczniów wybiera studia na kierunkach ścisłych i przyrodniczych, a także, dlaczego coraz mniej studentów wiąże swoją przyszłość z karierą naukową. Pierwsze podejrzenie padło na szkoły – być może nieodpowiednia edukacja zniechęca młodych ludzi? Jednak w zgodnej ocenie znakomitej większości brytyjskich uczniów lekcje *science* oceniono jako bardzo interesujące i lubiane. Prawie 4/5 z przebadanych 20 tysięcy uczniów zgadzało się, że naukowcy wykonują bardzo pożyteczną pracę. A mimo to młodzież nie zamierzała pogłębiać zainteresowań na studiach (mniej niż 15% respondentów deklarowało zainteresowanie karierą uniwersytecką).

Według danych z King's College dzieci, które mają w najbliższej rodzinie naukowca lub badacza, niemal dwukrotnie częściej wykazują wysokie aspira-

cje, jeśli chodzi o własną przyszłość naukową. Osobista relacja z uczonymi pozwala budować tzw. kapitał naukowy, który, jak pokazały analizy, jest najlepszym predykatorem podjęcia kariery akademickiej. Kapitał naukowy, szczególnie postać kapitału kulturowego, opisuje intensywność praktyk związanych z nauką (czytanie książek, oglądanie programów poświęconych nauce), przekonanie o własnych kompetencjach oraz relacje ze środowiskiem naukowym. Dla budowania kapitału kluczowe jest nawiązanie osobistej relacji z osobami, które zajmują się nauką. Tymczasem znakomita większość uczniów (w Polsce – ponad 95%), pochodzących ze środowisk pozauniwersyteckich, nigdy nie widziała uczonego, ani nie miała możliwości rozmawiać z nim. Centra nauki, w tym warszawski Kopernik, starają się tworzyć platformę dla spotkań ludzi nauki ze społeczeństwem, gdzie każda ze stron może czerpać dla siebie korzyść.

Dla przykładu – Odwrócona Kawiarnia Naukowa to spotkanie, podczas którego ulegają zamianie tradycyjne role ekspertów i niespecjalistów. Eksperci mają okazję posłuchać, co mają do powiedzenia tak zwani „zwykli ludzie” – ci, którzy najczęściej postrzegani są jako konsumenci nauki, i których głos bezpośrednio nie wpływa na kierunek badań czy wdrożenia, ale przecież ma znaczenie dla postrzegania i akceptacji badań. Podczas Odwróconej Kawiarni poświęconej modyfikacjom genetycznym to eksperci pytali przybyłych, jakie argumenty przekonałyby ich o bezpieczeństwie żywności zawierającej GMO. Spotkanie pozwala uczonym otworzyć się na inną perspektywę, a publiczności wyjść z biernej, konsumenckiej roli – i podnieść swój kapitał naukowy.

Moduł 2

UCZELNIE I GOSPODARKA

prof. dr hab. MARIA NOWAKOWSKA

Członek PAU

UCZELNIE I GOSPODARKA

Zagadnienie relacji uczelni z gospodarką jest przedmiotem licznych dyskusji i kontrowersji. Dotyczy ono bowiem szerokiego spektrum istotnych problemów, których analizy nie sposób przeprowadzić w ramach jednego, krótkiego spotkania. Dyskutuje się nad celowością powiązania, a czasem nawet nad potrzebą podporządkowania **kształcenia akademickiego** oczekiwaniom rynku pracy. Problematyka ta ma różne oblicza, zależne od podmiotu obserwacji, warunków społeczno-gospodarczych, w tym zapotrzebowania gospodarki na specjalistów i poziomu bezrobocia. Zwolennicy tezy o potrzebie ściślejszej integracji kształcenia z potrzebami rynku argumentują, że jest ono korzystne zarówno dla pracodawców, jak i absolwentów uczelni. Pracodawca ma możliwość zatrudnienia pracownika, którego kwalifikacje dobrze wpisują się w jego oczekiwania, zaś absolwent łatwo/szybko znajduje pracę, co ogranicza bezrobocie i frustrację absolwenta. Podnoszą między innymi aspekty ekonomiczne takiego działania jako ograniczającego potrzebę doszkalania absolwentów czy kształcenia pozwalającego na zmianę zawodu. Przeciwnicy tak postrzeganej roli uczelni wskazują na wynikające stąd ograniczenia w zakresie modelu kształcenia akademickiego. Niepokoi ich nadmiernie wyprofilowany i zbyt utylitarny charakter takiego kształcenia i zredukowanie oferty dydaktycznej nakierowanej na poszerzanie horyzontów i formację intelektualną przyszłego absolwenta. Wskazują także na potrzebę wykształcenia w absolwentach uczelni takich kompetencji jak: elastyczność, zdolność dostosowywania się do potrzeb rynku pracy, a także rozumienia zasad rządzących biznesem, wiara

w sobie, otwartość i zdolność do współpracy. Powstaje zatem pytanie o to, czy uczelnie powinny kształcić tak, aby absolwenci dobrze wpisywali się w aktualne potrzeby przemysłu czy szerzej rynku pracy, czy raczej powinni być przygotowani tak, aby posiadali zdolność do przystosowania się do zmieniającego się rynku pracy, a także mogli aktywnie uczestniczyć w jego kreowaniu i ewolucji. Czy jest możliwa taka organizacja procesu kształcenia, aby pogodzić te dwa, raczej przeciwstawne poglądy?

Kolejny obszar dyskusji dotyczącej styku uczelni z gospodarką to **powiązanie tematyki badań naukowych realizowanych w uczelniach z potrzebami szeroko pojętego otoczenia, w tym przemysłu**. Tu postawy dyskutantów są bardzo rozbieżne – od tych, wskazujących na potrzebę silniejszej integracji badań z potrzebami gospodarczymi kraju czy nawet podporządkowania badań potrzebom społeczno-gospodarczym, aż po takie, w których dominuje przekonanie o konieczności zachowania zasady wolności akademickiej, możliwości swobodnego wyboru przedmiotu i charakteru badań. Wskazuje się **na potrzebę dostarczania wiedzy technicznej i technologicznej dla przemysłu**. W dyskusjach rysuje się ostry podział na potrzebę preferowania finansowania badań podstawowych lub badań stosowanych. Pojawia się wątpliwość dotycząca tego, czy uzasadniona jest tak duża dysproporcja budżetów instytucji powołanych do finansowania badań podstawowych i stosowanych? Czy podział ten jest w ogóle uzasadniony. Tu może warto zauważyć, że liderami w zakresie liczby zgłoszeń patentowych i uzyskanych patentów polskich i międzynarodowych/europejskich są w Polsce uniwersytety, w których prowadzone są głównie badania podstawowe, a nie stosowane. Jest oczywiste dla każdego, kto prowadzi badania naukowe, że wynalazek rodzi się w wyniku zrozumienia badanego zjawiska, które na ogół uzyskuje się, prowadząc staranne badania podstawowe.

W tym kontekście warte przedyskutowania są także zagadnienia innowacyjności, ochrony własności intelektualnej powstającej w uczelniach i jej transferu do przedsiębiorstw. Jest faktem, że liczba wynalazków zgłaszanych do ochrony patentowej przez polskich wynalazców jest wciąż niewielka i bardzo odbiega od średniej krajów europejskich. Warto przeanalizować przyczyny tego zjawiska i zastanowić się, czy lepsza współpraca uczelni i firm pomogłaby przezwyciężyć ten kryzys. Myśląc o komercjalizacji badań, należałoby się zastanowić nad tym, czy warto rozważyć wspieranie powstających startupów czy też powoływanie spółek celowych przez uczelnie.

Wydaje się, że dyskusji dotyczącej relacji uczelnia – gospodarka nie można aktualnie prowadzić bez uwzględnienia zapisów Ustawy 2.0 – ustawy z dnia

20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 30 sierpnia 2018 r., poz. 1668). Pamiętamy szerokie konsultacje poprzedzające jej przyjęcie, a także liczne zmiany wprowadzone do projektu już na etapie legislacyjnym. Obecnie mamy zasady prawne obowiązujące środowisko akademickie i powstaje pytanie o to, czy te z nich, regulujące relacje uczelni z gospodarką, uda się zaimplementować. W szczególności rodzi się niepokój o to, czy uczelnie dysponują odpowiednio przygotowanymi kadrami i zapleczem materialnym do ich wdrożenia.

Na szczególne znaczenie relacji uczelnia – gospodarka ustawodawca wskazał już we wstępie do ustawy, gdzie czytamy:

„– uczelnie oraz inne instytucje badawcze realizują misję o szczególnym znaczeniu dla państwa i narodu: wnoszą kluczowy wkład w innowacyjność gospodarki, przyczyniają się do rozwoju kultury, współkształtują standardy moralne obowiązujące w życiu publicznym”. A w dziale pierwszym, w art. 2. zapisano:

„Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach”.

W artykule 6. (dział I) wskazano natomiast, że to Rada Ministrów określa politykę naukową państwa, wskazując priorytety w zakresie funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego i nauki. Realizacja polityki naukowej państwa będzie podlegać ewaluacji nie rzadziej niż raz na 5 lat.

Analiza tych zapisów rodzi pytanie o to, czy określają one służebną rolę uczelni w realizacji interesu ekonomicznego społeczeństwa czy raczej akcentują uprzywilejowaną jej pozycję w strukturze społecznej?

W art. 4. ust. 1. ustawy utrzymano ostry podział badań na badania podstawowe i aplikacyjne oraz wyodrębniono prace rozwojowe. Ustawa zawiera także cały rozdział (dział II, rozdział 6) poświęcony komercjalizacji badań naukowych. Wskazuje się na możliwość tworzenia w uczelniach akademickich inkubatorów przedsiębiorczości i centrów transferu technologii. W celu wdrożenia wyników działalności naukowej uczelnia może tworzyć spółki celowe, do których może wnieść wkład niepieniężny (aport) w postaci wyników działalności naukowej oraz *know-how* związanego z tymi wynikami. Powstaje pytanie o to, czy uczelnie dysponują odpowiednio wykwalifikowaną kadrą. W Uniwersytecie Jagiellońskim Centrum Transferu Technologii, jedna z pierwszych utworzonych w polskich uczelniach jednostka wspierająca proces komercjalizacji badań, funkcjonuje już 15 lat. Jest to obecnie jednostka dobrze

wspierająca proces patentowania wyników badań pracowników naukowych i doktorantów. Wciąż jednak brak jest jej kompetencji dotyczących wyceny własności intelektualnej, znajomości rynku czy zdolności negocjacyjnych. Powstaje pytanie o to, skąd pozyskiwać lub gdzie i jak kształcić takie kadry.

Jeśli chodzi o **proces kształcenia**, to ustawa wprowadza podział na uczelnie akademickie i zawodowe. Art. 14. ust. 1. stwierdza: „Uczelnia jest **uczelnia akademicką**, jeżeli prowadzi działalność naukową i posiada kategorię naukową A+, A albo B+ w co najmniej 1 dyscyplinie naukowej albo artystycznej”. Uczelnia taka może prowadzić studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie oraz kształcenie doktorantów. W art. 15. ust. 1. ustawy zapisano: „Uczelnia jest **uczelnia zawodową**, jeżeli prowadzi kształcenie uwzględniające potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego oraz nie spełnia warunku, o którym mowa w art. 14. ust. 1. (nie posiada kategorii A+, A lub B w żadnej dyscyplinie)”. I dalej: „Uczelnia zawodowa prowadzi kształcenie na studiach **wyłącznie** o profilu praktycznym”. Program studiów wskazuje na konieczność odbycia co najmniej sześciomiesięcznych praktyk zawodowych na pierwszym stopniu i trzymiesięcznych, na drugim stopniu kształcenia. W art. 11. ust. 3. stwierdza się także, że prowadzenie badań naukowych nie jest podstawowym zadaniem uczelni zawodowej.

W powyżej cytowanych zapisach ustawy odnaleźć można próbę zbudowania kompromisu pomiędzy kształceniem odpowiadającym bezpośrednim potrzebom rynku pracy a klasycznym kształceniem akademickim. Powstaje pytanie o to, czy tak sformatowane uczelnie zawodowe, w których nauczyciele akademiccy będą *de facto* „zwolnieni” z prowadzenia badań naukowych, będą jeszcze uczelniami, czy już wąsko wyprofilowanymi szkołami przygotowującymi do wykonywania konkretnych zawodów, czyli przedłużeniem sposobu kształcenia realizowanego w średnich szkołach zawodowych. Czy możliwe będzie przekazywanie studentom aktualnej, obecnie szczególnie dynamicznie rozwijającej się wiedzy przez kadrę nieuczestniczącą w rozwoju dyscypliny, której dotyczy kształcenie? Wreszcie, czy możliwe będzie utrzymanie drożności tak zaprogramowanych systemów kształcenia?

prof. dr hab. JERZY SZWED

Przewodniczący Komitetu Polityki Naukowej

Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Jagielloński

RELACJA UCZELNIA – GOSPODARKA, PRACE KOMITETU POLITYKI NAUKOWEJ I DOŚWIADCZENIA WŁASNE

Swoje wystąpienie podzielę na dwie części. W pierwszej opowiem o pracy w Komitecie Polityki Naukowej (KPN), organie doradczym Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w drugiej przedstawię studium przypadku z własnego doświadczenia, gdy byłem Dziekanem Wydziału Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej.

Do zadań KPN należy przede wszystkim opiniowanie aktów prawnych wychodzących z Ministerstwa. Zdarzały się i te, związane z gospodarką czy badaniami aplikacyjnymi. Nie będę wspominał o planach czy sprawozdaniach Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, którymi zajmowaliśmy się corocznie, bo zaraz po mnie występuje Dyrektor Centrum, który opowie o działalności tej instytucji o wiele bardziej szczegółowo i kompetentnie. Natomiast na uwagę zasługuje Ustawa o innowacyjności, którą Komitet przyjął z uznaniem. Wprowadza ona szereg udogodnień dla przedsiębiorców, pragnących skierować część swoich zainteresowań i środków na badania i rozwój. Ustawa przewiduje poważne ulgi podatkowe w tym zakresie. Godna uwagi jest też koncepcja doktoratu wdrożeniowego, w której praca doktorska powstaje we współpracy doktoranta, zatrudnionego w przedsiębiorstwie, jego opiekuna z tegoż przedsiębiorstwa i opiekuna z uczelni, która firmuje doktorat. Doktorat

powinien mieć oczywiście poważny element naukowy i przejść cały proces legislacyjny, związany z uzyskaniem doktoratu. Pomysł ten zyskał poparcie KPN w odróżnieniu od „habilitacji wdrożeniowej” (uprawnienia równoważne habilitacji), która miała za zadanie umożliwienie zasiadania w ciałach decyzyjnych uczelni doświadczonych praktyków, zatrudnionych w jednostkach akademickich. Jednak zbyt łatwa procedura nadawania tych uprawnień (rektor lub dyrektor instytutu) i inne argumenty spowodowały negatywną opinię KPN i, o ile wiem, pomysł ten został zarzucony.

Ustawa o innowacyjności ożywiła jeszcze jedną, ważną inicjatywę, jaką jest Polska Mapa Drogowa Infrastruktury Badawczej. Pierwsza taka Mapa powstała w 2010 roku i miała za zadanie wybór oraz wsparcie projektów dużej skali, ważnych z punktu widzenia nauki, współpracy międzynarodowej i badań stosowanych. Jednak po jej powstaniu przez wiele lat pozostawała martwym dokumentem, gdyż nie wiązała się z żadnymi zobowiązaniami decyzyjnymi i finansowymi ze strony państwa. Dodatkowo kolejne jej edycje dopisywały nowe projekty do Mapy, bez weryfikowania postępów w dotychczasowych projektach. Nowa ustawa o innowacyjności wprowadziła bardziej realistyczne regulacje, przede wszystkim powiązała obecność na Mapie z finansowaniem zarówno inwestycji (50% środków na inwestycje budżetowe w nauce idzie na projekty z Mapy Drogowej), jak i późniejszego utrzymania infrastruktury. Należy z nadzieją spoglądać na prace nad najnowszą wersją Mapy.

Drugi z tematów, który chciałbym zaprezentować, jest zgoła inny. Dotyczy działań na lokalnym poziomie i jest zapisem moich starań o utworzenie atrakcyjnych studiów w zakresie technologii informacyjnych oraz zapewnienie ich słuchaczom bardzo dobrych warunków do rozpoczęcia pracy zawodowej w tym sektorze. Wydział Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej, złożony przede wszystkim z fizyków i astronomów, od wielu lat zajmował się zastosowaniami informatyki, w tym programowaniem, budową złożonych algorytmów, grafiką komputerową i bazami danych wielkiej skali. Toteż z nadejściem fali zainteresowania informatyką zaproponował nowy program studiów – informatykę stosowaną. Różniła się ona znacząco od zmatematyzowanej informatyki na sąsiednim wydziale Matematyki i Informatyki, prowadzonej na wysokim poziomie, ale innej. W tym czasie takie programy pączkowały na wielu uczelniach i trzeba było dobrego pomysłu, jak uciec do przodu przed konkurencją. W 2009 roku jeden z pracowników Wydziału, fizyk teoretyk, dr hab. Paweł Węgrzyn, zaproponował wyspecjalizowanie się w segmencie rynku informatycznego, jakim jest produkcja gier wideo. Ten wschodzący wówczas sektor święcił tryumfy na zagranicznych rynkach, ale jak się okazało kiełkował

również w Polsce. Po krótkich przygotowaniach zaproponowaliśmy na początek studia podyplomowe, szumnie nazwane Europejską Akademią Gier. Mieliśmy z tą nazwą pewien kłopot, bo jej angielska nazwa, *European Games Academy*, już funkcjonowała w sieci, dostaliśmy nawet wezwanie prawne do porzucenia tej nazwy. Ale zaproponowany przez nas unik, czyli zmiana na *European Academy of Games*, okazał się wystarczający i studia ruszyły z koperta. Okazały się od razu sukcesem. Zgłosili się do nas między innymi pracownicy istniejących, niedużych w tym czasie firm, produkujących gry. W ten sposób dowiedzieliśmy się, że w Małopolsce działa kilkadziesiąt takich przedsiębiorstw. Wtedy zdecydowaliśmy się na następny krok, wykraczający poza działalność akademicką. Pod patronatem Krakowskiego Parku Technologicznego, kierowanego wówczas przez kolejnego fizyka teoretyka, doktora Sławomira Kopcia, doprowadziliśmy do utworzenia Europejskiego Centrum Gier, nazwa znowu na wyrost, skupiającego firmy związane z rynkiem gier. To dzięki tym kontaktom, widząc zapotrzebowanie rynku, ruszyliśmy z regularnym kierunkiem studiów, we współpracy z Akademią Górniczo-Hutniczą. Wpierw utworzyliśmy zaplecze naukowo-dydaktyczne, powołując w 2010 roku Zakład Technologii Gier, a rok później wprowadziliśmy na informatyce stosowanej specjalność „produkcja gier wideo”. Była to pierwsza taka inicjatywa w Polsce. Wykładowcy pochodzili z UJ i AGH, ale również ze świeżo poznanych firm, a wachlarz praktyk, oferowanych studentom w tych firmach, ale również w gigantach informatycznych jak IBM, Motorola, Sabre czy Comarch przewyższał znacznie nasze zapotrzebowanie. Kontakty z ostatnią z wymienionych firm nabrały szczególnego charakteru. Założyciel i prezes Comarchu, profesor Janusz Filipiak, spotykał się kilkakrotnie z nami, tj. wyróżniającymi się studentami informatyki, ale również ze mną potrafił dyskutować o przyszłości rynku technologii informacyjnych. Niestety nie skorzystał z mojej porady fizyka, by zająć się komputerami kwantowymi. Póki co, miał rację, ale zobaczymy, czy za 20 lat racja dalej będzie po jego stronie.

Podsumowując, starałem się opisać tytułowe zagadnienie tej sesji, czyli współpracę uczelni z gospodarką, na przykładzie rynku technologii informacyjnych. Moim zdaniem, zadaniem uczelni w dalszym ciągu jest jak najlepsze kształcenie studentów, a nie wchodzenie bezpośrednio w działania biznesowe. Jednak dobre kształcenie wymaga szerokich kontaktów z gospodarką, zwłaszcza w przypadku takich kierunków jak informatyka, nauki inżynierskie czy społeczne. W opisanym przypadku korzyści odniosły obie strony. Firmy szybciej przeszły proces konsolidacji, a niektóre z nich wyrosły na giganty rynku gier wideo, produkując globalne hity jak legendarny „Wiedźmin”. Uczelnia

może poszczycić się znakomitymi absolwentami, rozchwytywanymi jeszcze na studiach przez pracodawców. Na uwagę zasługuje zwłaszcza przełom w podejściu do kształcenia, który był efektem współpracy z firmami. W trakcie częstych rozmów zwrócono nam uwagę na niesamodzielność naszych dotychczasowych absolwentów. Najlepsi z nich potrafili wspaniale rozwiązywać stawiane im zadania, ale nie umieli samodzielnie wymyślać takich zadań. Myślę, że dzięki opisanej współpracy udało nam się to zmienić.

dr hab. JACEK JEMIELITY, prof. UW
Kierownik Laboratorium Chemii Bioorganicznej
Centrum Nowych Technologii
Uniwersytet Warszawski

OD CHEMICZNYCH MODYFIKACJI MRNA DO TERAPII GENOWEJ – DROGA OD BADAŃ PODSTAWOWYCH DO KOMERCJALIZACJI

Komercjalizacja wyników badań naukowych to proces żmudny i skomplikowany. Może on przybierać różne formy, od sprzedaży patentu czy *know-how*, poprzez udzielenie licencji do stosowania wynalazku, wdrażanie technologii poprzez utworzenie spółek, których celem jest wnoszenie wynalazków na wyższy poziom technologiczny, po bezpośrednią komercjalizację obejmującą sprzedaż produktów. Mimo że w ostatnich latach w Polsce innowacje i komercjalizacja odnawiają się, to wydaje się, że ten aspekt pracy badawczej nie jest szczególnie popularny i doceniany. W pewnym sensie ciągle pokutuje opinia, że badania aplikacyjne i badania podstawowe to dwa odrębne światy, niemające ze sobą zbyt wiele wspólnego. Z punktu widzenia mego doświadczenia naukowego obejmującego przygody z komercjalizacją, teza ta jest nieprawdziwa. Najbardziej innowacyjne technologie, wynalazki zmieniające często naszą rzeczywistość wynikają bezpośrednio z badań podstawowych, przy czym czas od odkrycia pewnych zjawisk czy nowych materiałów do ich wykorzystania w praktyce może być bardzo różny (od kilku do kilkudziesięciu lat). Jeśli chodzi o naukę uprawianą w Polsce, to jej potencjał pod względem komercjalizacyjnym, wydaje mi się, nie do końca wyko-

rzystany. Wynika to głównie z braku doświadczeń na tym polu, a co za tym idzie, niewystarczającego wsparcia dla naukowców w tym złożonym procesie. Nie podejmuję się przeprowadzać analizy zjawiska w szerszej skali, ale chętnie podzielę się pewnymi spostrzeżeniami związanymi z procesem komercjalizacji w Polsce. Ponieważ najłatwiej opowiadać o pewnych zjawiskach i analizować je na konkretnych przykładach, posłużę się badaniami, które udało nam się wraz ze współpracownikami skomercjalizować.

Nasz wynalazek polega na wprowadzeniu subtelnych modyfikacji chemicznych do informacyjnego kwasu rybonukleinowego (mRNA), dzięki którym nabywa on nowych, pożądanych właściwości. Umożliwia to wykorzystania mRNA w immunoterapii przeciwnowotworowej oraz w innych zastosowaniach terapeutycznych. mRNA stanowi w naszym organizmie komórkowy przepis na białko, który ze swej natury jest nietrwały. Jego stabilność komórkowa jest wystarczająca, aby powstało białko, jednak zbyt mała do zastosowań terapeutycznych, tym bardziej, że dostarczone z zewnątrz „terapeutyczne” mRNA musi konkurować o dostęp do komórkowej maszyneryi produkującej białko z endogennym mRNA. Dzięki zastąpieniu jednego atomu tlenu atomem siarki w bardzo charakterystycznym elemencie tej złożonej biomolekuły, zwanym *kapem* (przeciętnej wielkości mRNA składa się przeciętnie z około 80 tysięcy atomów), udało nam się jednocześnie wydłużyć czas życia mRNA w komórce oraz zwiększyć jego konkurencyjność w stosunku do natywnych mRNA. Wszystko to skutkowało znacznym zwiększeniem efektywności procesu translacji, dzięki czemu z tej samej ilości mRNA powstawało znacznie więcej terapeutycznego białka. Taki przepis na niemal dowolne białko zawierający wspomnianą modyfikację możemy otrzymać metodami biochemicznymi w probówce, co czyni tę metodę uniwersalną i łatwą w użyciu. Licencję do stosowania tej metody nabyła firma BioNTech, która następnie udzieliła sublicencji potentatom na rynku farmaceutycznym, firmom Sanofi i Genentech (Roche), które prowadzą kilka różnych badań klinicznych nad tzw. szczepionkami przeciwnowotworowymi, w tym również w formie terapii spersonalizowanej. Należy zaznaczyć, że w każdym przypadku udzielenia licencji lub sublicencji Uniwersytet Warszawski, który jest współwłaścicielem wynalazku chronionego niemal na całym świecie, czerpie z tego korzyści finansowe.

Cały proces rozpoczął się w roku 2006, kiedy dokonano pierwszego zgłoszenia patentowego tego wynalazku. Terapia będzie dostępna, kiedy sukcesem zakończą się badania kliniczne, co może nastąpić za kolejne 2-3 lata. Jednak już teraz można mówić o znaczącym sukcesie tego projektu komercjalizacyj-

nego. Z perspektywy czasu pozwalam sobie przedstawić analizę tego, co było kluczem do tego sukcesu:

- zgłoszenie wynalazków do opatentowania;
- publikacja w prestiżowym czasopiśmie, która jest najlepszą „reklamą” dla innowacyjnych wynalazków;
- podjęcie współpracy z naukowcami/firmą, którzy doskonale rozumieli, jaki jest potencjał wynalazku oraz jak go wnieść na wyższy poziom technologiczny;
- dalsza współpraca nad technologią z firmą zainteresowaną licencją (m.in. opracowanie zwiększenia skali produkcji);
- wynegocjowanie dobrych warunków udzielenia licencji;
- podpisanie umowy licencyjnej;
- potwierdzenie skuteczności wynalazku w badaniach klinicznych;
- licencjobiorca jest liderem w obszarze terapeutycznych mRNA, dzięki czemu możliwe było sublicencjonowanie wynalazku do *big pharma* i wykorzystanie wynalazku w badaniach klinicznych na szerszą skalę.

Trudniejsza wydaje się odpowiedź na pytanie, dlaczego nam się udało, mimo braku istotnego doświadczenia w Polsce w tej materii. Opracowanie wynalazku w innowacyjnych technologiach musi wynikać z jakości naukowej oraz systematycznej pracy w danym obszarze badawczym. W dziedzinie modyfikacji końca 5' mRNA, stanowiącej pewną niszę modyfikacji mRNA, byliśmy liderami na świecie. Nasz wynalazek był już gotowy, kiedy okazał się potrzebny do zastosowań terapeutycznych, dzięki czemu wyprzedziliśmy potencjalną konkurencję. Chyba najważniejszym dla losów naszego wynalazku był fakt, że trafiliśmy na profesjonalnych partnerów, liderów w swojej dziedzinie, którzy okazali się wymagający w negocjacjach, ale uczciwi we współpracy. Oczywiście zainteresowanie firm farmaceutycznych jest możliwe jedynie wówczas, jeśli na każdym etapie walidacji wynalazek przynosił korzystne efekty w stosunku do istniejących technologii. Na koniec rzecz nie do przecenienia w życiu naukowca, a tym bardziej wynalazcy – trzeba mieć szczęście.

Kończąc swe przemyślenia o komercjalizacji, chciałbym postawić prowokacyjne pytanie, czy było warto? Moje skromne doświadczenia w tej dziedzinie utwierdzają mnie w przekonaniu, że nie ma sprzeczności pomiędzy nauką podstawową na wysokim poziomie a wykorzystaniem praktycznym jej wyników. Z drugiej strony, jestem przeświadczony o tym, że doświadczenie z komercjalizacją wyników badań uczyniło mnie bardziej świadomym naukowcem. Możliwość wykonywania pracy naukowej to dla mnie olbrzymia przy-

jemność, realizacja pasji życiowej, zaspokajanie naturalnej ciekawości na temat świata i myślę, że nie jestem tu odosobniony wśród naukowców. Choć piękno nauki nie wynika z jej użyteczności, to jednak, kiedy efekty naszej pracy mogą w pewnej perspektywie czasowej być przydatne społeczeństwu, to umożliwienie tego jest naszym obowiązkiem, również ze względu na model finansowania badań naukowych.

prof. dr hab. inż. MACIEJ CHOROWSKI

Narodowe Centrum Badań i Rozwoju

RELACJE NAUKA I GOSPODARKA – MEZALIANŚCIE CZY MAŁŻEŃSTWO Z ROZSĄDKU?

Współpraca nauki z gospodarką jest jednym z najczęściej przywoływanym problemem, szczególnie w kontekście reindustrializacji i zachodzącej transformacji polskiego przemysłu, mającej mu nadać charakter zdecydowanie innowacyjny oraz uniezależnić konkurencyjność polskich firm od wymogu niskich kosztów pracy. Docelowy stan określany jest często jako gospodarka oparta na wiedzy czy Przemysł 4.0, chociaż nikt za bardzo nie wie co to znaczy i jak te stany osiągnąć. W przestrzeni publicznej pojawiają się głosy o powszechnej robotyzacji, rychłym zaniku wielu zawodów, wsparciu wielu czynności decyzyjnych przez sztuczną inteligencję, zdominowaniu wielu obszarów przez uczenie maszynowe i wynikających z tych procesów zmian społecznych, takich jak docelowa konieczność opodatkowania robotów czy wprowadzenie dochodu gwarantowanego. Wadą tych rozważań jest ich oderwanie od bieżących realiów gospodarczych i brak racjonalnych, a tym samym „wdrażalnych” konkluzji. Prawdą jest natomiast konieczność realnej współpracy przemysłu i nauki, tak aby globalny postęp technologiczny rzeczywiście znalazł odzwierciedlenie w kondycji polskiej gospodarki i dał szansę realizacji aspiracji młodego pokolenia dobrze wykształconych inżynierów, fizyków, matematyków oraz absolwentów innych, w szczególności opartych na naukach przyrodniczych, kierunków.

Zarówno środowiska naukowe jak i gospodarcze uważają obecny stan rzeczy za niezadowalający. Szeroko rozumiany przemysł uważa „naukę” za zbyt

abstrakcyjną i oderwaną od realiów technologicznych, aby mogła mu udzielić rzeczywistego wsparcia w opracowywaniu nowych produktów, w szczególności wykorzystujących odkrycia naukowe. Z kolei ośrodki naukowe czują się pominięte przy definiowaniu problemów badawczych mających znaczenie aplikacyjne i postrzegają przedsiębiorstwa jako słabo przygotowane do współpracy. Przedsiębiorstwa z kolei czują się lekceważone jako partnerzy, chociaż przynoszą nauce pieniądze. Relacje te mają coś z megaliansu (przy czym obie strony często uważają się za tę „lepszą partię”) i często uniemożliwiają zbliżenie dwóch środowisk, naukowego i przemysłowego. Wzajemne uprzedzenia, często o charakterze emocjonalnym, mogą zostać przełamane jedynie poprzez bezpośrednie kontakty, wzrost wzajemnego zaufania oraz rzeczywistą współpracę przy realizacji projektów badawczych.

Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, będąc agencją wykonawczą ministra nauki i szkolnictwa wyższego, jest podmiotem w dużym stopniu decydującym o kierunkach transformacji narodowej gospodarki. Misją NCBR jest wsparcie polskich jednostek naukowych oraz przedsiębiorstw w rozwijaniu ich zdolności do tworzenia i wykorzystywania rozwiązań, opartych na wynikach badań naukowych w celu nadania impulsu rozwojowego gospodarce i z korzyścią dla społeczeństwa. Środki przeznaczane przez NCBR na wsparcie prac badawczych i rozwojowych współpracujących ze sobą ośrodków naukowych i przedsiębiorstw są od kilku lat stabilne i wynoszą około 5 mld złotych rocznie. Pochodzą one w około 20% z budżetu państwa (tzw. środki krajowe) i w pozostałej, przeważającej części, z europejskich funduszy strukturalnych, przede wszystkim z Programu Operacyjnego Inteligentny Rozwój. W obecnej perspektywie finansowej, mierzonej w latach 2014-2020, mechanizmy wydatkowania środków europejskich silnie uprzywilejowują jednostki gospodarcze, które są bądź samodzielnymi wnioskodawcami, bądź liderami konsorcjów naukowo-przemysłowych. Oznacza to, że inicjatywa określenia kierunku badań należy do przedsiębiorstwa, które współfinansuje prowadzone badania w wysokości co najmniej 20% kosztów kwalifikowanych w przypadku firm małych i średnich oraz w wysokości nie mniejszej niż 50% tych wydatków w przypadku firm dużych. Natomiast współpracujące z przedsiębiorstwami uczelnie i instytuty mają zagwarantowany zwrot wszystkich ponoszonych kosztów, ale nie posiadają pełnej swobody prowadzenia badań, które mogą być przerwane, silnie ograniczone bądź zmodyfikowane z woli przedsiębiorstwa będącego liderem konsorcjum lub zamawiającego określone usługi badawcze. Z racji współfinansowania badań przedsiębiorstwa – jeśli stwierdzą one brak sensu gospodarczego w kontynuacji projektu – wnoszą do NCBR

o rozwiązanie umowy. Rezygnacje z kontynuacji projektów mogą być również powodowane zmianami zarządów, przejęciami czy bankructwami firm. Sytuacje takie rodzą frustracje w jednostkach naukowych, szczególnie jeśli to z ich inicjatywy firmy zdecydowały się na uruchomienie prac badawczych.

Przyjęcie w obecnej perspektywie finansowej zasady, że to przedsiębiorstwa decydują o uruchomieniu badań, a jednostki naukowe pełnią rolę służebną, wynikało również z faktu, że w ostatniej dekadzie w Polsce zainwestowano ponad 10 mld złotych w różne centra zaawansowanych badań, głównie w obszarze biotechnologii, zaawansowanych materiałów, nanotechnologii i pokrewnych. Planując takie inwestycje jak np. EIT+ we Wrocławiu czy CEZAMAT w Warszawie, założono, że stworzą one bardzo atrakcyjną ofertę dla przemysłu. Nie przeanalizowano jednak rzetelnie realnych potrzeb przedsiębiorstw i nie uwzględniono ich organicznego wzrostu oraz rozwoju popytu na usługi badawcze. Centra te odpowiadają przede wszystkim ambicjom naukowców, którzy uzyskali możliwość wyposażenia swoich laboratoriów w najnowszą aparaturę, natomiast nie stworzyły realnej oferty dla polskiego przemysłu. Stąd obecnie próbują się one przekształcić w jednostki naukowe i starają o finansowanie z grantów, podczas gdy przedsiębiorstwa często nie mogą znaleźć właściwych dla siebie konsorcjantów.

Współfinansując prace badawcze przedsiębiorstw, NCBR pełni rolę swoistej agencji ubezpieczającej firmy od ryzyk związanych z prowadzeniem badań. Prace badawcze z założenia nie muszą doprowadzić do pozytywnych rezultatów, nawet przy zachowaniu najwyższej staranności i doskonałości naukowej towarzyszących ich realizacji. Częste są również sytuacje, kiedy osiągnięte rezultaty badawcze są pozytywne z naukowego punktu widzenia, ale nie spełniają wymogów ekonomicznych i nie są konkurencyjne wobec rozwiązań dostępnych na rynku. Potrzebne są więc mechanizmy, które zagwarantują (a w zasadzie silnie uprawdopodobnią) możliwość komercjalizacji pozytywnie zakończonych prac badawczych. Mechanizmy te wprowadza NCBR. Rola Narodowego Centrum Badań i Rozwoju w Programie Operacyjnym Inteligentny Rozwój polega na kierowaniu środków finansowych do przemysłu, z zachowaniem właściwego poziomu finansowanych prac badawczych prowadzonych przez przedsiębiorstwa i dbałością, aby w znacznej części środki trafiały niejako tranzytem przez przemysł do jednostek naukowych. Te z kolei wykorzystują poczynione w poprzednich latach inwestycje w infrastrukturę badawczą. Model ten, aby zadziałać na korzyść gospodarki, powinien w możliwie wysokim stopniu gwarantować, żeby w przypadku sukcesu w realizacji prac badawczych, nowe rozwiązania zostały wprowadzone na rynek i przyczyniły się

do wzrostu przychodów firmy. Stąd elementem oceny wniosku o dofinansowanie jest analiza szans rynkowych nowego produktu, usługi czy technologii. Jest to jednak ocena ekspercka, nie dająca gwarancji komercjalizacji, jak również nie rozwiązująca problemu braku referencji dotyczących nowo opracowanych produktów i usług. Brak referencji często jest czynnikiem blokującym zakup nowo opracowanych produktów np. przez spółki Skarbu Państwa czy jednostki samorządowe, wybierające tzw. „renomowanych dostawców”. Stąd konieczne jest powstanie rynków beta, na których nastąpi weryfikacja produktu z możliwością wprowadzenia korekt, bez utraty wiarygodności dostawcy.

NCBR jako pierwsza organizacja w Europie Środkowej wdraża model finansowania prac badawczych z gwarancją rynku beta, skutecznie stosowany przez amerykańskie agencje takie jak DARPA, ARPA czy DOE. Model ten zakłada, że instytucja finansująca badania zawiera umowę z zamawiającym określone rozwiązanie, z której wynika że w razie sukcesu programu badawczego zakupi on pierwszą partię produktu, tworząc w ten sposób rynek beta, oraz umożliwiając twórcom nowego rozwiązania jego przetestowanie, uzyskanie referencji i wejście na rynek otwarty. Zamawiający, mogący być np. jednostką samorządową, dużą firmą czy inspektorem uzbrojenia, powinien sformułować cechy funkcjonalne oraz warunki techniczne i ekonomiczne nowego, nieosiągalnego na rynku produktu. Winien też dać swobodę agencji finansującej w wyborze wykonawców prac badawczych i rozwojowych oraz w prowadzeniu samego procesu rozwoju zamówionego produktu. Po stwierdzeniu zgodności cech produktu ze specyfikacją i spełnieniu warunków ekonomicznych, np. ceny produktu pod warunkiem odpowiednio dużej liczby zamówionych egzemplarzy, zamawiający nie może uchylić się od zakupu pierwszych wytworzonych egzemplarzy i powinien je wykorzystać w swojej praktyce gospodarczej. W powyższym modelu stosowany jest wykładniczy wzrost finansowania poszczególnych etapów prac badawczych. Stopniowo zmniejsza się też liczba podmiotów, z którymi agencja finansująca utrzymuje współpracę po osiągnięciu zdefiniowanych i podlegających ocenie porównawczej kamieni milowych procesu badawczego. Przykładowo, do pierwszego etapu rozwoju nowej technologii może być zaproszonych nawet kilkadziesiąt podmiotów, które po zakwalifikowaniu w oparciu o transparentne i z założenia liberalne kryteria (takie jak np. koncepcja rozwiązania problemu, odpowiedni potencjał badawczy, kompetencje zespołu) mogą otrzymać środki w wysokości np. po sto tysięcy złotych na oferenta. Po zakończeniu etapu, polegającego na uszczegółowieniu propozycji rozwiązania problemu i przedstawieniu pierwszych wyników symulacji czy prac eksperymentalnych

potwierdzających słuszność proponowanych rozwiązań, następuje porównanie rezultatów i przepuszczenie do dalszych prac np. nie więcej niż 10 podmiotów, które otrzymają po milionie złotych dofinansowania. Podmioty te powinny zakończyć drugi etap badań np. z działającymi prototypami, które poddane zostaną ocenie porównawczej. Do trzeciego etapu, który powinien zostać zakończony np. pierwszą serią produktów mogą zostać dopuszczone np. nie więcej niż dwa podmioty, które otrzymają dofinansowanie np. po 10 milionów złotych. Po zakończeniu procesu badań lepsze rozwiązanie otrzyma zagwarantowany przez zamawiającego rynek beta. Rynek ten może też zostać podzielony pomiędzy dwa, wzajemnie się ubezpieczające, przedsiębiorstwa lub konsorcja. W ten sposób po zakończeniu programu badawczego powstaje co najmniej jeden silny podmiot gospodarczy z referencjami uzyskanymi od użytkownika pierwszej partii nowego produktu, usługi czy technologii.

Współpraca nauki z przemysłem wymaga, aby na każdym etapie rozwoju nowego produktu, usługi czy technologii zagwarantować możliwość wsparcia prac badawczych ze środków publicznych. W trakcie rozwoju technologii można wydzielić następujące etapy: uzyskanie stopnia tzw. „proof of concept”, przeskalowanie technologii do poziomu laboratoryjnego, przeskalowanie do poziomu półtechnicznego, opracowanie prototypu, wdrożenie i zbudowanie rynku. Finansowanie każdego z kolejnych etapów wzrasta w postępie geometrycznym i w coraz większym stopniu powinno angażować środki własne przedsiębiorstw. O ile faza „proof of concept”, będąc stosunkowo niskokosztową, może (i powinna) być całkowicie finansowana ze środków publicznych, o tyle dalsze badania powinny być współfinansowane ze środków własnych przedsiębiorstw. Ostatnia faza, czyli wdrożenie produktu i zagwarantowanie mu rynku, może być wsparte konkursami ogłaszanymi w omówionym powyżej modelu „darpowskim” lub finansowane mechanizmami zwrotnymi typu Venture Capital (VC). W modelu „darpowskim” proces wdrożenia i zbudowania pozycji produktu na rynku jest bardzo silnie wsparty przez zamawiającego, który tworzy rynek beta. Natomiast fundusze VC mogą i powinny inwestować w przedsięwzięcia o podwyższonym ryzyku wynikającym z niepewności rezultatów prac badawczych (np. produkt zweryfikowany na etapie prototypu może okazać się zbyt kosztowny w serwisie, żeby uzyskać silną pozycję na rynku), gdyż połowa ich kapitału pochodzi ze środków publicznych i ubezpiecza w ten sposób środki prywatne.

Podsumowując, tylko współpraca szeroko rozumianych środowisk naukowych i gospodarczych może doprowadzić do rzeczywistego postępu technologicznego polskiego przemysłu. Współpraca ta musi być oparta na wzajemnym

zrozumieniu i zaufaniu jednostek naukowych i firm, rozumiejących, że tylko działając razem osiągną maksymalne łączne korzyści. Narodowe Centrum Badań i Rozwoju gwarantuje platformę dla takiej współpracy, oferując mechanizmy finansowania prac badawczych przedsiębiorstw i konsorcjów naukowo-przemysłowych na różnych poziomach gotowości technologicznej, począwszy od „proof of concept” do budowy globalnego rynku. Jest ogólną zasadą, że w miarę rozwoju technologicznego produktu udział środków publicznych się zmniejsza, a mechanizmy dotacyjne zostają zastąpione mechanizmami zwrotnymi. Dzięki temu mariaż nauki i gospodarki może być trwały i wzajemnie satysfakcjonujący.

Moduł 3

UCZELNIE A KULTURA NARODOWA I PONADNARODOWA

prof. dr hab. MARIA KORYTOWSKA

Członek PAU

Uniwersytet Jagielloński

WPROWADZENIE DO DYSKUSJI

Pozwalam sobie zaproponować Państwu, w ramach panelu „Uczelnie a kultura narodowa i ponadnarodowa”, dyskusję nad następującymi zagadnieniami:

1. Pojęcie kultury – różnice w pojmowaniu:

a. znaczenie wąskie (etymologicznie uprawa, metaforycznie – pożądaný sposób zachowania i postępowania człowieka w jego relacjach z innymi);

b. szerokie (całość dorobku literackiego, artystycznego, naukowego; kultura wysoka i niska);

2. Podwójne zadania uczelni wobec kultury:

a. kształcenie na potrzeby społeczeństwa, narodu, państwa (praktyczne, wychowawcze oraz dla celów osobistego rozwoju jednostki itd.);

b. uprawianie nauki mającej wpływ na rozwój kultury;

3. Współtworzenie kultury przez uczelnie:

a. przez nauki ścisłe;

b. przez nauki humanistyczne;

4. Wpływ kultury na uczelnie:

a. formułowanie i podejmowanie zadań badawczych w kontekście tradycji i rozwoju kultury;

- b. kultura jako ramy organizacyjne, funkcjonalne i aksjologiczne badań i kształcenia;
- c. kultura jako wzorce etyczne na uczelniach;
- d. kształtowanie kultury narodowej i ponadnarodowej.

prof. dr hab. ANDRZEJ BOROWSKI

Członek PAU

EDUKACJA HUMANISTYCZNA JAKO PROJEKT EDUKACYJNY W POLSKICH SZKOŁACH WYŻSZYCH

Nasze rozważania wypada zacząć od uściślenia kilku pojęć, bez których w naszej dyskusji obejść się nie sposób. Pierwszym z nich jest pojęcie kultury, w tytule mojego wystąpienia nieobecne, co prawda, ale obecne *implicite* w samym terminie „edukacja”. To ona bowiem jest „kultura”, czyli „uprawą” tego, czego jeszcze w postaci skończonej nie ma, na to wszak wskazuje sens tego wyrażenia pochodzącego od łacińskiego czasownika, który oznacza „uprawianie” (ziemi). Cycero posłużył się w *Rozmowach tuskulańskich* tym wyrażeniem przenośnie, mając na myśli edukację umysłu filozoficzną właśnie: *Cultura autem animi philosophia est*¹. Nie idzie w tym przypomnieniu o gramatyczną pedanterię, lecz o znacznie ważniejsze dla nas uwzględnienie faktu, że wyraz „kultura” oznacza niekoniecznie rezultat działania już skończony i zmaterializowany, dostępny np. archeologom (jak np. w określeniu „kultura minojska”), lecz czynność, proces, działanie w określonym celu zlokalizowanym w przyszłości. To – mówiąc inaczej, żargonem dzisiejszej, naukowej także biurokracji – *work in progress*. Tego właśnie rodzaju działaniem jest edukacja akademicka, co – kilkaset lat temu – dobrze rozumiał Jan Zamojski, fundator Akademii Zamojskiej, twierdząc, iż „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich

¹ W. Daszkiewicz, *Podstawowe rozumienie kultury – ujęcie filozoficzne*, „Roczniki Kulturoznawcze”, tom I, 2010, s. 45.

młodzieży chowanie”. Trzeba przy tym podkreślić, że owo „chowanie” oddawać wtedy miało sens greckiego terminu *paideia* albo jego łacińskiego odpowiednika *humanitas*. Termin ten odnosi się do zespołu cech opisujących formowane (od młodości – por. gr. *paideiô*) człowieczeństwo kulturowe, obejmuje zatem działania, których celem jest formacja obywatelska edukowanego człowieka. Z tych właśnie powodów użyłem w tytule mojego wystąpienia określenia „projekt”, co wcale nie powinno sugerować, że edukacja (na każdym poziomie, od przedszkolnego i podstawowego aż do akademickiego) ma albo powinna posiadać status permanentnej improwizacji, czy mówiąc kolokwialnie tzw. „prowizorki”, ta zaś niestety bywa naszym codziennym, jak dotąd, doświadczeniem.

Wyrażeniem, które również zasługuje na głębsze zastanowienie, jest przymiotnik „humanistyczny”. Nabył on – w ostatnim czasie – znaczenia szczególnego. Tymczasem od historycznego uściślenia go i odpowiedniego zastosowania zależy formalna poprawność rozmaitych aktów urzędowych oraz zobowiązań, składanych w naszych uczelniach, które się odnoszą do dziedzin i dyscyplin nauki przez nas uprawianych i deklarowanych jako główne, w procentach liczone zajęcia dydaktyczne i badawcze. Niestety przymiotnik ten, a zwłaszcza pojęcia, od którego się one wywodzą, czyli tzw. „humanizm”, a także „humanistyka”, uległy od czasu ich wejścia do słownika kultury rozmaitym rozszerzeniom, metaforyzacji a nawet ideologizacji, co zasadniczo utrudnia sensowne się nimi posługiwanie. Dlatego nie od rzeczy będzie przypomnienie tutaj o kilku faktach podstawowych, które powinny naszą dyskusję, a może i późniejsze jeszcze, z niej wynikające rozważania, uchronić od nieporozumień. W powszechnie akceptowanej intuicji wyrażenia te i im pokrewne mają jakoby oznaczać szczególne, a nawet wyłączone zainteresowanie się „człowiekiem” (?), którego to przedmiotu nie określa się zazwyczaj nazbyt wyraziście. Zamiast tego przywoływana bywa (w kilku wersjach) maksyma łacińskiego komediopisarza Terencjusza: *homo sum, humani nihil alienum a me esse puto* („człowiekiem jestem, uważam więc, że nic co ludzkie nie jest mi obce”), w której ów przymiotnik *humanus* odnosić się ma do rzekomo „wszystkiego, co ludzkie”, czyli do sumy doświadczeń i wiedzy o człowieczeństwie się odnoszących. Rzeczywiście, jak to bywa w komediach Terencjusza, który był znakomitym stylistą, autorem wielu „słów skrzydlatych”, czyli sentencji do dzisiaj przywoływanych, w formule tej można dostrzec znaczenie uniwersalne. Trzeba jednak mieć na uwadze fakt, iż fraza ta występuje w innym kontekście pierwotnym, czyli w dialogu komedii *Heauton timorumenos* (tj. „sam siebie karzący”) wzorowanej na komedii pod tym samym tytułem autorstwa greckiego

poety Menandra. Otóż mianowicie wypowiada ją w dialogu jedna z dwóch postaci – ojców zatroskanych postępowaniem ich synów. Słowa te bardziej oddają pewnego rodzaju rezygnację (trochę na zasadzie: „nic mnie już nie zdziwi”), aniżeli refleksję filozoficznoantropologiczną. Ten drugi natomiast sens nadał owej sentencji francuski pisarz-filozof, Michel de Montaigne – nawiasem, rówieśnik Jana Kochanowskiego – który u wejścia do swojej pracowni to zdanie właśnie umieścił jako swoistą deklarację intelektualnej otwartości i *motto* jego pisarstwa, co m.in. ilustrują znakomicie znane polskiemu czytelnikowi jego *Próby* (*Essais*). Odtąd ta sentencja uznana została za myśl przewodnią tzw. „humanizmu”, nie tylko zresztą renesansowego. Samo bowiem określenie „humanizm” pochodzi z innych czasów, tj. z początku XIX w. Upowszechnione później w jego pierwotnej wersji niemieckiej (*der Humanismus*), pojęcie to odnosiło się do projektu szkolnego programu dydaktycznego i wychowawczego. Właściwością szczególną tego projektu, którego autorem był niemiecki filozof i teolog Friedrich Immanuel Niethammer, był postulat zharmonizowania obecnej w ówczesnych programach szkolnych oświeceniowej ideologii filantropijnej z edukacją „klasyczną”, opartą na takich przedmiotach jak greka, łacina, a także pewne elementy wiedzy o kulturze antycznej. Ten właśnie kanon wychowawczy nazwano „humanizmem”, w czym nawiązywano bezpośrednio do łacińskiego rzeczownika *humanitas*, który Ciceron odnosił do człowieczeństwa postrzeganego w aspekcie kulturowym, „obywatelskim”.

Istotą zarówno projektu Niethammera (*der Humanismus*)², jak i schematu trzech umiejętności podstawowych, czyli *trivium*: gramatyki, retoryki i logiki określanych właśnie jako *artes humaniores* od dawna wcześniej już obecnego w szkole średniowiecznej, a potem w uniwersyteckich wydziałach „sztuk wyzwolonych” (*artes liberales*), było oparcie edukacji na wzorcach antycznych. Poszukiwano ich coraz pilniej i odczytywano – dzięki postępom filologii – coraz dokładniej z tekstów (to ważne!) poetyckich i retorycznych, tj. pisanych prozą artystyczną. Istotą bowiem *paidei* – *humanitas*, czyli tzw. „humanizmu”, wtedy i zawsze było i jest pierwszorzędne znaczenie **oczytania**. Kultura humanistyczna zawsze jest kulturą tekstu artystycznego (nie tekstu jakiegokolwiek, „byle jakiego”), tylko taki bowiem spełnia podstawowy warunek funkcjonalnej komunikacji społecznej, która przecież na kulturze

² F.I. Niethammer, *Der Streit des Philanthropinismus und des Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* (Spór pomiędzy filantropizmem a humanizmem we współczesnej nam teorii edukacyjnej), Jena 1808.

polega i od niej zależy. Ci, którzy dzisiaj przestają czytać tzw. „dobre książki” (więc nie tylko narracyjny *fast food*), przestają mówić jak ludzie. Zdają sobie z tego faktu sprawę dopiero wtedy, kiedy stają się (z własnej winy) ofiarami autodegradacji oraz mniej lub bardziej boleśnie odczuwanego społecznego wykluczenia.

Przypomnienie w naszej debacie o tych faktach powszechnie znanych, choć niezupełnie z powagą traktowanych, które kształtują historię oddziaływania idei „humanizmu” w kulturze europejskiej najpierw, potem zaś i w kulturze powszechnej, konieczne się wydaje z kilku powodów. Dzisiaj, kiedy opinia środowisk reprezentatywnych dla szkolnictwa wyższego miała i mieć może nadal jakikolwiek wpływ na obecne i przyszłe losy wykształcenia humanistycznego w Polsce, konieczne jest przywrócenie pierwotnego ich znaczenia pojęciom, którymi w tej debacie się posługujemy. Nie idzie bowiem o ogólnikowe więc banalne, bliskie ideologicznym deklaracjom zapewnienia o szacunku dla wszystkiego, co „ludzkie”, „chrześcijańskie” i „narodowe”, lecz raczej o czytelne zarysowanie obszaru i o uszczegółowienie przedmiotu „nauk humanistycznych”. Zbyt ogólnikowe bowiem jest ich definiowanie jako nauk „których przedmiotem badań jest człowiek jako istota społeczna i jego wytwory” – jak to określa ich zakres słownik języka polskiego PWN³. Wszak człowieka jako istotę społeczną postrzegają także i niektóre inne dyscypliny z obszaru nauk przyrodniczych, np. *animal studies* czy *post-human studies*. Natomiast związek takiego ogólnikowego określenia „nauk” z człowieczeństwem łatwo się poddaje bezmyślności. Dlatego za najważniejsze zobowiązanie nasze nie tylko wobec nas samych i wobec ludzi, których dzisiaj staramy się czegoś nauczyć, ale też i wobec następnych kilku przynajmniej pokoleń naszej inteligencji, uważam pilny i uczciwy namysł nad dysfunkcjonalną, właściwie anachroniczną formułą humanistyki. Powinien on uwzględniać ścisły związek człowieczeństwa z kulturą formułowania myśli i ich wypowiadania na zasadzie: „odezwij się, a powiem ci, jakim jesteś człowiekiem”. Niechby też wreszcie zdobył się ktoś na odwagę przypominania o zasadzie Cyserona i Kwintyliana: „skutecznie się wypowiadać może tylko człowiek przyzwoity, biegły w sztuce wypowiedzi”. Nie chodzi tu bowiem dokładnie o „mówcę” w sensie dosłownym, lecz o każdego, kto się wypowiada (*orator*). Oczywiście, znamy przykłady elokwentnej podłości, jednakże katastrofa, która prędzej czy później tę podłość oczekuje, także jest pouczająca.

³ *Słownik języka polskiego*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/nauki> (dostęp: 2.12.2018).

Musimy też wreszcie powrócić do poważnego namysłu nad kanonem lektur jako kanonem kultury powszechnej, z którą kulturę polską łączą więzy tysiącletnie i po wielokroć sprawdzone – nad kanonem nie poddanym doraźnym ideologicznym kaprysom i krótkożywnym fantazmatom takich czy innych „reformatorów”. Skłania nas do takiej refleksji choćby nieustanny rozkwit gatunku *fantasy*. W jego narracjach spotykają się najrozmaitsze tematy, motywy i konwencje czerpiące swoją barwność i czar z zasobu tekstów, o których czytelnicy tych opowieści dowiadują się *ex post* z miłym zdziwieniem. Osobny problem humanistyki to renowacja dyskursu teologicznego, skoro już teologia – dawniej *studium Divinitatis*! – została wspańiałomyślnie z humanistyką (*studium humanitatis*) w jednym obszarze skoligacona. Owszem, widzę w tym sens o tyle, że podstawowym przedmiotem teologii jest właściwie Objawienie, zaś jej zadaniem głównym jego komentowanie, zatem z filologią – jak zresztą i z antropologią kulturową – wiele ma na tym gruncie wspólnego. Dużo zatem jest jeszcze przed humanistami do zrobienia i z podobnymi – jak oni – do porozmawiania.

prof. dr hab. JAN WOLEŃSKI

Członek PAU

UCZELNIE JAKO WSPÓLNOTA NAUCZAJĄCYCH I UCZĄCYCH SIĘ

Uniwersytety są paradygmatem wyższej uczelni – termin „uniwersytet” jest nie tylko opisowy, ale także nobilitujący. Sama nazwa pochodzi od *universitas*, łacińskiego słowa, które może być oddane przez takie rzeczowniki jak „całość”, „zbiorowość” lub „społeczność”. Zwłaszcza to ostatnie jest często używane w życiu akademickim, np. powiada, że nasza (tj. konkretnie określona w danym wypadku) społeczność akademicka wyraża uznanie tej a tej osobie. Bycie społecznością implikuje bycie wspólnotą, w przypadku uniwersytetów tych, którzy uczą i tych, którzy są nauczani. Skoro są wspólnotą, łączą ich określone więzi międzyludzkie. Uniwersytety powstały w średniowieczu i rzadko podkreśla się fakt, że było to niebywałe osiągnięcie cywilizacyjne. Szkoły „wyższe” były znane w starożytności, np. Akademia Platńska czy Liceum Arystotelesa, ale niewiele wiadomo o tym, jak były zorganizowane i jakie były w nich stosunki. Różne, także konfliktowe, np. wiadomo, że Arystoteles obraził się, że nie został przełożonym Akademii po Platonie, odszedł i założył własną uczelnię. Dom Mądrości w Bagdadzie, założony w 830 r., był najważniejszą akademią arabską. Niemniej jednak uniwersytety średniowieczne okazały się trwałymi uczelniami. Pierwsze powstały w XI w. na bazie szkół przykatedralnych, a w XIV w. stały się popularne. W samej rzeczy, typową ambicją władcy, np. Kazimierza Wielkiego w Polsce, było to, aby jego państwo posiadało przynajmniej jeden uniwersytet. W zasadzie wyróżnia się trzy typy uniwersytetu średniowiecznego: boloński (koncentracja na prawie), paryski (koncentracja na teologii pod kuratelą miejscowego

biskupa) i neapolitański (państwowy, skoncentrowany na kształceniu urzędników). W praktyce, istniejące uczelnie były mieszaniną tych trzech typów.

Uniwersytet średniowieczny był wspólnotą (*universitas magistrorum et scholarium*, to określenie powstało w XII w.). Studenci i profesorowie razem mieszkali (nie zawsze, ale często), razem spożywali posiłki. Brak podręczników w naszym rozumieniu powodował, że uczestnictwo w zajęciach i dysputach było w zasadzie jedynym sposobem intelektualnego uczestnictwa w procesie kształcenia, zarówno po stronie magistrów (profesorów) jak i studentów. Uniwersytet składał się z czterech wydziałów: teologicznego, prawa, medycznego i sztuk wyzwolonych. Ten ostatni obejmował tzw. siedem sztuk wyzwolonych, mianowicie *trivium* (gramatyka, retoryka i logika) oraz *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia i muzyka). Ta struktura była załączkiem podziału na humanistykę (*trivium*) i nauki przyrodnicze (*quadrivium*), a sam wydział, zwany po łacinie *artes liberales*, stanowił pierwowzór wydziału filozoficznego, obejmującego wszystko poza teologią, prawem i medycyną. Studenci nie byli sztywnie przypisani do wydziałów – każdy mógł studiować, co chciał, z tym, że studia teologiczne (teologia jako *scientia divina*) musiały być poprzedzone ukończeniem innego wydziału, z reguły sztuk wyzwolonych.

Ważnym przejawem wspólnotowości uniwersytetu było to, że profesorowie medycyny bezpłatnie świadczyli pomoc lekarską na rzecz swoich kolegów oraz studentów. Zwyczaj ten przetrwał w takiej lub innej postaci do czasów współczesnych, np. niektórzy profesorowie Akademii Medycznej w Krakowie leczyli za darmo studentów jeszcze w latach 60. XX wieku. Niektóre uniwersytety, np. brytyjskie, do dzisiaj celebrują wspólne posiłki, ale jest to raczej tradycyjny rytuał, a nie element realnej wspólnotowości. Większe znaczenie ma *tutorial*, czyli opieka na studentami, instytucja także sięgająca początków istnienia uniwersytetów. Wprawdzie starały się one promieniować na otoczenie, np. uniwersytet krakowski sprawował patronat nad szkolnictwem średnim w Krakowie czy dawny zwyczaj niemiecki, że habilitacja była ogłaszana publicznie i była wydarzeniem lokalnym. Niemniej jednak, głównym celem było rozwijanie tego, co działo się wewnątrz danej uczelni. Poczucie przynależności do danej wspólnoty akademickiej było niekiedy wzmacniane różnymi rywalizacjami, np. starym sporem o to, czy wcześniejszy był uniwersytet w Bolonii czy Padwie. Rywalizacja pomiędzy Oxfordem i Cambridge stała się niejako przysłowiowa, a od 1829 r. jest symbolizowana przez regaty wioślarskie na Tamizie. Uniwersytety amerykańskie mają własne drużyny koszykarskie, futbolu amerykańskiego czy hokejowe. Te fakty wzmacniały (i nadal

tak jest) poczucie wspólnoty, ale powoli ich rola stawała się coraz bardziej re-sentymentalna i symboliczna niż rzeczywista.

Były też bardziej istotne fakty działające przeciwko statusowi uniwersytetu jako wspólnoty *magistrorum et scholarium*. Negatywny stosunek Odrodzenia do Średniowiecza także dotyczył uniwersytetów. Zarzucano im skostnienie, hołdowanie formalistycznej i bezpłodnej scholastyce czy zbytnie uzależnienie od władzy kościelnej (dotyczyło to zwłaszcza paryskiej Sorbony). Dodatkowym elementem konfliktogennym był opór uniwersytetów przeciwko naukowym nowinkom (losy teorii heliocentrycznej czy sprawa Galileusza), co spowodowało traktowanie ich jako konserwatywnych instytucji przeciwstawiających się postępowi wiedzy. Świadczą o tym kpiny ze scholastyki, których pełno w dziełach Rabelais'go, Erazma z Rotterdamu czy Ulricha von Huttena. Także protestantyzm jako reakcja na dotychczasowe chrześcijaństwo zrywał z tradycją, którą symbolizowały uniwersytety. Wprawdzie nie było bezpośredniego przełożenia sukcesu reformacji na kształt uniwersytetów, ale np. uniwersytety w Cambridge i Oxfordzie (zwłaszcza ten pierwszy) zmieniły się na lepsze w nowym kontekście religijnym. Niemale znaczenie miał wynalazek druku, powodujący stopniowe uniezależnianie się studentów od wykładów, a w konsekwencji – kinkiecie jednego z czynników prowsłototowych. Pojawiły się uczelnie mające stanowić przeciwwagę dla tradycyjnego uniwersytetu, np. Collège de France w Paryżu, założone przez króla Franciszka I w 1530 r.

Najważniejszym bodaj czynnikiem „antyuniwersyteckim” było powstanie akademii i towarzystw naukowych. Academia del Lincei w Rzymie była pierwszą (założona w 1603 r.), potem przyszły m.in. Królewskie Towarzystwo Naukowe w Londynie (Royal Society – 1660 r.), Akademia Francuska w Paryżu (1635 r.), Pruska (Berlińsko-Brandenburska) Akademia Nauk w Berlinie (1700 r.) czy Rosyjska Akademia Nauk w Petersburgu (1725 r., co ciekawe, była ona wcześniejsza niż pierwszy uniwersytet w Rosji). Rangę tych nowych podkreśla fakt, że byli z nimi związani np. Galileusz (Accademia dei Lincei), Newton (Royal Society) czy Leibniz (Pruska Akademia Nauk). Polskie towarzystwa naukowe i akademie powstawały później z uwagi na oczywiste zaślności polityczne. Akademie i towarzystwa miały inną strukturę niż uniwersytety, bardziej związaną z podziałem na dyscypliny, zajmowały się tylko badaniami naukowymi, a nie kształceniem i prowadziły specjalistyczną działalność naukowo-wydawniczą. Na pewne nie były wspólnotami profesorów i studentów. Nie były też jakimiś wydatnymi społecznościami uczonych z uwagi na częstotliwość spotkań na posiedzeniach, wprawdzie stałych, ale jednak organizowanych z przerwami. Tak czy inaczej, większość doniesień o osiągnię-

ciach naukowych była ogłaszana w sprawozdaniach publikowanych przez akademię i towarzystwa.

Jeszcze jednym czynnikiem powodującym kryzys średniowiecznego modelu *universitas* była postępująca specjalizacja wiedzy, zwłaszcza całkowite porzucenie struktury *artes liberales*. Wszelako uniwersytety również zaczęły się zmieniać, zapewne także pod wpływem tego, że ich profesorowie byli równocześnie członkami akademii i towarzystw. Reformy uniwersytetów zaczęły się w XVIII w. pod wpływem idei oświeceniowych, w Polsce np. zostały przeprowadzone przez Komisję Edukacji Narodowej. Szczególne znaczenie miała reforma uniwersytetów w Niemczech. Polegała ona na dostosowaniu struktury uniwersytetów do tej znanej z funkcjonowania akademii nauk, wyraźnym określeniu drogi naukowej (doktorat, habilitacja, profesura) i wprowadzeniu zdecydowanej dominacji profesorów zwyczajnych, często dodatkowo honorowanych dworskim tytułem tajnego radcy (*Geheimrat*). Znane są liczne anegdoty o profesorach tajnych radcach, którzy ignorowali słowa „Herr Professor” i domagali się, aby zwracać się do nich per „Herr Geheimrat”. Ośrodkiem kształcenia i pracy naukowej było seminarium, prowadzone przez profesora zwyczajnego. Inni pracownicy, tj. asystenci, docenci czy profesorowie nadzwyczajni byli tylko „poddanymi” ordinariusza. To jak ich traktował zależało od jego woli i charakteru. Okoliczność ta prowadziła do licznych konfliktów tak znacznych i dotkliwych, że powstał nawet specjalny związek zawodowy dla obrony interesów tzw. *Nicht-Ordinariern*, tj. pracowników uczelni niebędących profesorami zwyczajnymi. Wcale nie rzadkie były przypadki utracenia przy habilitacjach z powodu osobistych zastrzeżeń takiego czy innego ordinariusza. Profesorowie zwyczajni mieli decydujący wpływ na powoływanie na katedry, a zdarzało się, że po prostu wyznaczali swego sukcesora akademickiego.

Powyższe okoliczności zmieniły charakter uniwersytetu, zwanego humboldtowskim (od nazwisk Wilhelma i Alexandra von Humboldtów, kojarzonych z omawianą reformą). Uniwersytet wedle tego modelu (wprowadzonego także w Austrii) był nadal wspólnotą, ale określoną relatywnie do poszczególnych szczebli akademickiej hierarchii, a dystans dotyczył także stosunków nauczycieli akademickich do studentów. Wzrost roli podręczników w postaci książkowej czy popularne wydawnictwa o charakterze skryptów też, jak poprzednio, przyczyniały się do rozerwania tradycyjnych więzów wspólnotowych. Model humboldtowski został w zasadzie przyjęty przez uniwersytety Polski międzywojennej i w swych zasadniczych rysach obowiązywał po II wojnie światowej, tj. w okresie PRL. I to jest kontekst współczesnej sytuacji w pol-

skim środowisku akademickim. Można oczywiście zastanawiać się, co byłoby, gdybyśmy przyjęli model brytyjski lub amerykański (znacznie bardziej elastyczny z punktu widzenia sformalizowanych relacji hierarchicznych), ale to są tylko spekulacje. Historia życia akademickiego w Polsce musiała potoczyć się tak, jak to miało miejsce, chociażby z uwagi na okoliczności powstania niepodległego państwa polskiego, scalonego z trzech różnych zaborów. Dodam, że rosyjski model uniwersytetu był również bardzo sformalizowany, a to z uwagi na różnice pomiędzy tzw. czynami, czyli rangami urzędniczymi.

To, co wydaje się szczególnie istotne dla obecnego polskiego (i nie tylko, ale będę zajmował się jedynie obserwacjami, by tak rzec, *pro domo sua*) życia akademickiego, to masowość uprawiania nauki i kształcenia na poziomie wyższym oraz nowe elektroniczne środki pozyskiwania informacji i komunikowania się. W Polsce (dane z 2011 r.) w szkołach wyższych było około 93 tys. nauczycieli akademickich i uczyło się około 1,3 miliona studentów. Współczynnik scholaryzacji wyniósł około 37% i był prawie 4-krotnie wyższy niż w 1990 r. Wprawdzie czynniki demograficzne powodują stopniowe zmniejszanie się tych parametrów, ale ciągle są to wielkości poważne, chociaż mniejsze niż np. w Niemczech lub Wielkiej Brytanii. Niektóre polskie uczelnie, np. Uniwersytet Jagielloński, są największymi pracodawcami w regionie. Na jednego profesora przypada 15-16 studentów, co może wydawać się niewielką liczbą, ale petryfikacja dydaktyki polegająca na coraz większej liczbie nauczanych przedmiotów sprawia, że wręcz trudno wyliczyć rozmiary grup studenckich kontaktujących się z jednym wykładowcą lub prowadzącym ćwiczenia.

Jakie są skutki masowości? Takie jak w innych dziedzinach w tym względzie. Zwiększa się przeciętny poziom wykształcenia czy jakości prac naukowych, zwiększają się marginesy podprzeciętności (małej jakości) i ponadprzeciętności (czyli naprawdę dobrych studentów i dobrych naukowców), ale ci najlepsi trudniej znajdują popularność i uznanie za swoje wyniki. Nie ma na to rady, przynajmniej w ramach obecnego systemu akademickiego. Te tendencje są wzmacniane oceną wydajności naukowej przy pomocy punktów przypisywanych publikacjom naukowym. Jest to prawdopodobnie nieuniknione, ale często przeradza się w tzw. punktozę, czyli swoistą chorobę o znamionach numerologii, oficjalnie zwaną bibliometrią. Jej szczególnym objawem jest opracowywanie rozmaitych algorytmów na danych pochodzących ze słabych skal pomiarowych, tj. nominalnej lub porządkującej. Z teorii pomiaru wiadomo, że rodzaj skali determinuje operacje matematyczne dopuszczalne na wynikach metrycznych. Skale bibliometryczne, co najwyżej, porządkujące, jak wcześniej

zauważyłem, są jednak podstawą dla mnożenia, dzielenia i obliczania średnich, co jest poważnym błędem metodologicznym, gdyż uprawniają jedynie do porównań. To tak, aby podać przykład celowo drastyczny, jakby uznać, że mnożenie przez siebie numerów telefonów alarmowych (trzycyfrowych) daje mniejsze liczby niż mnożenie numerów, powiedzmy, sześciocyfrowych i wyciągnięcie z tego wniosku, że im mniejszy wynik, tym łatwiej go zapamiętać i zastosować.

Jest rzeczą oczywistą, że masowość zmienia charakter więzi w środowisku akademickim i to na wszystkich liniach, mianowicie pracownicy – pracownicy, pracownicy – studenci i studenci – studenci. Jeszcze jakieś 30 lat temu funkcjonowało w Polsce wiele kół naukowych, a w ich zebraniach uczestniczyli i studenci, i nauczyciele akademicy. Teraz takie koła są coraz większą rzadkością. Znikły także tradycyjne studenckie imprezy, jak bale roku czy całego kierunku, półmetki i komersy. Starsze roczniki jeszcze organizują rocznice ukończenia studiów, młodsze już nie wiedzą, co to takiego. Wspomniana petryfikacja dydaktyki owocuje tym, że dawniej jednolite kursy są dzielone na bardziej specjalistyczne, co powoduje brak stabilności procesu nauczania, np. gdy studiowałem filozofię w latach 60. był jeden wykład z historii filozofii nowożytnej – teraz jest ich kilka. Do tego dochodzi fakt, notoryczny w obecnym polskim życiu uczelnianym, że ćwiczenia są prowadzone przez doktorantów, w większości, tylko czasowo związanych z danym miejscem pracy, co dodatkowo generuje niestabilność dydaktyczną. Zmiana obyczajowości jest także widoczna w trakcie imprez o stosunkowo niedawnej tradycji. W latach 80. pojawiły się na przykład tzw. spotkania opłatkowe. Była to nie tyle uroczystość religijna, ile próba zamanifestowania odrębności wobec tego, co oficjalne. Wedle obserwacji, nie tylko moich, albo w ogóle zaniżają albo cieszą się coraz mniejszym powodzeniem. Moi młodszy koledzy (sam jestem już emerytem) dość powszechnie twierdzą, że życie akademickie uległo daleko idącej atomizacji i indywidualizacji. Wydaje się zresztą, że w mniejszych uczelniach działania prowsłnotowe sŁ łatwiejsze niŁ w duŁych, co jest caŁkiem zrozumiaŁe. Niemniej jednak, kadra w tych pierwszych jest w duŁej mierze dojeŁdŁajŁca, co nie sprzyja budowaniu wstŁnoty.

RejestrujŁ tylko fakty, bez ich oceniania. NaleŁŁ do pokolenia, studiujŁcego i pracujŁcego w zŁoŁ innych okolicznoŁciach, wiŁc nic dziwnego, Łe odczuwam duŁy sentyment do tych form Źycia akademickiego. Niemniej jednak, jestem daleki od negatywnych ocen, gŁŁŁ rozumiem, Łe wstŁŁczne warunki funkcjonowania uniwersytetów stwarzajŁ nowe wzorce. I studenci, i naukowcy bardziej uczestniczŁ, bo muszŁ, w masowych przejawach Źycia zbiorowego

i bardziej sobie cenią prywatne imprezy od wspólnotowych. Skłaniają też do tego rozmaite internetowe formy komunikacji. Aby podać prosty przykład – żeby zdobyć potrzebną informację, lepiej jest ją „wygooglować” niż zapytać kolegę lub profesora. Prawdziwy kontakt nauczyciela akademickiego z jego uczniem zaczyna się dopiero w przypadku doktorantów. O ile dawniej bywało się promotorem pracy magisterskiej, obecnie ta funkcja została praktycznie wyzerowana. Jeszcze raz powtarzam, takie są fakty. Czy da się je jakoś zniwelować, o ile w ogóle warto – trudno powiedzieć. Być może, należałoby przeprowadzić badania socjologiczne o charakterze porównawczym, aby przekonać się, czy tendencje obserwowane w Polsce są typowe czy tylko lokalne. To zadanie dla socjologów. Nie twierdzę też, iż nie ma tendencji prowspólnotowych. Takim czynnikiem są badania interdyscyplinarne, włączanie studentów do zespołów naukowych, studia doktoranckie, co owocuje powstaniem nowej kategorii człowieka uniwersytetu, kogoś pośredniego pomiędzy studentem a pracownikiem, konferencje naukowe, które wprawdzie nie służą danej wspólnocie uniwersyteckiej, ale za to integrują na poziomie wyższym, także narodowym lub międzynarodowym. Komunikacja elektroniczna niekoniecznie musi działać dezintegracyjnie i faktycznie łączy, a nie dzieli. Można przypuszczać, że środowiska naukowe wytworzą nowe formy wspólnotowe, podobnie jak to miało miejsce w przeszłości. Niemniej jednak, wydaje się, że tradycyjny model *universitas magistrorum et scholarium* bezpowrotnie należy do przeszłości.

Wiadomo, że naukowcy nie są aniołami. Zawód ten zawsze wiązał się z rywalizacją oraz stosunkowo dużymi ambicjami i ich realizacją. Znane są rozliczne konflikty o pierwszeństwo czy pretensje o plagiat. Kto był wcześniejszy, Newton czy Leibniz w odkryciu rachunku różniczkowego czy całkowego? Kto sformułował ideę prawa natury o zmiennej treści, Leon Petrażycki czy Rudolf Stammler? W Anglii mówią prawo Boyle’a, we Francji – prawo Mariotte’a, my jesteśmy w sytuacji komfortowej, gdyż możemy rzec – Boyle’a – Mariotte’a. Dominująca rola niemieckich ordinariusów sprawiała, że mało kto przejmował się dokonaniem naukowców o niższym statusie niż profesorowie zwyczajni. Masowość, a przede wszystkim, wzrost możliwości publikacyjnych zmienił tę sytuację. Teraz w zasadzie każdy ma naukową buławę w plecaku. To oczywiście bardzo korzystna zmiana, ale rodzi nowe problemy. Jeszcze sto lat temu, każdy specjalista w danej dziedzinie wiedział, kogo cytować z uwagi na wartość osiągnięć i kogo trzeba, aby nie narazić się na reprimendę. Dzisiaj jest to bardzo trudne, gdyż nie sposób dotrzeć do wszystkich publikacji. To rodzi, gdyż musi, niesnaski, pretensje, zazdrość,

a także tendencję do rewanżu wedle zasady retorsji „ty mnie nie cytujesz, to i ja odwzajemnam się tym samym”.

Może i nie warto by pisać o niespełnionych ambicjach z zakresu cytografii, gdyby nie nowa okoliczność. Kiedyś spotkałem kolegę po fachu, akurat po przeczytaniu jego rozprawy. Cytował, co w Polsce jest manierą, samych „zagranicznych”, ale pomiął „krajowców”. Zapytałem, dlaczego. Odparł, że nie ma interesu w cytowaniu Polaków (zwłaszcza żyjących), ponieważ, jeśli to zrobi, to jego indeks cytowań może być niższy od polskiego kolegi. To skutek wspomnianej punktozy. Może nie byłoby, o czym wspominać (tego rodzaju postawy zawsze zdarzały się w świecie nauki), gdyby nie to, że tego rodzaju rozumienie rywalizacji rozpowszechnia się wśród naszej młodzieży (to określenie należy brać *cum grano salis*) akademickiej. Ma ono oczywisty i negatywny wpływ na wspólnotowość uniwersytetów. Nauka musi opierać się na jakiejś rywalizacji, ponieważ ci, którzy ją praktykują, czują się (mniejsza o to, czy zasadnie czy nie) twórcami. Praktyka naukowa jest, bo nie może być inaczej, uregulowana nie tylko tradycją akademicką, ale także stosownymi przepisami prawnymi, np. dotyczącymi plagiatów czy innych negatywnych zjawisk w życiu akademickim. I tutaj dochodzimy do pytania, jak nowa ustawa o szkolnictwie, szumnie acz na wyrost zwana Konstytucją dla nauki, będzie wpływała na rozumienie uniwersytetu jako wspólnoty, w tym przypadku nauczycieli akademickich, ale z rykoszetami także w kierunku innych linii.

Kreślę te uwagi, gdy ustawa wchodzi w życie, a zostaną opublikowane, gdy jej skutki będą już lepiej znane. Na razie nie ma powodów do optymizmu, a wręcz przeciwnie – Ustawa 2.0 (tak zwie się potocznie) prawdopodobnie przyniesie bardzo negatywne skutki, właśnie w dziedzinie relacji międzyludzkich w społeczności akademickiej w Polsce. Oto niekompletny wykaz czynników negatywnych: absurdałne zasady ewaluacji dyscyplin, pomijanie części dorobku naukowego (cztery prace za ostatnie cztery lata), niejasności względem tego, kto i jak ma oceniać, podział dziedzin i dyscyplin, częściowo wymuszony przez kryteria wyznaniowe (teologia jako odrębna dziedzina nauki, prawo kanoniczne jako odrębna dyscyplina w naukach społecznych), nonsensy w przyporządkowaniu dyscyplin do czasopism (np. czołowe światowe pisma filozoficzne mają w swoim repertuarze przedmiotowym teologię i prawo kanoniczne), dziwaczne algorytmy obliczania punktów i tzw. kosztochłonności, napuszona terminologia (np. Rada Doskonałości Naukowej), dyskryminacja humanistyki, przymuszanie (wprawdzie nielegalne w świetle prawa, ale tolerowane przez MNiSW) pracowników do deklarowania przynależności do dyscyplin nie wedle własnych zainteresowań i kompetencji, ale wedle potrzeb

poszczególnych uczelni w wyścigu do miana uniwersytetów badawczych i uczelni akademickich (w niektórych uczelniach z góry przygotowano formularze do podpisu z ustną informacją „możecie nie podpisać, ale...”) czy eliminowanie dydaktyki z przedmiotów nieopłacalnych dla ewaluacji, np. ogólnego kształcenia w filozofii i logice.

Poczynania wyżej wyliczone (i zapewne inne) nie mogą działać na rzecz wspólnotowości, zwłaszcza w warunkach chronicznego braku pieniędzy, sytuacji, która nie ma szans na radykalną zmianę w przewidywalnej przyszłości. Przypomnę, że zalecany w Unii Europejskiej procent PKB przeznaczony na naukę i szkolnictwo wyższe wynosi 2%, podczas gdy (wyliczenia są różne – podają wymiar uważany za zawyżony) w Polsce kształtuje się na poziomie 1%. Znaczy to, że środki budżetowe przeznaczone na potrzeby badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym powinny natychmiast wzrosnąć o 12 miliardów złotych. Ministerstwo zapowiada 5 miliardów, ale jest to raczej pobożne życzenie niż realna możliwość. W tej sytuacji nie dziwi propaganda, że Ustawa 2.0 to reforma inna niż wszystkie (czytaj: lepsza), ale to trzeba traktować jako ponury żart. Prawda zaś jest taka, że jeśli prawo, nawet stanowione w dobrej intencji, może przynieść złe skutki, na pewno je przyniesie, zwłaszcza jeśli nie jest poparte materialnymi środkami dla jego realizacji. Nadzieja jednak w tym, że standardowe poczucie powinności akademickich obroni się przed kryzysem. Będzie to trudne, gdyż Ustawa 2.0 będzie wymuszała działania niezgodne z etosem akademickim, w szczególności (wymieniam tylko niektóre) kombinacje (w złym sensie) w celu sukcesu ewaluacyjnego, manipulowanie pracownikami, upadek mniejszych uczelni, odchodzenie od badań interdyscyplinarnych, lekceważenie studentów w wyniku sztucznego modelowania dydaktyki i *vice versa*, bo lekceważony reaguje tym samym wobec lekceważących, wzrost bezmyślnej punktozy, dalszy odpływ naukowców z Polski czy krach planów umiędzynarodowienia nauki polskiej. Ale niech żywi nie tracą nadziei.

PS. Aby zademonstrować ignorancję ministerialnych czynowników przytoczę to, co usłyszałem w grudniu 2018 r. w trakcie uroczystości wręczenia Nagród Fundacji Nauki Polskiej, czyli tzw. polskich Nobli. Otóż fachowcy z MNiSW pomylili wydziały PAN z wydziałami uniwersytetów. Pierwsze są rzeczywiście multidyscyplinowe, np. Wydział I PAN zrzesza 18 dyscyplin i na pewno jest niejednorodny. Wszelako zupełnie inaczej jest w przypadku zdecydowanej większości wydziałów uniwersyteckich. Teraz można zrozumieć ministerialne stanowisko, że skoro wydziały są zbyt zróżnicowane, aby je oceniać jako całości, trzeba ewaluować wedle dyscyplin. Nikt jednak nie

oceniał wydziału Polskiej Akademii Nauk jako jednostki podległej ewaluacji, gdyż dotyczyła ona instytutów. Stara prawda, jeśli jakaś głupota jest możliwa do wymyślenia, biurokrata zawsze da radę to uczynić.

prof. dr hab. LUDWIK KOMOROWSKI
Politechnika Wrocławska

MIEDZY KULTURĄ WSPÓLNOTY A KULTEM SUKCESU

Kultura dla mnie, to „sposób bycia w grupie społecznej”. Niepewny, zasięgnąłem rady socjologa. Skrzywił się – stara, antropologiczna koncepcja. Zgłosił dwie poprawki.

– *Konieczny warunek: kultura jest dziedziczona nie-biologicznie! Od szympansa odróżniają nas geny, od innego człowieka – kultura.*

– *Wzmianka o grupie zbędna – kulturę mam także w lesie i na pustyni.*

Postanowiłem zmusić go do myślenia:

– *Jeśli nie biologicznie, to jak nabywamy kulturę?*

– *Kształtujemy ją w oddziaływaniach z otoczeniem.*

Pomyślałem z satysfakcją – *Więc jednak kluczowa jest grupa!* – lecz nie dręczyłem go więcej. Nie potrzebowałem wiele wysiłku, by ustalić, że: „W XX w. upowszechniła się tendencja do ujmowania kultury przede wszystkim jako zespołu wzorów rozwiązywania problemów charakterystycznego dla danego społeczeństwa, wzorów postępowania itp.”¹.

Uniwersytet w otoczeniu społecznym

W krajach zachowujących ciągłość historyczną, szkoła nazywana uniwersytetem była odróżnialna od innych szkół przez swoją szczególną kulturę oddziaływania uczniów z ich nauczycielami, niezależnie od miejsca, gdzie

¹ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html> (dostęp: 5.02.2019).

ten uniwersytet fundowano. Uczelnie stały się niezastąpionym źródłem elit umysłowych dla kręgów wspólnego języka, podlegając zarazem wpływom środowiska, któremu służą. Wzajemne sprzężenie zwrotne między rozwojem szkoły wyższej, a ewolucją kultury jej otoczenia, jest obserwowalne na przestrzeni wieków – podobnie jak społeczności i ich języki, uczelnie trwają przez pokolenia, gdy zmieniają się władze, systemy i warunki.

O materialnych losach uniwersytetu decydowała lokalna zamożność i kultura, sprzyjało mu rosnące uznanie dla wartości niematerialnych, których był źródłem. Fundacje nowych uczelni postawiły problem ich podległości siłom zewnętrznym, która ma w historii uniwersytetów długą tradycję. W początkowych wiekach ich źródłem był Kościół, z czasem zastąpiło go w roli nadzorcy państwo. Bezpieczną odrębność pod opieką władcy zapewniał uniwersytetowi szacunek dla wiedzy, charakterystyczny dla kultury społeczeństw w fazie industrializacji. Gdy w Europie nadeszła era powszechnej demokracji, a rządy stały się emanacją kultury swoich społeczeństw, oczekiwania powszechnie dostępnej edukacji zdecydowały w licznych krajach o przejęciu przez państwo sterowania uniwersytetem. Jego byt stał się zależny od reprezentowanych przez władzę oczekiwań mas, kultura środowiska akademickiego została bezpośrednio sprzężona z kulturą ogólnonarodową, a rola uniwersytetu odwrócona. U jego narodzin to on wyznaczał kierunki rozwoju umysłowego, teraz sam musiał nadążać za przemianami kultury poza jego murem. Tymczasem powszechna edukacja społeczeństwa w epoce postindustrialnej osłabiła atrakcyjność wiedzy. Bardziej pożądaną wartością stał się rozwój technik utylitarnych, służących podnoszeniu poziomu życia. Jedynie uczelnie wsparte długą i nieprzerwaną tradycją potrafią opierać się trendowi przekształcenia w instytucje usługowe.

Wzorcem stabilnej akademickiej kultury jest Wielka Brytania, jej flagowe uniwersytety stały się tam przykładem dla tworzonych później szkół wyższych. Utrwalona kultura akademicka jest rozpoznawalna i w Niemczech, pomimo turbulencji XX wieku; dowodem jej siły jest znany dystans uniwersytetów niemieckich do rozpowszechnianych rankingów, narzędzi akademickiego marketingu. W USA, z pozoru nowocześnie komercyjna organizacja uczelni, wciąż nosi ślady zwyczajów akademickiej wspólnoty przeniesionych ze Starego Kontynentu. Nie przypadkiem uczelnie tych krajów wolne są od bezpośrednich regulacji państwa, ich wpływ na losy swoich narodów jest efektem sprawdzającego się przez dziesięciolecia poziomu kształconych kadr. Wśród codziennego trudu przetrwała w nich także pamięć o pierwotnej orientacji uniwersytetu na nierozpoznaną przyszłość, poza horyzontem doraźnej

teraźniejszości. Ten poziom kultury pozwala uniwersytetom wznosić się ponad ograniczenia miejsca i czasu, a osiągnięcia rozpowszechniać w skali ponadnarodowej.

W Polsce odrodzonej w roku 1918 wykorzystano wszelki dostępny kapitał intelektualny dla odtworzenia narodowej substancji uniwersyteckiej. Owoce tej pracy rozpoznawane były nie tylko w znanych osiągnięciach wybitnych jednostek dwudziestolecia, lecz i po trwałości kultury tamtego okresu, wniesionej w epokę powojenną. Wykształceni wówczas adepci zostali budowniczymi powojennego ładu w odradzających się uniwersytetach, nie skorzy do uległości prawidłom narzuconej kultury dyktatu i utylitarnego pożytku. Nawet ich uczniowie zachowywali pamięć „przedwojennej kultury”, choć ich życiorysy zamknęły się już w okresie poddania uczelni wyższych biurokratycznemu zarządzaniu centrali. Upadku żelaznej kurtyny doczekało drugie pokolenie następców. Ci z zapałem korzystali z indywidualnej wolności uczonych, śmiało żeglując na wodach nowoczesności, z błogą pewnością, że są na dobrym kursie. Odziedziczona kultura czasów, w których wyrastali, okazała się jednak obezwładniającym balastem, kształceni po roku 1990 ich potomkowie coraz głośniejsze domagają się zmiany azymutu. Nęcą ich opowieści o wyspach naukowej szczęśliwości, spostrzegli, że do celu nie przybliżają ich zmiany kursu państwowego armatora, kreślącego szlaki na skróty do mitycznych skarbów. Przed młodymi żeglarzami zdanymi na własne intuicje długa droga bez przewodników. Pamięci o położeniu celu podróży uniwersyteckiej armady nie zachowali bowiem nawet sędziwi członkowie admiralicji, choć było im dane widzieć lądy na antypodach, wolne uniwersytety bogatych krajów. Następcy muszą samodzielnie doświadczać, że sztuka żeglowania i nawigacji nie wystarczy do odkrycia nowego świata. Niezbędne jest nazwanie celu podróży, najgłębszy sekret uniwersyteckiej kultury.

Pokolenia

Rozmyślając o złożonym procesie ewolucji kultury akademickiej, postanowiłem ruszyć w drogę przetartą przez badaczy przemian pokoleniowych w kraju na skrzyżowaniu epok², obserwować skuteczność i trwałość przekazu

² Maria Ossowska (*Koncepcja pokolenia*), Kazimierz Wyka (*Pokolenia literackie*), Roman Wapiński (*Pokolenia drugiej Rzeczypospolitej*) i in. Zob. odnośniki w: Jerzy Komorowski (*Studium pokoleniowe rodzin ziemiańskich*, Praca doktorska, Uniwersytet Wrocławski 2009).

kultury w murach jednej uczelni oraz analizować okoliczności decydujące o jej modyfikacjach z upływem czasu. Dostępny mi materiał to kronika zamkniętego zespołu tworzącego jednolite środowisko naukowe, o którym zachowana jest pełna informacja bio- oraz bibliograficzna. To 20 osób, profesorów w pięciu kolejnych generacjach, podczas siedemdziesięciu lat 1948-2018. Sposób prezentacji utrzymany jest w konwencji klasycznej: najpierw analiza istotnych szczegółów obiektu zainteresowań, a następnie wyprowadzane z niej wnioski. Znaczenie tych ostatnich ujawni się, gdy elementy opisywanych zjawisk znajdą potwierdzenie we własnych doświadczeniach czytelnika.

Wybrana grupa jest fragmentem uczelnianej społeczności poturbowanej przez historię. Wyrosła na ziemi zaludnianej przez przesiedleńców, mieszkańców wygnała historia. Rozproszeni przedstawiciele elity uniwersyteckiej rozpoczynali tu od kształcenia młodych, gotowych studiować nawet w ubóstwie. Wzrost katedr, zakładów i wydziałów w takich warunkach to laboratorium eksperymentu społecznego typowego dla narodzin szkół we wczesnych wiekach: ewolucja grupy następuje w przestrzeni ograniczonej edukacyjną potencją uczelni, z niewielkim dopływem kadry i młodzieży z innych okolic. Źródła pozwalają śledzić wzrost liczebności uczelni z pojedynczych załazków do znaczących zespołów. Efekty eksperymentu obserwowane z perspektywy kilku pokoleń są warte analitycznego namysłu, ponieważ w dziejach wszystkich uczelni wyższych w Polsce, pierwsze powojenne dziesięciolecie to czas odbudowy z popiołów lub kreowania od podstaw. Ślady tamtego okresu rozpoznawalne są we współczesnej kulturze środowiska akademickiego. W niniejszym studium to nie kronika wydarzeń, ani dzieje ludzi będą przedmiotem analizy, lecz ewolucja kultury narodzonego i rozrastającego się zespołu.

(α) Uczniowie

Historia rozpoczyna się od protoplasty, który w wieku czterdziestu lat objął wakującą katedrę w opuszczonym, choć wyposażonym gmachu obcego miasta. Posiadał doświadczenie wiele mówiące o zwyczajach akademickich w II RP: studia w Krakowie, magisterium we Lwowie, a doktorat w Warszawie. Przez lata wojny rozmyślał nad habilitacją, uzyskał ją w pierwszych powojennych latach. Widział, że w kraju zdewastowanym wojną nie pora roić o wynikach naukowych na poziomie światowym – inne nie miały dla niego znaczenie. Za życiową misję uznał **przygotowanie uczniów** zdolnych dźwigać zadania na miarę jego naukowych ambicji. Przez pierwsze lata poruszał się jeszcze w rytmie przedwojennych reguł akademickich. Nauczanie adresował do wszystkich chętnych, lecz na ścieżkę naukową przyjmował wyróżniających się

wiedzą i charakterem; jego głębokie rozeznanie w swojej dyscyplinie pociągało najlepszych. Zrównanie wszelkich uczelni i poddanie ich sterowaniu rządowej administracji (od 1951) uważał za przejściowy kaprys nowej władzy, głoszony prymat nauki nad wszelką inną działalnością przywitał z nadzieją i zrećźnie wykorzystywał na rzecz uczniów. Zarazem umiał chronić swoją nauczycielską misję, dostosowując do zarządzeń zaledwie jej sztafaż. Młodzi w lot pojmowali działania szefa i naśladowali ze skrytym entuzjazmem techniki omijania wznoszonych stopniowo barier. Gdy po sześciu latach wyjechał, jego koncentracja na rozwoju uczniów i na nowym miejscu okazała się źródłem szeroko uznanego sukcesu.

(β) Wiedza

Uczniowie profesora rozpoczęli publikować wyniki na poziomie światowym już w trzecim roku jego pracy, a ukończyć doktoraty zdołali przed opuszczeniem przez niego katedry. Wskutek jego usilnych starań, osieroconych poddano eksperymentowi, możliwemu jedynie w czasach pionierskich: do czasu pierwszej habilitacji pracowali bez profesorskiego szefa, tworząc unikalną, samorządną „spółdzielnię adiunktów”; z biegiem lat trzej zdobędą profesorskie tytuły.

Przewodnią myślą rozpoznawalną w życiorysach profesorów pokolenia β jest **poszukiwanie wiedzy**, niezbędnej w naukowym rzemiośle, trudno dostępnej w danym im miejscu i czasie. Rozpowszechnianie tej wiedzy na poziomie najwyższym było treścią i ambicją ich pracy nauczycielskiej. Garnęli się do nich absolwenci także spoza kręgu ich własnych studentów. W krzepnącej strukturze rozrastającego się wydziału, na terenie niezbyt licznej jeszcze uczelni, pozycja naukowa i popularność młodego zespołu nie pozostawała niezauważona; niekoniecznie była mile widziana. Sprzyjały im okoliczności: popaździernikowa ustawa (1958) przywróciła na chwilę pozory dawnych zwyczajów, a wyćwiczona technika wykonywania obowiązków bez względu na polityczny klimat pozwalała im bez rozgłosu wychowywać następców.

Naukowa pozycja rozpoznawalna w międzynarodowych publikacjach pierwszych uczniów pokolenia β stawała się ważnym oparciem dla ich wychowawców. Po represjach lat 60., w następnych latach nastroje pokolenia (β) rekompensowało przelotnie zwiększane finansowanie nauki oraz znaczące otwarcie uczelni na świat. Ich pierwsi uczniowie, jeszcze w młodym wieku, kończyli właśnie habilitacje. Widząc energię i rosnące możliwości następców, profesorowie pokolenia β w ostatnich latach swojej kariery mogli oddawać się pisaniu podręczników, z których w przyszłości staną się szeroko w kraju znani.

Do pełnej aktywności powróci na chwilę jeden z nich w roku 1980, w nadziei na przywrócenie w uczelniach standardów uniwersyteckich, przykrywanych przez lata ciężarem biurokratycznym.

(γ) Nauka

Profesorowie trzeciego pokolenia to pięcioro przybyszów przyciąganych kolejno przez widoczną z daleka aktywność młodej grupy. Otrzymali od swoich mistrzów z wyboru nie tylko wiedzę, lecz i ducha współpracy. Od pierwszych dni tworzyli wraz z nimi wspólnotę, w której prowadzili własne studia oraz nauczanie pod staranną opieką mentorów. Dziedzictwo po przodku (α), którego sami nie poznali, procentowało dla nich na różnorakie sposoby. Pierwszy to znaczące poszerzenie obszaru zainteresowań, możliwe dzięki kultywowanej swobodzie wyboru naukowej drogi. Samodzielni już badacze próbowali orientować swoje prace na pokrewne obszary nauki w uczelni, gdzie ich doświadczenie mogło przynieść efekty. Nierzadko zderzali się z nieufnością, owoce tych prób skonsumują następcy. Łatwiej zdobywali uznanie w innych ośrodkach krajowych oraz za granicą. Drugi ważny kapitał to ugruntowana bezkompromisowość w prezentowaniu wiedzy w całej jej rozległości, aż do krańca obszarów własnej kompetencji, do pytań, na które sami nie znali odpowiedzi. Taka postawa okazywała się magnesem dla młodych, gotowych mierzyć się z rygiorem samodzielnego studiowania oraz badań w wymiarze wyznaczanym przez dalekowzrocznych opiekunów, nie przez formalne wymogi.

Mimo rozchodzących się ścieżek specjalistycznych zainteresowań, pięcioro profesorów pokolenia γ, wraz z rodzącymi się zespołami, zachowywało tradycję dojrzałej wspólnoty. Jej istotą była wzajemna otwartość – szeroka dyskusja naukowych problemów, prezentacja osiągnięć oraz współpraca w rozwiązywaniu lub nawet w formułowaniu naukowych zagadnień. Współdziałanie pozwalało penetrować badawcze obszary odległe od osobistych doświadczeń i stwarzało szansę wszechstronnego nauczania w zakresie wiedzy najnowszej. Wspólnota dostarczała oparcia, w szerokim zespole bez trudu znajdowali specjalistów przygotowanych na rozwiązywanie pojawiających się problemów.

Dla ich generacji doświadczenie końca materialnego świata (wojna) miało jeszcze realny sens. Poznali radości epoki odbudowy, przeżywali zachwyty zdobyczami raczkującej cywilizacji, lecz **prawdziwą wartość stanowiła dla nich nauka**, której owoce są niezniszczalne. Wzmógł się nadzór administracyjny uczelni, który przeżyli w pierwszych latach naukowej samodzielności, dostarczył im ważnej lekcji: tylko pozycja naukowa mogła zapewnić im wolność

w badaniach, a także niezależność w pracy edukacyjnej, do której przywiązywali wagę wzorem poprzedników. W skali lokalnej (instytut, wydział) głos decydujący zachowywało jeszcze pokolenie β , rady naukowe wykonywały swoje czynności wprawdzie w zgodzie z literą nowych przepisów, lecz w duchu pamiętanej jeszcze tradycji. Ich następcy (γ) dojrzewający w naukowych niszach wkroczą na uczelnianą scenę po wydarzeniach roku 1980, a po roku 1990 będą zmieniać świat wokół siebie pod sztandarem nauki.

(δ) Świat

Szóstka profesorów czwartego pokolenia była w większości wychowana w przyjaznym klimacie opisywanej grupy, mieli do dyspozycji naukowe warsztaty i kontakty rozwinięte przez poprzedników. Rozpoczynali samodzielną aktywność naukową po habilitacjach na progu nadchodzącej nowej epoki. Ich wychowawcy (γ) zażywali już zasłużonego uznania na terenie uczelni, do nich należał decydujący głos w radach, na nich niekiedy spadały ciężary piastowanych urzędów. Wychowankowie (δ) mogli liczyć na wsparcie, szczególnie gdy sięgali po niezrealizowane marzenia badawcze poprzedników. Szybko zostali zauważeni jako poszukiwani specjaliści w obszarach niezbędnych innym środowiskom w uczelni w procesie doganiania światowego poziomu.

Byli przygotowani do konkutowania z najlepszymi ośrodkami zagranicznymi, odwiedzali je bez przeszkód. Spędzali poza krajem długie okresy, obserwując jak daleko bardziej wydajna bywa tam ich praca badawcza. Gdy wracali, niekiedy po wielu latach, dokładali starań, by zespół swoich współpracowników kształtować według poznanych wzorów, tj. stosownie do przydatności we własnych programach badawczych. Zespół oraz doskonale wyposażone pracownie zagraniczne, stanowiły dźwignię ich sukcesów. Znali wartość współpracy w naukowym wyścigu, **kontakty w świecie** zapewniły im pozycję w konkurencji krajowej.

Orientacja profesorów pokolenia δ na kręgi nauki światowej zaowocowała nowym postrzeganiem lokalnej wspólnoty, z której wyrosli. Jej przyrodzoną misję edukacyjną wykonywali rzetelnie acz oszczędnie, sięgając na wysoko położone tereny własnej specjalizacji, zamiast wędrować po rozległych nizinach wiedzy elementarnej. Uczniów tam spotykali nielicznych, co ułatwiało koncentrację na badaniach z udziałem adeptów, pojętnie naśladowujących ich sekret naukowego sukcesu: to nie wielkie odkrycia, lecz nowe metody i licznie publikowane ich wyniki. Kłopotliwych pytań sięgających do głębokich podstaw wiedzy, jakie z lubością zadają młodzi studenci oraz starzy profesorowie, potrafią zręcznie unikać. Skoncentrowani na naukowej wydajności wolą rozmowy w wą-

skim gronie niż debaty szerokiej wspólnoty. Tę kojarzą raczej z brzemieniem obowiązków nauczycielskich, od których odpoczywają w podróżach.

(ε) System

Najmłodsze pokolenie profesorów to piątka lokalnych wychowanków (z jednym wyjątkiem), którzy kończyli studia po przewrocie roku 1990. Zażywali komfortu względnej stabilizacji reguł panujących w uczelni, a zagraniczne uniwersytety są dla nich równie partnerskie, jak krajowe. Wypadło im wchodzić w obowiązki nauczycielskie, gdy polityka otwartych drzwi wypełniła sale wykładowe nadmierną liczbą studentów. Już w pierwszych semestrach przekonywali się, jak przychodzące rzesze trzeźwo oceniają swoje zawodowe perspektywy i w znacznej części bardziej niż do wiedzy, tęsknią do dyplomów. Widząc, jak od liczby studentów zależy ich własna pomyślność, młodzi nauczyciele umieli się dostosować, miarkując poziom przekazu wiedzy do oczekiwań słuchaczy. Zrozumieli, że przetrwanie w czasach stabilizacji zapewnią im niekoniecznie szeroko znane osiągnięcia, lecz indywidualne **przystosowanie do wymogów systemu**. Z powodzeniem gospodarują w naukowych warsztatach, chroniąc je przed penetracją otoczenia. Obserwowali czujnie rzeczywistość, gdy im wyjaśniano, że ze strony uczelni nie mogą oczekiwać innego wsparcia niż granty, które sami zdobędą. Więc ćwiczyli metody polowania na granty, wykorzystując śmiało kontakty wychowawców, lecz ich uwadze nie uszła nieoceniona wartość, jaką stanowi życzliwość ze strony akademickich struktur, gdy droga do etatów i stypendiów nie prowadzi przez konkursowe przeszkody, lecz przez uczelniane gabinety. Opowiadań o czasach wspólnoty wspierającej wzajemne działania słuchają z pobłażliwością, a nawet w chwilach podniosłych chętnie powtarzają zapamiętane słowa: współpraca, wiedza, nauka, prawda. Na co dzień ich żywiołem jest współzawodnictwo, w którym brak reguł, a sędziami są inni uczestnicy zawodów. Robocze kontakty budują więc bez rozgłosu, dbając by ich efekty bezzwłocznie trafiały do uczelnianego systemu dokumentacji. Reformy im nie straszne, posiedli talent obsługi systemu, który ich wychował.

Ewolucja kultury w czasach przełomu

Nakreślona panorama, choć ma zasięg ograniczony do wybranego zakątka, dostarcza przekonującego dowodu plastyczności akademickiej kultury. Nie pozostawia wątpliwości, że obserwowany proces jej przekształcania

jest wynikiem odpowiedzi grupy, posiadającej dziedziczone zasoby tradycyjnej kultury uniwersyteckiej, na działania kilku niezbędnych czynników. Podstawowy to ludzka przedsiębiorczość i dążność do sukcesu, drugi to wzorce sukcesu właściwe dla środowiska. Dalsze pochodzą spoza jego struktury – to wpływ obyczajów pozauczelnianych oraz regulująca siła władzy, usprawiedliwiana chęcią włączenia uczelni w mechanizmy obsługi państwa w aktualnej postaci.

W zestawieniu z przykładami uniwersytetów o długim okresie nieprzerwanej egzystencji, dynamiczna zmienność kultury wewnętrznej to dowód słabej jeszcze dojrzałości polskich uczelni, niestabilności ich zwyczajów i reguł. Niedojrzałości także ośrodków władzy, przekonanych, że siła politycznej woli może być skuteczna i wobec uniwersytetu.

Obserwowana epoka w wyrazisty sposób rozpada się na okresy, zdominowane kolejno przez pokolenia: pierwszy, trwający do roku 1980 należał do α , β , drugi do γ , w ostatnim, rozpoczętym około roku 2000, rola wiodąca przypada generacjom δ i ε (okresy egzystencji pokoleń w znacznym stopniu się nakładają). Rok 1990 nie przyniósł nagłej odmiany uczelnianego bytu, lecz zmienił warunki wzrostu. Wyraźnie odmienne obyczaje dwóch pokoleń najmłodszych są namacalnym dowodem wolno zmiennej kultury pod wpływem warunków zewnętrznych.

Nowe czasy przyniosły powszechną w kraju dominację kultury przedsiębiorczości. Służyły jej zgodnie bodźce ośrodków władzy i wyzwolona energia jednostek. Bezpośrednim skutkiem była rola sukcesu w mobilizowaniu do działania szerszych kręgów społecznych, których bezwładność spowalniałaby tempo reform gospodarczych. Znakiem sukcesu w pierwszych latach był jego wymiar materialny, w miarę postępującej cywilizacji warunków życia stawała się nim kariera dźwigająca jednostki do eksponowanych ról społecznych.

Kluczowa rola w przystosowaniu uczelni do nowego ładu przypadła pokoleniu γ . Posiadali znaczącą pozycję i dorobek w nauce, lecz horyzont uczelnianego świata, jaki poznali, nie sięgał poza rok 1956, znamienity polityczną odwilżą. Dla ich nauczycieli (β) naturalnym stanem była jeszcze zwyczajowa odrębność uczelni, jej zarządzania, zwyczajów i reguł. Profesorowie pokolenia γ przyjmowali już zarządzanie uczelniami z centrali jako oczywistą konsekwencję bezpiecznego państwowego finansowania. Pamiętając zasłyszane legendy o eksterytorialnych uczelniach w czasach dwudziestolecia II RP, doceniali zalety swojej epoki zapamiętanej jako demokracja ludowa; zapewniała stabilność zatrudnienia i względną swobodę w naukowej pracy. Wobec zmian wokół, nie dysponowali oparciem, jakiego dostarcza zakorzeniona w tradycji

kultura. Ich hasłem stała się ochrona najcenniejszej dla nich substancji – nauki. Wspólnota, w której wzrastali, a po latach stali się jej liderami, miała służyć umacnianiu obszaru swobody – terytorium naukowych poszukiwań. Nadzorowany wymiar edukacyjny swego zawodu przyjmowali ze zrozumieniem jako nieusuwalny ciężar.

Pokolenia δ i ε pojętnie zrealizowały przekaz swoich poprzedników, przystosowując go do panującej w ich epoce filozofii sukcesu. Polem ich działania stała się praca badawcza, która usprawiedliwia absencję na terenach pobocznych. Wymagająca zrozumienia dla jednego edukacyjnego celu wspólnota przestała być im pomocna. Nie dostrzegli wymiaru pozytywnego zamierzającej wspólnoty, która mogłaby być pierwszym polem życzliwie krytycznego oglądu ich osiągnięć. Dyskusje i ucieranie poglądów w szerokim gronie ich nie pociągają, ponieważ krytyka ich naprędce drukowanych, wysoko specjalistycznych dzieł, byłaby zbędnym obciążeniem bez pożytku. Wiedzą, że ich osiągnięciem jest nie treść, lecz ilość. Wolą spotkania z podobnymi sobie, które mogą przynieść rychłe publikowanie słabo przetrawionych, choć efektownie zaprezentowanych wyników. Opanowali cenną umiejętność przyciągania wybranych studentów, skłonnych do rozwijania modnych trendów w badaniach, nauczanie szerokich rzesz prowadzą z przymusu. Chętnie podejmą służbę w administracji, gdzie mogą liczyć na ulgę w dydaktycznym *pensum* oraz cenne kontakty w kręgach uczelnianej lub wydziałowej władzy. To ich dziełem będzie wykuwany powoli nowy kształt szkoły wyższej, szlifowany pod dyktando naukowej skuteczności. Zamiast źródłem wiedzy, ich uniwersytet ma być laboratorium osiągnięć w nauce.

Kultura uniwersytetu i społeczeństwo przyszłości

Najwyraźniej widoczne w analizowanej grupie, a zarazem najbardziej brzemienne w konsekwencje, jest zjawisko zaniku wspólnoty skupionej wokół celu, zrozumiałego i oczywistego dla jej członków. Powszechna w dojrzałych uniwersytetach kultura wspólnoty zbudowana jest na fundamentalnym założeniu, aby uczelnia oferowała poszukującym wykształcenia pełnię wiedzy w zakresie dyscyplin oraz prowadziła kandydatów bezpieczną drogą przez jej labirynty. Jest tu miejsce na dynamikę zmian, nie ma miejsca na współzawodnictwo wewnętrzne. Z tego względu, dopuszczanie nowych kandydatów do członkostwa przyjmuje kształt rytuału, wyczerpującego dla kandydatów, angażującego członków wspólnoty i umacniającego jej jedność. Perspektywa

taka nie pociąga w kraju nawet tych, którzy obserwowali jej działanie, dla mniej bywałych wydaje się szkodliwą udręką. Jej głęboki sens dla kształtowania poziomu i misji uniwersytetu przerasta i autorów uczelnianych reform.

Bowiem powszechną zasadą kwalifikacji kandydatów na stanowiska nauczycieli, a zarazem badaczy, w uniwersytetach kultury europejskiej, jest konkurs, czyli wyłonienie spośród wielu dostępnych kandydatów, najlepiej przygotowanego do tej roli. System taki okresowo zarządzany w kraju przez ustawy, nie doczekał się uznania. Powody są z dawna zakorzenione w kulturze środowiska: kandydat do pracy ma zwiększać potencjał badawczy konkretnego zespołu, więc jest typowany jednoosobowo przez przyszłego szefa. Opinia wspólnoty, w której ma funkcjonować jako wysoko kwalifikowany nauczyciel jest pozbawiona znaczenia, ta rola będzie jego zajęciem pobocznym. Dla przyjmowanego w takim trybie naukowca, wspólna edukacyjna misja uczelni pozostanie kłopotliwym ciężarem na szczeblach kariery. A czujnie obserwujący uczelnię przyszli absolwenci wyniosą w świat wzorzec działania: indywidualny interes ponad służebnym celem instytucji. Pouczające wspomnienie lokalnej kultury dla przyszłych inżynierów, nauczycieli, lekarzy.

Spektakularnym wyrazem wspólnoty w uczelni wyższej na poziomie uniwersytetu jest dyskusja, czyli wymiana myśli i poglądów. W pracy badawczej krytyczna dyskusja ma na celu testowanie poglądów przed ich rozpowszechnianiem. Możliwość, a nawet niezbędność dyskusji także poza wąskim gronem specjalistów jest ważną cechą kultury uniwersytetu. Nawet profesor najgłębiej zanurzony w specjalistyczne rozważania musi tu praktykować wyjaśnianie swych tajemnic zarówno słabo przygotowanym studentom, jak badaczom w odległych przestrzeniach nauki. Dyskusja między równymi sobie przedstawicielami nauk zapewnia harmonijny rozwój instytucji, chroniąc uczelnię przez niebezpiecznym przechyłem.

Zanik kultury otwartego dyskutowania obserwowany w murach uczelni polskich ma dalekosiężne konsekwencje nie tylko dla środowiska, ponieważ tutaj szeroka rzesza młodych ludzi powinna zdobywać i praktykować umiejętności wolnej i otwartej wymiany poglądów. Tylko tu nauczą się wypowiadać myśli i przekonania, tu jest miejsce by je szlifować do dojrzałości, tu wolno je krytykować w swobodnej wymianie myśli, tu uczymy się takiej krytyki słuchać i z nią zmagać. Ludzie pozbawieni takiej elementarnej szkoły kultury, wkracają w świat przekonani, że jedynym skutecznym sposobem kontaktów międzyludzkich jest walka. Gdziekolwiek rzuci ich los, będą chcieli zwyciężać – wymiany myśli zmierzającej do doskonalenia wspólnego efektu ich nie nauczono. Wychowani w takiej atmosferze absolwenci są dobrze przygotowa-

ni do zdobywania w życiu sukcesów za wszelką cenę, brak im jednak podstawowego elementu kultury, jakim jest rozpoznanie wartości posiadanej wiedzy oraz własnej roli w otoczeniu społecznym. Tę trzeba zobaczyć i przeżywać w codzienności wyjątkowego okresu życia, jakim jest dla młodego człowieka czas studiowania w uniwersyteckiej wspólnotcie.

Wartość indywidualnego sukcesu to ważny element kultury uniwersytetu przekazywanej jego współczesnym wychowankom. Dążenie do niego dostarcza wielu młodym motywacji do poświęcenia energii i pracy w najbardziej twórczym okresie życia. Wszelako miara sukcesu zawsze pochodzi od rodzaju wyzwania, któremu musi towarzyszyć świadomość celu podejmowanych zadań, podobnie jak w sporcie i w sztuce. Sukces nauczyciela zawodu i sukces wynalazcy w placówce badawczej, są krańcowo różnej natury, choć obydwa mają bezsporną wartość, gdy realizują zadania wyznaczane przez zróżnicowaną misję ich instytucji. Gdy obaj są zmuszani do konkurencji we wspólnych zawodach o laur mistrza publikowania, znaczenie ich osiągnięć w obszarach kluczowych dla społecznej roli przypisanej ich instytucjom upada także o oczach samych aktorów. Pozostaje im poskramiać zawodowe ambicje i za miarę własnego sukcesu uznać premię przyznaną za działania wymuszone regułami systemu podważającego nagłębszy fundament uniwersyteckiej kultury – jej uczciwą służebność społeczną.

Uniwersytet jest z założenia właściwym miejscem do kształtowania kultury kontaktów społecznych, liczne słabości życia publicznego przypisać można niedostatkom kultury wynoszonej z uczelni. Dopóki nie pojawi się w kraju choćby załączek instytucji, która z założenia, jako wzorzec, w sposób niepodległy nakazom potrafi odbudować naturalne dla uniwersytetu zręby kultury, jego dumna nazwa pozostanie zaledwie ornamentem wydawanych dyplomów.

Moduł 4

UCZELNIE I SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA

prof. dr hab. LUCJAN SUCHANEK
Członek PAU

MNIEJ TO LEPIEJ NIŻ WIĘCEJ. O POLSKIEJ POLITYCE EDUKACYJNEJ NA POZIOMIE WYŻSZYM KSZTAŁCENIA

OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju co jakiś czas przygotowuje raport, dotyczący wykształcenia na poziomie wyższym, uwzględniając w badaniach kilkadziesiąt krajów. Brane są pod uwagę różne czynniki, w tym poziom wydatków na edukację, bo z nim przede wszystkim związany jest wzrost liczby obywateli z wyższym wykształceniem. Uwzględnia się także takie dane, jak przyrost naturalny i PKB *per capita*. Za najlepiej wykształcony kraj uznano Kanadę, gdzie połowa obywateli ma wyższe wykształcenie, dokładnie jest to 51%. Na następnych miejscach znalazły się: Izrael (46% obywateli), Japonia (45%) i Stany Zjednoczone z 42 procentami. Wszystkie te państwa mają wysokie PKB i PKB *per capita* oraz dużo inwestują w edukację. Według przytaczanego rankingu odsetek wykształconych Polaków wynosi 23% (w roku 1997 było to zaledwie 10%). Warto zauważyć, że Polska wyprzedza Włochy, Portugalię, Czechy, czy Austrię.

Dlaczego w porównaniu z rokiem 1997 tak wysoki wzrost stał się w Polsce możliwy? Odpowiedź jest oczywista. W latach 80. i 90. ubiegłego wieku liczba uczelni wyższych w Polsce niepomniernie wzrosła. Duży wpływ na ten proces miał system boloński, który wprowadzał podział na trzy poziomy kształcenia, w tym trzyletni, zwany studiami licencyjackimi. Powstawały wówczas dwa nowe rodzaje uczelni wyższych – szkoły prywatne oraz Państwowe

Wyższe Szkoły Zawodowe. Te ostatnie pierwotnie nazywano państwowymi, później zmieniono ich nazwę na publiczne.

Przytoczmy jeszcze jeden wskaźnik z omawianego raportu. Według prognoz do 2020 roku co najmniej 40% obywateli krajów członkowskich OECD i Unii Europejskiej powinno mieć ukończone studia wyższe. A Polska może znaleźć się w czołówce krajów najlepiej wykształconych, ze względu na bardzo wysoki stopień wzrostu liczby osób kończących uczelnie wyższe. Wszystko wskazuje na to, że przewidywania te się nie sprawdzą. Nie znaczy to wszakże, że prognozy, o których mowa, potrzebne są wyłącznie dla celów sondażowo-reklamowych. Liczba osób z wykształceniem wyższym to problem fundamentalny, dotyczący poziomu życia w Polsce teraz i w przyszłości. Uczelnie to nie są szklane pałace, nie stanowią one jakiejś specyficznej, zamkniętej enklawy w organizmie państwowym. Ich podstawowe zadanie to służba społeczeństwu i państwu. To zadanie nie tylko uczelni, ale także resortu odpowiedzialnego za edukację.

Fundament ideowy Ustawy o szkolnictwie wyższym, nazywanej powszechnie konstytucją dla nauki, a także związanych z nią aktów prawnych, stanowi teza: mniej to lepiej niż więcej. Lepiej więc będzie, gdy liczba uczelni zostanie wyraźnie ograniczona (likwidacja uczelni, łączenie ich w większe struktury), gdy znacząco spadnie liczba studentów i kiedy ograniczymy liczbę dziedzin nauki. Wiąże się to bezpośrednio z problemem podziału funduszy przeznaczonych na naukę na poszczególne uczelnie, bowiem ma ułatwić ich dystrybucję. To jest główny wektor działań władz resortu. Czy od nich ma zależeć poziom kształcenia?

Uczelnie wyższe zawsze różniły się między sobą i prezentowały różne poziomy. Czy dziś wszystkie uczelnie polskie spełniają warunki dobrego i pożytecznego kształcenia? Obowiązkiem władzy jest kontrola tego właśnie wymogu. Powinien to być warunek *sine qua non* istnienia uczelni. Nastawienie na lansowanie kilku najlepszych uczelni jest rozwiązaniem błędnym. To próba doprowadzenia do tego, by w efekcie któraś z polskich uczelni znalazła się w miarę wysoko w rankingu szanghajskim. Można wątpić, czy przy takim doborze kryteriów oceny, jakie stosowane są w rankingu szanghajskim, polskie uczelnie mają szanse przesunąć się znacząco wyżej w klasyfikacji uczelni. Czy warto więc takie ambicje podsycać? Niektóre z przyjętych w rankingu wyróżników nie wynikają bezpośrednio z poziomu kształcenia. Tak jest chociażby z Nagrodą Nobla, czy z wysoką pozycją w życiu politycznym absolwentów danej uczelni. To są osiągnięcia indywidualne, uzależnione od wielu czynników. Nie można ich w sposób bezpośredni łączyć z uczelnią, na której się studiowało.

Zadaniem władz państwowych jest dbanie o wysoki poziom kształcenia we wszystkich uczelniach, bo on decyduje o kulturze społeczeństwa. Celem władz powinno być także to, by ludzi wykształconych było jak najwięcej. Tym samym liczba uczelni nie jest bez znaczenia. Bez wątpienia pewna część tworzonych w ostatnich latach uczelni powinna zniknąć.

Powstaje pytanie, czy resort potrafi zadbać sprawiedliwie o wszystkie uczelnie i zapewnić im warunki rozwoju. Czy potrafi odpowiednio ocenić rolę różnych uczelni i czy powinien tu odgrywać rolę czynnik przestrzenny? W „PAUzie” zamieściłem kiedyś tekst, zatytułowany *Pożytki z „uczelni prowincjonalnych”*. Na przykładzie PWSZ. Nazwy „uczelnie prowincjonalne” użyłem w cudzysłowie, bowiem słowo prowincjonalny nie tylko dotyczy przestrzeni i wtedy jest z reguły semantycznie nienacechowane, lecz ma także wymiar ocenny i wtedy oznacza zaściankowy, małomiasteczkowy. A więc gorszy. Czy tak rzeczywiście jest? „Uczelnie prowincjonalne” istnieją w kontekście uczelni akademickich, z reguły działających w dużych miastach (choć nie zawsze). PWSZ-y były z reguły powoływane w małych ośrodkach, często stanowiących pustynię edukacyjną.

Zostały one powołane do życia w roku 1998, by przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu młodzieży pochodzącej z uboższych warstw społecznych, głównie z małych miast i obszarów wiejskich. Stały się nową kategorią wyższych uczelni, stanowiącą ważny element w polskim systemie edukacyjnym. Są to uczelnie, które według systemu bolońskiego stanowią pierwszy stopień kształcenia na poziomie wyższym i obejmują różne kierunki: inżynierskie, pielęgniarstwa, ale także humanistyczne i społeczne.

W moim przekonaniu ich nazwa jest nieprecyzyjna, a nawet myląca – tylko część z nich przygotowuje do konkretnego zawodu. Proponowałbym, by nazywać je kolegiami licencjackimi, nazwa ta określałaby poziom wykształcenia. Powinno stać się zasadą, że uczelnie te pozostają przy kształceniu na poziomie licencjackim. Tymczasem wiele z nich, w wyniku ambicjonalnych postaw samorządów i pracowników akademickich, dąży do przekształcaniu ich w studia magisterskie. To według mnie zły kierunek.

Absurdalny i przerażający zarazem jest argument, że w Polsce mamy wystarczającą liczbę osób z wyższym wykształceniem! Według Spisu powszechnego w 2011 roku dyplom uczelni wyższej posiadało 14,6% mężczyzn i 18,8% kobiet, 21,4% ludności miejskiej i 9,8% mieszkańców wsi. To pozytywne zjawisko, ale poziom wykształcenia akademickiego nie jest jednak zbyt wysoki. Być może, nadejdzie kiedyś taki czas, że wykształcenie wyższe, przynajmniej na poziomie licencjackim, będzie obowiązywać wszystkich. Człowiek pozba-

wiony wiedzy, niewykształcony, nie będzie pełnowartościowym obywatelem. Człowiek wykształcony, choć niekiedy może mieć trudności ze znalezieniem pracy zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, jest w stanie lepiej rozumieć współczesny świat i jego mechanizmy, nie popadnie on w niewolę degradującej kultury masowej. To on staje się strażnikiem kultury narodowej, bez której naród traci swą tożsamość. Wykształcenie jest wartością samą w sobie, ono człowieka ubogaca i uszlachetnia.

W dotychczasowym dyskursie o uniwersytetach, o szkołach wyższych na dwu przeciwległych pozycjach stawia się liczbę studiujących i poziom kształcenia. Jest to założenie z gruntu fałszywe, gdyż zakłada ono, iż są to wartości antyteczne. Równie popularna, aczkolwiek niebezpieczna, jest teza o elitarności kształcenia. Wiąże się to z zagadnieniem elity, jako kategorii społecznej, jednak samo to pojęcie jest niejednoznacznie i elita rozmaicie bywa rozumiana, a nierzadko postrzegana koniunkturalnie. Głoszą ją ci, którzy traktują elitarność, a więc wyraźne zmniejszenie liczby studiujących, jako drogę do poprawy pozycji uniwersytetów polskich. Takie hołdowanie niebezpiecznej ideologii elitarności wykształcenia świadczy o niezrozumieniu współczesnego świata, któremu zagraża degradująca kultura masowa. Kultura wysoka nie jest i nigdy nie była dostępna każdemu, lecz dziś niebezpiecznie zagraża jej kultura niska. O tym wiadomo już od dziesięcioleci, od chwili, gdy pojawiło się społeczeństwo masowe i kultura masowa. Wielu myślicieli, by wspomnieć chociażby Eliota czy Ortegę y Gassetę, uprzedzało przed niebezpieczeństwem i wskazywało drogi ratunku. Ochrona kultury wysokiej, będącej podstawą kultury narodowej, jest obowiązkiem ludzi wykształconych. A ci pojawiają się dzięki uczelniom – jest to więc misja uczelni wyższych, to ich obowiązek wobec wspólnoty narodowej.

Tezę o elitarności kształcenia głoszą, choć niewyłącznie tylko oni, przedstawiciele nauk ścisłych. Jak sądzę błędnie rozumiana jest ich intencja: pragną oni bowiem, by formę kształcenia elitarnego zapewnić tym studentom, którzy wyrastają ponad przeciętny poziom. Włączeni do przyjętego systemu kształcenia, nie są oni w stanie rozwijać swych talentów. Elitarność więc oznacza tu, i jest to w pełni akceptowalne, stworzenie optymalnych warunków studiowania, z reguły bardzo zindywidualizowanych. Nie jest to równoznaczne ze zmniejszeniem liczby studentów.

Demagogiczny jest argument, że duża liczba studiujących to automatyczne obniżenie poziomu nauczania, czas więc powrócić do systemu, gdy studiowanie było elitarne (dla ograniczonej liczby osób) i – tym samym – automatycznie prezentowało wyższy poziom. Jest to rozumowanie fałszywe, liczba studiujących

nie może stanowić przeszkody w prowadzeniu wysokiego poziomu nauczania. Hasło: przechodzimy od ilości do jakości jest nielogiczne i zwodnicze. Za słaby poziom nauczania oskarża się niski poziom kandydatów na studia. To jednak tylko część prawdy, nie zwalnia to uczelni z obowiązku starania się o to, by w procesie kształcenia poziom studiujących poprawić. Zasada taka jest zgodna z misją uczelni wyższych, kształcących osoby, które społeczeństwo budują i zapewniają jego wysoki poziom.

Od czasu do czasu pojawia się w prasie stwierdzenie, że uczelnie produkują (w bardziej miękkiej wersji kształcą) bezrobotnych. Ci, którzy je głoszą, z pewnością nie zdają sobie sprawy z jego absurdalności i nielogiczności, bądź, co bardziej prawdopodobne, w sposób świadomy stosują chwyt manipulacyjny, perswazyjne. Połączono w tym stwierdzeniu sztucznie i w sposób nieuprawniony, demagogiczny wręcz, dwa odmienne porządki: edukację i bezrobocie: za bezrobocie odpowiedzialności nie ponoszą uczelnie, lecz państwo. Celem uczelni jest kształcenie, a ono związane jest także z liczbą uczelni wyższych.

W 2014 roku zamieściłem w „PAUzie” (nr 277-278, ss. 4-5) artykuł *Edukacja czy przemysł edukacyjny. Studia i studiowanie w czasach kultury masowej*. Gwałtowny i niekontrolowany, a jednocześnie jak się wydaje w jakiś sposób stymulowany, rozwój kultury masowej wpłynął znacząco na poziom kultury: dawna kultura elitarna, wysoka, została zastąpiona przez kulturę popularną, niską, nie wymagającą specjalnego przygotowania do jej odbioru. Prymitywizacja kultury wyższej oraz manipulowanie świadomością społeczną spowodowały, że miejsce kultury zajął przemysł kulturalny, którego celem jest produkowanie dla zysku. Wszystkie wartości wyższe – prawda, dobro, piękno – stają się wówczas drugorzędne bądź wręcz zanikają.

Podobny mechanizm widoczny jest dziś w sferze edukacji, którą zastąpił przemysł edukacyjny. Tradycyjne wartości kształcenia, cele oraz zasady funkcjonowania uniwersytetów uległy istotnemu przewartościowaniu. Stało się tak w wyniku wysunięcia na plan pierwszy nie celów edukacyjnych, jakie stanowią istotę misji uniwersytetów, lecz wymogów, wynikających z praw ekonomii i wskazań nauki o zarządzaniu. Zarówno ekonomia jak i zarządzanie, zawsze w życiu uniwersytetów obecne, lecz zawsze podporządkowane ich celowi zasadniczemu – kształceniu i formowaniu osobowości studenta – stały się dominujące i to właśnie one decydują o istnieniu uczelni. Istotną wadą nowej ustawy jest tendencja do schematyzowania, a więc, upraszczania, które jest przydatne tylko ze względów organizacyjnych i opisowych. Ułatwia zarządzanie, w szczególności ewaluację, lecz pozbawia niezwykle istotnego czynnika

różnicującego, pozwalającego precyzyjniej opisywać stan nauki i kształcenia. W dyskusjach wielokrotnie podkreślano, że humanistyka jako nauka przestaje być równoważna w stosunku do *science*. Przydatność praktyczna nauki zdominowała jej walory czysto poznawcze.

W Ustawie i związanych z nią aktach prawnych niższego rzędu dostrzec można jeszcze jedno, lecz mające fundamentalne znaczenie, zagrożenie, dotyczące przede wszystkim, acz nie wyłącznie, humanistyki. To decyzja radykalnego zmniejszenia liczby dziedzin nauki. Głosi się mianowicie tezę, że im mniej ich będzie, tym lepiej. Jest ich przecież mniej w innych krajach, a więc i u nas musi być podobnie.

Z wykazu dziedzin naukowych i dyscyplin zniknęła filologia. Niezwykle znamienna była dyskusja o kulturoznawstwie, należącym do nauk humanistycznych. Spory wokół kulturoznawstwa wynikają ze złego rozumienia (świadomego bądź nieświadomego) słowa kultura, będącego w zasadzie homonimem – terminu mającego znaczenie wąskie i szerokie. W Polsce, w aspekcie semantycznym, odnośnie do kulturoznawstwa jako nauki, widoczna jest tendencja do jego wyraźnego zawężania, rozumie się ten termin wąsko, jako różne rodzaje sztuk (plastyczne, muzyczne itp.). Tymczasem musi być ono traktowane szeroko – jako nauka o kulturze, cywilizacji.

Wiąże się to bezpośrednio z modelem studenta. W jego kształtowaniu dominuje podejście socjologiczne, które praktycznie odrzuca (bądź znacznie ogranicza) podejście antropologiczne. Ginie wówczas, bądź przechodzi na dalszy plan, jednostka, która jest upodrzedniona wobec masy. Ortega-y-Gasset był zdania, że masę stanowi „średni człowiek” (uśredniony). G. Marcuse mówił o człowieku jednowymiarowym, jego zdaniem masa to ludzie, którzy nie są w stanie uwolnić się od nacisku propagandy i manipulacji oraz niezdolni są do rozumienia faktów, ocen, alternatyw. Ma wówczas miejsce „obróbka człowieka przez człowieka”, której narzędziami są przemysł propagandy, reklamy i masowa kultura. Ogromną rolę w tym procesie odgrywają formy komunikacji społecznej (przemysł informacyjny) i jej technologie: środki masowej informacji, sieci komputerowe i internetowe, globalne środki łączności. Wraz z burzliwym rozwojem technologii – środków przekazu i reprodukcji form dystrybucji – kultura, z reguły, przyjmowana jest bezrefleksyjnie. Obowiązkiem uczelni wyższych wobec społeczeństwa jest obrona studenta przed tego typu oddziaływaniami, wyrobienie w nim odporności na ten wpływ. Dlatego szczególną rolę odgrywać muszą nauki humanistyczne, w tym zaś dyskryminowane obecnie kulturoznawstwo.

Idea mniej to lepiej niż więcej przejawia się w jeszcze jednej sferze – w twórczości naukowej pracowników uczelni. Od pewnego czasu głoszony jest pogląd, że humaniści piszą za dużo. A jeśli za dużo – to źle. Stąd hasło czy wymóg wręcz ograniczenia twórczości naukowej. A najlepiej osiągnąć można to przez liczby. Jako magiczną liczbę podaje się 4. I nikt nie wie, dlaczego liczba cztery ma taką magiczną moc. Może cztery teksty w ciągu czterech lat, czyli jeden tekst na rok, dla przedstawiciela nauk ścisłych to wystarczająco, w humanistyce tak jednak nie jest. Chyba, że ktoś nie jest w stanie tej granicy przekroczyć, ale wtedy nie ma dla niego miejsca na uczelni.

Idea mniej to lepiej niż więcej i jakaś magiczna liczba ma miejsce także w odniesieniu do czasopism. Ich też nie może być za dużo i dlatego od lat tworzona jest lista polskich czasopism, które będą punktowane. Słyszałem o liczbie sześciuset. I tylko w nich należałoby drukować, tylko one bowiem dadzą punkty, a dzięki nim można utrzymać się na uczelni. Magia punktów zniewala i uczeni, zwłaszcza młodzi, myślą o swoich tekstach tylko pod kątem tego, żeby je opublikować w pismach punktowanych. O popularyzacji nauki i wiedzy nikt nie myśli, a w każdym bądź razie nie jest ona wyceniana.

Nie sposób zwrócić uwagi na zjawisko konferencji naukowych. Tu też obowiązuje zasada mniej to lepiej niż więcej. Najlepiej zaś, żeby ich w ogóle nie było. A wszyscy wiemy, zwłaszcza przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych, że bez konferencji nie ma życia naukowego. To one przecież umożliwiają bezpośredni kontakt uczonych i wymianę myśli, której nie zastąpi lektura tekstów. Tymczasem za organizowanie konferencji nie uzyskuje się żadnych magicznych punktów. Kto więc będzie je organizować?

Słowo punkty, obok założenia mniej to lepiej niż więcej, stanowi drugi fundament dzisiejszego myślenia o szkolnictwie wyższym. Jak mawiał znany slawista, profesor Andrzej Urbańczyk, za każdym nowym pomysłem, jaki pojawia się w ministerstwie, stoi jakiś profesor. Można by tę myśl w odniesieniu do dnia dzisiejszego nieco zmodyfikować. Za pomysłami, jakie dziś kształtują system edukacyjny na poziomie wyższym, stoi grupa profesorów. Ona strzeże konceptu mniej to lepiej niż więcej. W wyniku dyskusji do niektórych propozycji zmian zespół opracowujący model szkolnictwa wyższego dał się przekonać, w nikłym jednak stopniu, przy innych, jak w wypadku kulturoznawstwa – ale także wielu innych – pozostał niewzruszony. I nie można zrozumieć, dlaczego.

prof. dr hab. JAROSŁAW ŁAWSKI

Członek PAU

Uniwersytet w Białymstoku

„MAŁE” UCZELNIE JAKO STRATEGICZNE CENTRA: PRZYPADEK HUMANISTYKI

Eksperymentomania¹

Nigdy nie sądziłem, że jako osobie pracującej w Białymstoku przyjdzie mu kiedykolwiek występować w obronie tzw. małych, mniejszych, prowincjonalnych uczelni. Potrzeba ich istnienia wydawała mi się tak naturalna, jak potrzeba posiadania przez zdrowy organizm człowieka nie tylko serca i mózgu, lecz też innych organów. Zresztą zamieszanie terminologiczne, z jakim mamy do czynienia, mówiąc o ośrodkach w takich miastach, jak Szczecin, Zielona Góra, Opole, Rzeszów, Lublin, Kielce, Częstochowa, Bydgoszcz, Olsztyn (i inne), jest zastanawiające!

Cóż tu bowiem bierzemy pod uwagę mówiąc, iż coś jest „małe”/”mniejsze”? Wielkość miasta, otoczenia społecznego? Infrastrukturę uczelni? A może liczebność kadry? Liczbę studentów? Dorobek? O kim myślimy, przekonując innych, że ktoś pracuje w uczelni „prowincjonalnej”? W rdzeniowym, rudymentarnym znaczeniu powinno to znaczyć: położony w jednej z prowincji

¹ Słowo „eksperymentomania” pożyczam od pisarza polsko-litewskiego Józefa Albina Herbaczewskiego (Jozuasa Albinasa Herbačiauskasa), który użył go w polskim esejie do opisu estetycznych eksperymentów Wyspiańskiego. Tegoż, *Eksperymentomania, czyli neo-hamletyzm* (Stanisław Wyspiański), w: *I nie wódz nas na pokuszenie... Szkicowane wizerunki dusz współcześnie wybitnych na tle myśli dziejowej*, Kraków 1911, s. 203.

państwa, które jest niepodzielną całością. Tymczasem przymiotnik *prowin-
cjonalny* – szczególnie w ustach przedstawicieli elit stołeczno-wielkomiej-
skich – uruchamia jednoznaczny sygnał wartościujący: prowincjonalny to
„mały”, „gorszy”, ale też „podległy”. Te same sfery stołeczno-wielkomiejskie –
o czym same bezustannie przekonują, propagując ideę kolejnych „reform”
nauki – wypadają na tle światowym właśnie jako ośrodki małe, maleńkie,
gorsze, po prostu drugorzędne. Są więc w skali światowej, w negatywnym
sensie prowincjonalne, choć tyłu tam światowych pracuje uczonych... Inna
rzecz, że narzędzie, jakim się posługują propagatorzy „uświatowienia”, czyli
tzw. rankingi uczelni, samo jest nonsensem, do tego nonsensem politycznie
instrumentalizowanym, zideologizowanym.

Czyżby ludzkość chciała mieć tylko 500 „najwyżej notowanych uniwersy-
tetów”? I to wystarczy? A – paralelnie – Polska dwie, trzy duże uczelnie noto-
wane w tych „rankingach”? Nikt przy zdrowych zmysłach nie wysunie takiej
myśli, patrząc i na mapy świata, i na mapy naszego kraju. Ani małe nie jest
gorsze, ani wielkie, policzone „naukometrycznie” nie jest wielkie w znacze-
niu trwałości wkładu w naukę. Bycie „wysoko w rankingach” nie może być
celem wszystkich innych.

Do czego zmierzam? Do opisu „reformatorskiej” pasji: eksperymentoma-
nii dzisiejszej.

Najpierw jednak kilka zastrzeżeń: nie reprezentuję humanistycznego
ośrodka prowincjonalnego, który ma kompleksy. Raczej środowisko, które
odniosło sukces. Sam też jestem jako pięćdziesięciolatek od dawna po po-
konaniu wszelkich progów awansu. Występowałem w roli eksperta ministe-
rialnego, kierownika dużych grantów etc. Istotą mojej aktywności jest od lat
współpraca międzynarodowa (i powołana w celu jej prowadzenia Katedra
Badań Filologicznych „Wschód – Zachód” na Wydziale Filologicznym
Uniwersytetu w Białymstoku). Zastrzegam, że chcę mówić tylko o poletku
nauk humanistycznych, które znam. I we własnym li tylko imieniu. Nie jest
to więc głos frustrata z niedoinwestowanej „małej” placówki „na prowincji”,
lecz raczej głos kogoś, kto na sprawy polskie stara się patrzeć z szerszego
punktu widzenia: międzynarodowego.

Nim odpowiem na pytanie: po co nam „małe” uczelnie, kilka zastrzeżeń.

Po pierwsze, zmieńmy język, którym o tym mówimy. Przestańmy posłu-
giwać się językiem panów i podległych, wielkich i małych, centralnych i pro-
wincjonalnych. Zastąpmy go językiem, który w humanistyce jest jedynie do-
puszczalny: twórcze i nietwórcze, nowatorskie (odkrywcze) i nienowatorskie
(nieodkrywcze), dobre i przeciętne, byle jakie.

Po wtóre, przestańmy zakłamywać rzeczywistość, mówiąc że całe uniwersytety, akademie, ośrodki są dobre i złe. W humanistyce liczą się mało ośrodki (katedry, zakłady), a najczęściej pojedynczy ludzie z nowatorską myślą i energią. Czasem powołują oni zespoły, czasem pracują samotnie. Na każdej uczelni, czy to z Krakowa czy z Zielonej Góry, czy z Gdańska czy z Torunia lub Białegostoku, są osobowości, wybitne ośrodki. A wszędzie są przeciętne, a nawet słabe: wydziały, instytuty, katedry, zakłady. Sztuką jest wyławianie i tworzenie warunków do spokojnej, planowej pracy tym najlepszym.

Trzecie zastrzeżenie: nie fetyszyzujmy czasu. Czasu jako kryterium służącego do oceny badań. W humanistyce zalecenia obecnej „ewaluacji” (4 wysoko punktowane publikacje na 4 lata) niektórzy wypełniają w pół roku. Innym trzeba 8 lat, by dojść do rzeczywistych, a nie wymuszonych przez nową formę „punktową” wyników. Obecnie proponowany system „ewaluacji” (w którą pozornie przeobraziła się „parametryzacja”) w sposób zastraszający promuje „naukometryczne” przeciętniactwo i fikcję naukową. Nie sztuką w humanistyce jest ogłosić 4 publikacje wysoko punktowane, sztuką jest ogłosić 1 ważną, przełomową, cenną. Jedni – i tak chciała matka natura, a nie ministerstwo – ogłaszają rzeczy ważne raz w roku, inni raz w życiu. Tu nie ma „wymierzalności”. Skądinąd istnieją zupełnie proste sposoby wyławiania osób nienadających się do pracy w naukach humanistycznych lub leniwych. Nie trzeba do tego zatrudniać firm, programów, „punktomanii”, „scopusoizacji” i tym podobnych wytworów biznesu naukowego.

Po czwarte, mówiąc o reformie nauki, pamiętajmy, że nie dokona się ona nigdy i nie rozwinie, jeśli nie obejmie centrum decyzyjnego: ministerstwa. A kiedy była tam reforma?

Przyjąwszy te zastrzeżenia, chcę powiedzieć, że chodzi mi o uczelnie dobre, uczonych twórczych, „wytwarzających” potrzebne społeczeństwu i światu „produkty” pracy humanistycznej: idee, edycje, analizy i interpretacje, monograficzne ujęcia dziejów różnych aspektów ludzkiej kultury.

Otóż w takim ujęciu Polska w szczególności potrzebuje po prostu sieci dobrych ośrodków położonych w każdej części państwa. To znaczy, że powinny w niej też dla dobra wszystkich innych ośrodków świetnie funkcjonować ośrodki położone w centrum, umocowane w długo trwającej tradycji uniwersyteckiej (to samo w sobie jest arcywartością!), promieniujące tą tradycją i wzorcotwórczo ją pielęgnujące. To powinno działać się dla dobra wszystkich. Że myślę tu nade wszystko o Krakowie i Warszawie, nie trzeba dodawać. Ale to też znaczy, że nie możemy od tych ośrodków żądać,

by zasilone „strumieniem pieniądza” we wszystkich swych częściach przodo-
wały w świecie, Europie, a nawet w Polsce. (Piszę, przypomnę, tylko o humani-
styce.) Żądać tego od nich to nielicząca się nawet z prawami logiki fanaberia
(nie użyję słowa *utopia*), iluzja, fantazja.

Talenty są tam, gdzie się rodzą. A rozkwitają tam, gdzie znajdują po temu
warunki. Czyli: rodzą się wszędzie (a nie tylko w Krakowie czy Poznaniu),
zaś rozwijają się naukowo tam, gdzie mają taką szansę (czyli na przykład
w Opolu, Siedlcach, Olsztynie, Szczecinie). Nic tu nie pomogą ministerialne
rozporządzenia, by wszyscy utalentowani humanistycznie ludzie „produko-
wali się” (zeszliśmy na ten poziom języka) w Warszawie lub innym ośrodku.

Po pierwsze, nie ma tam dla nich wszystkich miejsca, nie dostaną tam pro-
fesur, katedr, nie zbudują zespołów. Po drugie, nie ma potrzeby, by wszyscy
skupiali się w kilku ośrodkach, a ci którzy tam nie trafiają, trwonili swe talenty
poza naukę. To szkodliwe dla kultury i państwa. Dlaczegoż?

Twórcy kolejnych „reform” przyjmują, niestety, krótki horyzont myśle-
nia o państwie, społeczeństwie, wspólnocie narodowej. Efekt „reformy” spro-
wadza się najczęściej do krótkoterminowego „efektu wyborczego” – ogłasza-
my, że zreformowaliśmy to czy tamto, wyborcy mają nas zatem nagrodzić.
Interesy grup forsujących „reformy” są zazwyczaj jeszcze bardziej partyku-
larne: chcemy wreszcie pieniędzy, chcemy, by „nasi” ludzie rozdawali kar-
ty w nauce. Wszystkie te cele – przy niestabilności, rozwibrowaniu polityki
środkowoeuropejskiej – mogą oni osiągnąć co najwyżej na 8 lat (dwie
kadencje). A co potem? Reforma? Ale przecież po co reforma, skoro było już
tyle reform? Tego nie wiadomo.

Tymczasem nauki humanistyczne potrzebują – jest to chyba najczęściej
powtarzane do elit politycznych w Europie Środkowo-Wschodniej pragnienie
i żądanie – s p o k o j u . Potrzebują epickiego oddechu i interpretacji zjawisk
dookolnych.

Miejsce na mapie

A Polska nie leży w >takim sobie< miejscu na mapie². Tymczasem wy-
dawać by się mogło, że w wyobrażeniach projektantów kolejnych „reform”
jesteśmy krajem istniejącym na wyspie położonej między Ameryką a Europą.
Albo państwem takim jak Belgia czy Luksemburg, wciśnięte między inne

² Zob. J. Bartosiak, *Rzeczpospolita między lądem a morzem. O wojnie i pokoju*, Warszawa 2018.

kraje UE. To straszliwe, groźne w konsekwencjach iluzje. Polska ma swoje miejsce na mapie między Zachodem i Europą Wschodnią. Jej los determinują burzliwe, właśnie trwające procesy za zachodzie Europy, ale jeszcze bardziej dramatyczne wydarzenia na jej wschodzie: w Rosji, Ukrainie, Białorusi, krajach bałtyckich, Zakaukaziu, Naddniestrzu, Mołdowie. Los państwa – i całej jego nauki, nie tylko humanistyki – zależy od właściwego gospodarowania potencjałem, rozpoznania geostrategicznych, geopolitycznych, kulturotwórczych i etnicznych zmian zachodzących właśnie za naszymi granicami. W tym: groźną granicą wschodnią.

Na ziemiach Rzeczypospolitej zachodzą te same procesy separatystycznej radykalizacji mniejszości etnicznych, które obserwujemy w Katalonii, na wschodniej Ukrainie, a nawet w sercu unijnej Belgii (Flamandowie *contra* Walonowie). Za wschodnią granicą państwa jest duża mniejszość polska: na Litwie, Białorusi, Łotwie, Ukrainie, w Rosji (tam też!). Wyobraźmy też sobie Polonię na świecie lub tylko problemy Polaków w Niemczech i Wielkiej Brytanii. I Polacy na świecie, i mniejszości ościennych krajów w Polsce mają swą kulturę, życie społeczne. Są też narzędziem polityki i geopolityki.

Wyobrażać sobie, że w Krakowie czy Warszawie rozkwitną badania nad kulturą białoruską, dziejami Prus Wschodnich (to dzisiejsze województwo warmińsko-mazurskie) lub historią Ziem Zachodnich – to skazywać się na coś, co nawet nie ma cech nikłego prawdopodobieństwa. Przyjąć hipotezę, że w Warszawie lub Krakowie lepiej znają wielotysięczne mniejszości białoruskie, ukraińskie, specyfikę kultury wielosetysięcznej społeczności prawosławnych obywateli Rzeczypospolitej (albo tylko kilkutysięcznej grupy Tatarów) niż w Białymstoku, Siedlcach czy Lublinie, to trudne do pojęcia. To samo można napisać o „ziemiach odzyskanych”, Śląsku, Warmii i Mazurach, Gdańsku. Oczywiście, ten czy ów przedstawiciel centrum może sądzić, że na co dzień lepiej współpracuje z Mińskiem czy Kijowem niż badacz obecny tam na stałe. Co więcej, twierdząc stanowczo, że powinny istnieć krakowskie, warszawskie, poznańskie centra bałtystyki, białorutenistyki, filologii wschodniosłowiańskiej etc. Potrzebne to jest samej nauce.

Lecz muszą być one nade wszystko na miejscu, w tych miejscach, gdzie państwo i społeczeństwo posiadają swoje strategiczne cele. Gdzie aspiracje kulturotwórcze chcą realizować na miejscu Polacy, ale też przedstawiciele mniejszości mieszkających w Polsce. Stąd łatwiej prowadzić współpracę z humanistami z Białorusi, krajów bałtyckich, Ukrainy czy Rosji po prostu dlatego, że „miejscowi” lepiej znają realia tych kultur – sami mieszkają często w wielonarodowym, wieloreligijnym i wielojęzycznym środowisku

(tak jest w Białymstoku, ale też Opolu, Olsztynie, Lublinie, Katowicach, Rzeszowie).

Jest więc w żywotnym interesie państwa i wspólnoty ją zamieszkującej, by cały kraj pokryty był siecią ośrodków uniwersyteckich. Jest to – czas po roku 2001 – co piszę ze smutkiem, jedna z najniespokojniejszych epok od czasów II wojny światowej (w skali geopolitycznej) i jedno z najbardziej niebezpiecznych, niespokojnych miejsc na mapie Europy i świata, o czym stale przypominają mi koledzy z Zachodu, Ameryki i Azji, których najbardziej – z różnych względów – interesuje zachodnie pogranicze imperium rosyjskiego, Federacji Rosyjskiej. Jest to po prostu wszystko, co leży na wschód od Rzeczypospolitej. Zabezpieczenie interesów całej kultury polskiej, a nie tylko kilku ośrodków, utrzymanie potencjału kulturowo-cywilizacyjnego (a więc i możliwości oddziaływania na Wschód i Zachód), zagospodarowanie talentów, a w sumie wzmocnienie państwa i społeczeństwa, możliwe jest tylko pod warunkiem równomiernego rozłożenia sił: budowania mocnych instytucji kultury, uniwersytetów, laboratoriów i bibliotek naukowych we wszystkich częściach kraju.

Życie iluzjami, że jakaś zmityzowana instytucja międzynarodowa czy pakt militarny będą wieczne i na zawsze zabezpieczą interesy naszej własnej organizacji państwowej i społeczeństwa kończą się zawsze tak samo.

Nie da się uciec z mapy, można z niej zniknąć. To drugie oznacza wymazanie przez innych. Wielu z tych „innych” z wdzięcznością przyjmie jednak fakt, że Polacy sami się sobą mądrze zaopiekują.

Jesteśmy wspólnotą o niskim poczuciu własnej wartości. Nie bez naiwności gonimy wyidealizowane fantazmaty i wyobrażenia: świat, Europę, Amerykę, Unię etc. Tymczasem Polacy i ich państwo – co sam obracając się w środowisku slawistów z całego świata widzę – są tak dużym fenomenem kulturowo-cywilizacyjnym, iż zainteresowanie nimi jest naturalne i niejako obowiązkowe we wszystkich szanujących się kulturach, naukach. Językiem polskim mówi przynajmniej 50 mln ludzi, choć nie znamy szacunków w pełni wiarygodnych dotyczących ludzi przyznających się do polskiego pochodzenia w krajach byłego ZSRR, gdzie trwają groźne procesy historyczne, a przyznawanie się do polskości może być niebezpieczne. Jest to jeden z 20 największych języków na Ziemi. Wiele postaci kultury, nauki polskiej, twórców historii jest powszechnie rozpoznawalnych w skali globalnej, a nie tylko europejskiej. Na tym tle wymachiwanie hasłem „nagrody Nobla” lub „miejsca w rankingu” jako bezlitosnym kryterium oceny całej nauki i kultury polskiej jest czymś groteskowym.

Niestety: jest też racjonalną kalkulacją obliczoną na realizację krótkoterminowego celu politycznego tego czy innego polityka, partii, frakcji itp.

Tak więc nie da się uciec z mapy. Można być z niej wymazanym. Miejsce, w którym jesteśmy (i tak przez wieki „przesuwane”, okrajane) zmusza do zabezpieczenia dóbr, którymi dysponujemy, w obliczu nieobliczalnych przełomów historycznych na Wschodzie i na Zachodzie. Rola nauk humanistycznych i społecznych jest tu pierwszorzędna. Cóż by było, gdyby Francja nie prowadziła polityki kulturowo-naukowej w Maroku i licznych krajach francuskojęzycznych poza swymi granicami? Węgry w Siedmiogrodzie i na Słowacji? Rosja na ogromnych obszarach od Tallina po Sofię, od Grodna do Odessy? A my chcemy zrezygnować ze wszystkiego w imię wymyślonej humanistyki światowo-rankingowej? Refleksja humanistyczna i społeczna wyrasta zawsze z konkretnego miejsca, człowieka, kultury. Ku nim też powraca.

Spójrzmy na mapę: Od przedmieść Warszawy do granicy białoruskiej powyżej Brześcia – 120 km (miasto to może się wkrótce wraz z całą Białorusią znaleźć w Rosji). Z Białegostoku do Grodna – 80 km (jedzie się 6 godzin). Z Olsztyna do granicy rosyjskiej – 85 km („trudna” granica). Z Krakowa do granicy Ukrainy w Medyce – 200 km (a w tym kraju wojna). Ze Słubic do Berlina – 81 km (a tam co będzie po zmianie politycznej?). Mapa i humanistyka mają w gruncie rzeczy wiele do przekazania. Trzeba tylko o nich myśleć nie w kategoriach drobnego interesu politycznego, lecz długiego trwania i *last but not least* ostatecznego przetrwania: kraju.

Co to jest „region”?

Istnieje ogromna ilość argumentów – czasem równie ważnych – za wspieraniem przez mądre państwo i jego elity polityczne sieci uniwersyteckiej. Sieć równomiernie rozłożonych ośrodków jednoznacznie przeciwstawiam iluzjotwórczemu centralizmowi (tylko w humanistyce, choć mam wątpliwości, czy centra międzynarodowe innych nauk istnieją poza mapą i geopolityką). Ośrodki tego rodzaju zabezpieczą przede wszystkim dziedzictwo regionalne.

Istnieje jakieś zasadnicze nieporozumienie dotyczące rozumienia terminów „region”, „regionalizm”. We współczesnym słowniku polskim dyskutujących o nauce znaczą one prowincjonalność, czyli negatywnie rozumiane zapóźnienie cywilizacyjno-kulturowe, degradujące oddalenie od wszechmocnych centrów, słowem gorszość wszelakiego rodzaju. Tymczasem „region” to rzeczywiście może być „prowincja” – w sensie terytorium o określonej wy-

razistej specyfice kulturowo-historyczno-cywilizacyjnej. Taki region istnieje w interakcji ze światem wokół niego – także pograniczem, przygraniczem i zagranicą³. Gołym okiem widać, że dziś największe problemy w skali europejskiej, a nawet światowej generują nie całe państwa, a ich „specyficzne” regiony: Quebec, Szkocja, Katalonia, Kraj Basków, Flandria, Siedmiogród, Naddniestrze, słowem wszelkie regiony zamieszkałe przez mniejszości. Nie wspomnę już o bałkańskiej łamigłówce.

Region jest więc w takim samym stopniu bogactwem, jak i zagrożeniem. Co do bogactw – nie ma powodu ich to przypominać.

Co do niebezpieczeństw, i owszem, trzeba wymienić: separatyzm kulturowy, etniczny, podatność na wpływ zagranicznych ośrodków oddziaływania i rozgrywania geopolitycznego, groźbę zapaści ekonomicznej, a z nią kulturowo-społecznej. Aż zdumiewa szermowanie hasłami cywilizacyjnego przyspieszenia w „Polsce B” (skąd ten język? kto powiedziałby Mickiewiczowi, że pochodzi z Polski C, czyli z Nowogródka, WXL, Czarnej Rusi?), a równocześnie projektowanie takich zmian w nauce, które zmarginalizują naukę w tym obszarze? Czy autostradami i liniami szybkiej kolei ma jeździć tylko inteligencja politechniczna, korporacyjna klasa średnia i robotnik XXI wieku? Zaspokojenie głodu, sytości zazwyczaj na krótko zaspokaja głębsze potrzeby człowieka: również te edukacyjne.

Zastanawiam się, jaki świat wyobrażeń stoi za projektodawcami centralistycznych „reform”. Jest to świat anachroniczny, przednowoczesny. Po pierwsze, między centrum a regionem, regionem a światem nie ma dziś barier komunikacyjnych (mówię to jako praktyk takiej komunikacji). Centrum jest więc tam wszędzie, gdzie jest człowiek tworzący nowe idee, wydający ważne książki, brawurowo interpretujący świat – a nie tam, gdzie jest ministerstwo i duży, niezreformowany moloch naukowy.

Świat, po wtóre, naprawdę interesuje to, co specyficzne, a nie to, co powszechne: a więc Polska z jej kulturą, jej osobistościami i osobnościami, a nie Polska jako częśćka wszędzie tych samych i takich samych procesów. Świat interesują też regiony – z ich kulturą. Mamy tu atuty (o dziwo!) niesamowite jako cywilizacja wciśnięta między mocarstwowe Niemcy i Rosję – a ich pogranicza, granice, sąsiedztwa intrygują świat w sposób zasadniczy. Nikt w Polsce nie będzie szukał natomiast tego, co w lepszym wydaniu znajdzie w Brukseli, Londynie i Waszyngtonie.

³ Zob. W. Konończuk, *Program ukraińskiej „Kultury” – etap, a nie koniec historii*, „Nowa Europa Wschodnia” 6/2018, s. 21-28.

Konkretny przykład: ważą się losy kultury, języka, narodu i państwa białoruskiego – to zajmuje dziś (w grudniu 2018 roku) wszystkich polityków, strategów, slawistów i ekonomistów na świecie (potencjalny kryzys związany z „wchłonięciem” Białorusi przez Federację Rosyjską miałby skutki globalne: gospodarcze, polityczne, militarne).

Co mamy na ten temat do powiedzenia? Co myślą polscy analitycy z Warszawy, PISM, Wrocławia, a szczególnie z Białegostoku, gdzie żyje wielka mniejszość białoruska, prawosławna, ukraińska, litewska, nawet rosyjska? Dlaczego nie można uruchomić elitarnych, na najwyższym poziomie studiów białorutenistycznych w tym mieście? Nie, to nie tylko dlatego ich nie ma, że mniejszość białoruska nie chce studiować na tym „bezperspektywicznym” kierunku (skoro prawie nikt na Białorusi nie mówi po białorusku, a wszyscy po rosyjsku, to po co miano by się uczyć ginącego języka? – jest to, niestety, przekonujący paralogizm). Nie dlatego, że powierzając samej mniejszości badania nad swą kulturą doprowadzilibyśmy do rażącego obniżenia poziomu badań i upolitycznienia subdyscypliny w skali niebezpiecznej dla państwa. Nie ma ich, bo nikt nie zabezpieczył tego kierunku badań z myślą o społeczeństwie i jego państwie. Toż samo można by napisać o stanie innych „przygranicznych” filologii w RP, może prócz niemieckiej. Likwidacja przez „ewaluacyjne” uśpienie tych ośrodków lub ich centralistyczne przeniesienie do Warszawy lub Krakowa niczego nie zmieniają, odwołają tylko agonię. Fundamentalnie niezbędne są silne, regionalne (w sensie europejskich regionów, a nie prowincjonalności) ośrodki takich badań humanistycznych.

Jeszcze coś: o ile znam świat i nasz kraj, od zawsze to, co najlepsze poza centrum, było przyciągane do tegoż centrum. Najlepsi naukowcy, pracując u siebie, „w regionie”, stanowią zarazem elitę powszechną: krajową, europejską, światową. Skąd po „uśpieniu” humanistyk regionalnych centrum będzie brało tych najlepszych? Samo ich wykształci? Powieli? Takich samych jak ono? Jaki to lęk stoi za antyhumanistycznym projektem? Czy taki, jaki wysłowił jeden z polsko-amerykańskich, politycznie zaangażowanych profesorów, dając *sub specie* stanu uczelni amerykańskich, jego zdaniem tylko lewicowych, rady elitom politycznym polskim: „A dlaczego niektóre elity nadwiślańskie myślą Amerykę z Hollywood i Madison Avenue? Dlaczego chcą klonować nad Wisłą wydziały humanistyczne i nauk społecznych, a nie inżynierii i medycyny z amerykańskich uniwersytetów? To przecież są źródła chorób drążących USA”⁴.

⁴ J.M. Chodakiewicz, *Warszawa musi rozwinąć potencjał nuklearny*, rozmawiał M. Pieczyński, „Do Rzeczy” 2019, nr 1/304, s. 33. Zdumiewa też tytułowe wezwanie badacza.

Ale to demagogia; my tu, w Europie, Polsce, mamy inne choroby i inne zagrożenia.

Niczego w naszych warunkach nie da się skłoniwać – ani tych >strasznych< wydziałów humanistycznych, ani >pięknych< wydziałów inżynierii. Nie można niczego naśladować bezmyślnie. Tymczasem słyszę od lat hasło, by nauka w Polsce „była jak na Zachodzie”.

Jeśli chodzi o filologię, komparatystykę, slawistykę, to nikomu nie życzę, by gdziekolwiek „było jak na Zachodzie”. Naukowcy z tych krajów – niektórych z nich, humanistów, coraz częściej zatrudniamy u nas – dyskretnie opowiadają o losie swym i kolegów. Ci, którzy współpracowali lub bodaj chcieli współpracować ze szczątkowo reprezentowanymi przedstawicielami innych niż rusycystyka specjalności, mieliby wiele niemiłych rzeczy do opowiedzenia.

Nie chcemy humanistyki takiej „jak na Zachodzie”, bo jako społeczność polskiej humanistyki jesteśmy po prostu tym innym, słowiańskim Zachodem, na który „stary” Zachód patrzy paternalistycznie, ale i z fascynacją. Mamy inne miejsce na mapie i w historii, a tym samym problemy nieporównywalne z Francją, Szwajcarią czy Wielką Brytanią.

Humanista, oczywiście, powinien się zastanawiać nad konsekwencjami odkrycia życia w kosmosie, spotkania z Innym, ale jeszcze pilniej humanista z Polski musi się zastanawiać nad konsekwencjami spotkania z Rosjaninem czy Ukraińcem. I nad tym, gdzie ich spotyka: już u siebie czy za granicą.

Jedna z naszych koleżanek z Francji zadała kiedyś na sesji slawistycznej w Białymstoku pytanie, które przeszło do historii lokalnej wspólnoty humanistów. Ponieważ sama była slawistką, zapytała zupełnie szczerze, otwarcie: „Dlaczego ci Ukraińcy nie chcą mówić po rosyjsku? Przecież wszyscy byśmy się wtedy rozumieli?!⁵ To jest ta różnica między różnymi Zachodami tej samej Europy. Europy, której częścią są też Wschód, Północ i Południe. Jakie bogactwo, jak to przemyśleć, ująć, opisać...?”

Wracam do pytań zasadniczych: Dlaczego ci niepokorni obywatele państwa polskiego z Białegostoku nie chcą uprawiać nauki w Warszawie? Po co im uniwersytet, przecież wszyscy bylibyśmy w jednym miejscu? Ale jeśli nikogo nie przekonałem dotąd, już nie przekonam. Jako badacz tekstów i zjawisk społecznych muszę uwzględniać perspektywy odbioru. Uwzględniwszy ją, wiem, że zawsze doraźny interes polityczny „reformatorów” przeważa nad

⁵ Badaczka ta nie tylko nie wiedziała o Ukrainie, lecz nie była też świadoma, że na ogromnym obszarze państwa ukraińskiego mówi się na co dzień po rosyjsku.

długofalowym interesem państwa, społeczeństwa, narodu, którymi to licznymi szermują zazwyczaj bez szacunku dla tych słów. Skoro nie wysłuchano żadnego apelu przez trzy lata o powstrzymanie tych zmian, to jest niemożliwe, by wysłuchano kogokolwiek.

A może się mylę...

Strategia versus polityka

Coraz częściej słyszymy bowiem zapewnienia, że „reforma”, „konstytucja dla nauki”, „ustawa 2.0” nie są wymierzone w „małe”, „prowincjonalne uczelnie”. Przeciwnie: mają je wesprzeć, a nawet podnieść ich poziom naukowo-dydaktyczny. Tymczasem ośrodki stołeczne, centralne – czyli „wiodące” – mają osiągnąć poziom „światowy”, mierzony „miejscem w rankingu”. Celowo nadużywam cudzysłowów, bo nie chcę brać odpowiedzialności za treści, które się kryją za tymi słowami i wyrażeniami. A co się kryje? Jeśli „światowe” mają być „centrale” („wiodące”), to jakie mają być te „prowincjonalne”? Nieświatowe? Jaki wzorzec nauki mają kultywować: zapóźnionej, ograniczonej do swego poletka? Po co nam takie ośrodki niecentralne, czytaj: drugorzędne?

Pracuję w Katedrze, która od lat organizuje współpracę z ośrodkami w Kijowie, Odessie, Mińsku, Grodnie, Wilnie (i innymi). Proponowane szczegóły „reform” odbierają nam wszelkie argumenty za utrzymywaniem współpracy z tymi krajami, którą tak, sądząc po wynikach, zaczęliśmy rozwijać, bo jesteśmy blisko geograficznie, ale i kulturowo europejskiego Wschodu. W krajach tych nie ma humanistycznych czasopism z listy Scopusa i nie będzie nigdy (pojedyncze może się znajdą). Nasze czasopisma praktycznie znikną po ogłoszeniu list ministerialnych (bo nie są w Scopusie, a dofinansowania nie dostaną). Za pracę w tym trudnym obszarze (społecznie, politycznie, itd.) nie przewidziano ani punktów, ani żadnych innych gratyfikacji. Wydawane przez nas – i inne ośrodki – utrwalone dobra kultury polskiej z terenów Wielkiego Księstwa Litewskiego i dawnej Rzeczypospolitej będą nisko punktowane jako „tylko” edycje krytyczne (ktoś chyba, by użyć kolokwializmów, stracił zdolność myślenia, projektując takie pomysły!). Dodam, że prace te są wydawane w ramach tak prestiżowych grantów jak NPRH, po wieloetapowej pracy i długiej procedurze recenzyjnej.

System wydawania książek tylko w określonych miejscach i – co za tym idzie – przez określonych (zazwyczaj z pozycją i politycznie poprawnych)

badaczy doskonale znamy z krajów autorytarnych bądź półdemokratycznych. Trudno pojąć, dlaczego mam swoją książkę wydać nie za 10 tysięcy zł w konkurencyjnym wydawnictwie, lecz wozić ją „po punkty” do dużego ośrodka za 30 i więcej tysięcy? Przecież to ma znamiona korupcji, jest korupcjogenne i łamie poczucie nie tylko sprawiedliwości, ale i rozsądku. A przecież wystarczyłoby zaostrzyć wymagania recenzenckie⁶, jeśli już coś musi być zrobione z mocy postanowienia, że jednak „reforma” będzie. I tak mógłbym długo wyliczać... Powinienem zamknąć stworzoną przez siebie Katedrę Badań Filologicznych „Wschód – Zachód” i poszukać pracy w dużym, „wiodącym” ośrodku lub wyjechać za granicę. Tego nie zrobię, to jasne.

Uczelnie, sieć uczelni, wydają się solą dobrze działającego organizmu państwowego, który musi trwać i przetrwać w określonym miejscu na mapie. Trwać z humanistami i przetrwać dzięki nim także. Powinny to być ośrodki o takich samych szansach i prawach do aspirowania do mądrze (a nie „rankingowo”) rozumianej światowości: prowadzić badania podstawowe o wymiarze uniwersalnym, lecz też w równym stopniu rozpoznawać środowisko regionów, krajów i kultur, które nas otaczają i które my otaczamy.

W takich badaniach potrzebna jest interdyscyplinarność, a nie konieczność sztucznego dobierania do etatu jednej dyscypliny naukowej. Na przykład, by nie szukać daleko, pracując w krajach Europy Środkowo-Wschodniej nie sposób być tylko wąsko wyspecjalizowanym lingwistą lub literaturoznawcą, historykiem jednej epoki – trzeba być naraz kulturoznawcą, socjologiem, religioznawcą, historykiem o szerokim horyzoncie, sławistą i filozofem. Inaczej niewiele się z tej rzeczywistości zrozumie, a przede wszystkim nie zostanie się przez nią zaakceptowanym (nie liczę, co naturalne, jednorazowych wypadów „do Mińska”, „do Kijowa”).

Od 1992 roku, kiedy zaczynałem pracę naukową jako młodszy asystent, do chwili obecnej pracuję w tym samym ośrodku, w Białymstoku, z powodzeniem chyba zajmując się działalnością naukową w skali nie tylko krajowej. Mam tu dobre warunki pracy. Nie widzę żadnego powodu, dla którego swe ambicje miałbym realizować poza tym miejscem, gdzie nie czuję się ani „prowinjonalny”, ani wyrzucony poza „światowe rankingi”. Wiem, że podobnie

⁶ Zgłoszono prosty pomysł: stworzyć bazę powszechnie dostępnych recenzji naukowych książek. Proponowano dla każdej książki obowiązek udokumentowania dwu pozytywnych recenzji zewnętrznych. (Czy jedna to mało? Ale solidna, gruntowna?) Zwyciężyły jednak pomysły listy wydawnictw i czasopism, z których to pomysłów ktoś prędzej czy później będzie musiał się wycofać.

myśli wielu kolegów z Zielonej Góry, Opola, Olsztyna, Rzeszowa, Częstochowy i Kielc.

Pozostaje mi wyrazić nadzieję, że zdrowy rozsądek i myślenie o nauce, kulturze i państwie nie w kategoriach doraźnego interesu politycznego, lecz długofalowej strategii, wykiełkuje w końcu w „centralnych” elitach państwa i jego uniwersytetów.

Jeśli jednak z natury mają być one najlepsze i światowe, elity i uniwersytety, to dlaczego to kiełkowanie prostej myśli trwa w wiodących ośrodkach – tak długo? Od 1989 roku – to już prawie trzydzieści lat. Za długo, doprawdy!

Bibliografia

- Bartosiak J., *Rzeczpospolita między lądem a morzem. O wojnie i pokoju*, Warszawa 2018.
- Białostockie środowisko filologiczne 1968-2018. *Historia w 45 wywiadach*, rozmawiał D. Sołowiej, red. i wstęp J. Ławski, Białystok 2018.
- Chodakiewicz J.M., *Warszawa musi rozwinąć potencjał nuklearny*, rozmawiał M. Pieczyński, „Do Rzeczy” 2019, nr 1/304.
- Herbaczewski J.A., *Eksperymantomania, czyli neo-hamletyzm (Stanisław Wyspiański)*, w: tegoż, *I nie wódź nas na pokuszenie... Szkicowane wizerunki dusz współcześnie wybitnych na tle myśli dziejowej*, Kraków 1911.
- Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, wyd. 2, Kraków 2015.
- Jaspers K., *Idea uniwersytetu*, przeł. W. Kunicki, Warszawa 2017.
- Konończuk W., *Program ukraińskiej „Kultury” – etap, a nie koniec historii, „Nowa Europa Wschodnia” 6/2018.*
- Ławski J., *Bezradność. Nauka – student – uniwersytet*, w: *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.
- Pogranicza, Kresy, Wschód a idee Europy*, Seria I: *Prace dedykowane Profesorowi Świetlanowi Musijenko*; Seria II: *Wiktor Choriew in memoriam*, idea i wstęp J. Ławski, red. A. Janicka, G. Kowalski, Ł. Zabielski, Białystok 2013.
- Readings B., *Uniwersytet w ruinie*, red. S. Stecko, Warszawa 2017.
- Spółczesność polska dziś. Samoświadomość, uznanie, edukacja*, red. M. Saganian, M. Werner, M. Woźniewska-Działak, Ł. Kucharczyk, Warszawa 2018.
- Uniwersytet XXI wieku. Nauka i lokalność. Studia*, red. J. Ławski, K.K. Pili-chiewicz, Białystok 2018.

prof. dr hab. JANUSZ S. GRUCHAŁA

Uniwersytet Jagielloński

PUBLICZNA UCZELNIA W ŚREDNIM MIEŚCIE

1

Szybki rozwój ilościowy, jaki nastąpił w polskim szkolnictwie wyższym w ostatnim ćwierćwieczu, miał różne przyczyny, przejawy i skutki. Jego ocena nie zawsze musi być pozytywna, choć oczywiście ów wzrost był i jest nadal ważnym elementem społecznych zmian w Polsce po 1989 roku. I nie chodzi tylko o – mitologizowany niekiedy – poziom tzw. skolaryzacji na poziomie wyższym i o „doganianie” pod tym względem innych krajów. Istotniejsze wydaje się to, że zwiększanie szans na studiowanie dla setek tysięcy młodych ludzi oznaczało zmianę ich samooceny, wyznaczało nowe możliwości osiągnięcia prestiżu i rodziło nowe oczekiwania, jeśli idzie o planowanie kariery. Dziś wiemy co prawda, że oczekiwania były wygórowane, że ukończenie jakichkolwiek studiów nie zapewnia dobrego startu i że masowy nabór na uczelnie musiał oznaczać obniżenie średniego poziomu studentów. Mimo to nie brakuje zwolenników egalitarnych zasad, jeśli chodzi o dostęp do wyższego wykształcenia.

W skokowym zwiększaniu się liczby studentów (od ok. 400 000 w 1990 r. do prawie 2 000 000 w latach 2004-2008) udział wzięły wszystkie segmenty szkolnictwa wyższego: uczelnie akademickie, nawet te najbardziej szacowane, na równi ze szkołami zawodowymi starały się o jak największą liczbę studiujących, ponieważ dawało to korzyść w postaci albo dotacji, albo czeznego. Dochodziło też do wstydliwych anomalii, które nie powinny się zdarzyć: w czasie wyżu demograficznego prawie połowa słuchaczy w szkołach

publicznych studiowała zaocznie, czyli płaciła za naukę, mimo że już dawno skończyły się czasy, gdy studia zaoczne były przeznaczone dla pracujących, delegowanych przez pracodawcę w celu podniesienia kwalifikacji. W tym kontekście warto zauważyć, że wzrost liczby uczelni niepublicznych, który nastąpił w latach dziewięćdziesiątych, wcale nie miał tak decydującego znaczenia dla procesów, o których tu mowa, jak by się mogło zdawać: mimo iż w Polsce od 20 lat istnieje ponad dwukrotnie więcej uczelni niepublicznych niż utrzymywanych przez państwo, to te pierwsze nigdy nie miały więcej niż 30% studentów.

W tym wzroście liczby studiujących był pewien aspekt nowy i wart podkreślenia: oto uczelnie zaczęły powstawać poza dotychczasowymi ośrodkami akademickimi, w miejscowościach pozbawionych szkół wyższych; wcześniej prowadzono w nich co najwyżej różnego rodzaju studia (najczęściej nauczycielskie i językowe) oraz szkoły pomaturalne. Nawet bez specjalistycznych badań można sobie uświadomić znaczenie, jakie miało utworzenie wyższej uczelni dla środowisk lokalnych, często pielęgnujących wielowiekowe tradycje historyczne, stanowiących regionalne elity władzy i kultury, przeświadczonych o własnym znaczeniu dla przemysłu i administracji samorządowej.

I tu konieczne jest zastrzeżenie: na obraz uczelni powstałych w „Polsce powiatowej” niezwykle mocno wpływa fakt, iż znakomicie poculi się tam przedsiębiorcy traktujący szkołę wyższą jako przedsięwzięcie biznesowe. Nie wchodząc w dyskusję na temat niepublicznych uczelni w ogóle, zgodzić się wypada, że były i są wśród nich takie, które dorównują renomowanym uczelniom publicznym (nierazko są lepiej od nich zorganizowane i zarządzane), ale nie brakuje też instytucji nastawionych wyłącznie na zysk, i to łatwy: wykłady w wynajętych na weekendy salach szkolnych lub kinach, biblioteki i sale gimnastyczne w postaci wirtualnej, kadra nauczająca wyłącznie przyjezdna. Niestety, te gorsze uczelnie niepubliczne częściej były zakładane w małych miastach niż w dużych. Każdy, komu zdarzyło się mieszkać w „Polsce powiatowej”, mógł usłyszeć ironiczne określenie „Sorbona”: dawniej określano tak ośrodki zamiejscowe lub „konsultacyjne” większych uczelni akademickich, dziś raczej takie „Wyższe Szkoły Tego i Owego”, z przewagą zarządzania i politologii oczywiście. Opinia o nich i nie najlepsze doświadczenia sprawiały, że lokalne władze i społeczności bywały niezwykle ostrożne przy rozmowach o nowych szkołach wyższych na swoim terenie.

Innym modelem uczelni, który znalazł swe miejsce w mniejszych miejscowościach, są państwowe wyższe szkoły zawodowe. Najstarsze z nich mają już ponad 20 lat, weszły więc z powodzeniem do systemu szkolnictwa wyższego

w Polsce. Ich powstanie umożliwiła ustawa z 26 czerwca 1997 r. Patrząc z dzisiejszej perspektywy, była ona w pewnym sensie rewolucyjna, ustanawiała bowiem uczelnie o wyraźnie określonej specyfice: miały kształcić inżynierów i licencjatów na specjalnościach zawodowych, z wyraźnym podkreśleniem konieczności zaspokajania potrzeb rynku pracy. Ustawa ta wprowadzała istotne elementy procesu bolońskiego do polskiego szkolnictwa na dwa lata przed uchwaleniem Deklaracji Bolońskiej, ustanawiała konwent jako organ kolegialny, a co równie ważne – Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego, pierwszą ustawowo umocowaną komisję akredytacyjną w Polsce (prawie pięć lat przed PKA!). Co więcej, w pierwszym okresie nie mówiło się o przechodzeniu absolwentów na studia magisterskie; dopiero z czasem uczelnie akademickie zaczęły wprowadzać dla nich specjalne ścieżki kształcenia, czyli SUM (studia uzupełniające magisterskie). Można powiedzieć, że zarówno na poziomie legislacji, jak i praktyki PWSZ stanowiły ważny etap w procesie modernizacji i poligon doświadczalny w kształtowaniu nowoczesnego systemu kształcenia na poziomie wyższym w Polsce. Niestety, późniejsze regulacje ustawowe zmierzały do ujednolicenia systemu, pozbawiły więc PWSZ ich specyfiki, a ustawa z 2005 r. doprowadziła ten proces do końca, zmuszając wszystkie uczelnie do prowadzenia kierunków studiów, a nie specjalności, włącznie z takimi samymi wymaganiami kadrowymi dla uniwersytetów i PWSZ. Czy uda się w przeprowadzanej obecnie reformie przywrócić różnorodność systemu i specyfikę szkół zawodowych – pokaże czas; na razie dynamika zmian jest tak wielka, że trudno o jasny obraz.

W niniejszym wystąpieniu poświęcę uwagę publicznym uczelniom zawodowym i ich roli w społecznościach lokalnych, w których działają. Uprawnia mnie do tego wieloletnie doświadczenie pracy w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Pignonia w Krośnie: byłem jej profesorem, pełniłem funkcję prorektora, a potem – przez dwie kadencje – rektora.

2

Ponieważ owe mniejsze uczelnie wyższe z natury rzeczy nie są dobrze znane pracownikom naukowym zatrudnionym w szkołach akademickich i instytutach badawczych, można usłyszeć, a niekiedy i przeczytać na ich temat wiele poglądów zasłyszanych, sformułowanych na podstawie odosobnionych faktów i zwyczajnie nieprawdziwych. O kilku takich sądach będzie teraz mowa.

Prawdziwa jest opinia, że PWSZ powoływano najczęściej w miastach, które po reformie administracyjnej przeprowadzonej w 1999 r. utraciły rangę stolicy województwa. Wśród 36 uczelni tego typu tylko dwie powstały w miastach, które zachowały ów status: Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa w Opolu oraz PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim (ta druga została po latach przekształcona w akademię). Państwowa szkoła wyższa miała być formą rekompensaty za „degradację”, zniknięcie urzędów wojewódzkich i innych instytucji wyznaczających wysoką rangę ośrodka. Jest to jednak prawda tylko częściowa: nikomu uczelni wyższej nie narzucono administracyjnie, jej powstanie było zawsze wynikiem usilnych zabiegów miejscowych środowisk, które skorzystały ze stworzonej możliwości. Nie wszystkie też były stolice województw wyraziły zainteresowanie powołaniem PWSZ: albo miały już lub planowały utworzenie uczelni innego typu, albo nie znalazły się elity zainteresowane podjęciem starań. Inicjatywę przejawiały za to miasta, które wojewódzkimi nie były; niektóre miały wielkie tradycje historyczne i ambicje edukacyjno-kulturalne (np. Sandomierz czy Oświęcim), inne wywalczyły sobie powstanie PWSZ mimo niewielkiej liczby mieszkańców (Sulechów czy Wałcz). Dziś, po wielu latach, ów kompensacyjny charakter decyzji o tworzeniu szkół wyższych w byłych stolicach województw niewiele pamięta i przypomina, w istocie nie ma on żadnego znaczenia.

Często popełnianym uproszczeniem jest zaliczanie państwowych uczelni zawodowych do tej samej kategorii co wyższe szkoły niepubliczne. Jeśli patrzeć na proces kształcenia, jest to oczywiście uprawnione, porównywanie tych uczelni ma sens i powinno się go dokonywać. Gdy jednak mowa o motywach założycieli i sposobach działania, różnice są widoczne na pierwszy rzut oka. W wypadku szkół niepublicznych – może poza największymi z nich, które dysponowały znaczącymi źródłami finansowania – właściciele musieli podejmować decyzje po oszacowaniu opłacalności, uwzględniać możliwości finansowe studentów i ich rodzin. Większość założycieli takich szkół nie mogła w ogóle brać pod uwagę kierunków kształcenia, które wymagają drogich laboratoriów, toteż trudno znaleźć w nich studia techniczne, rolnicze czy medyczne. Państwowe uczelnie natomiast, finansowane z budżetu, mogły myśleć o inwestycjach we własną infrastrukturę, przyciągać kandydatów bardziej różnorodną ofertą. Oczywiście, nie były i nie są to możliwości nieograniczone, ale z pewnością działania w szkołach państwowych mają większy rozmach i dłuższą perspektywę czasową niż w większości niewielkich szkół niepublicznych. Władze PWSZ miały na uwadze bardziej misję edukacyjną niż wynik finansowy, co nie mogło pozostać bez wpływu na podejmowane decyzje. Byłoby oczywiście idealizacją rozciąganie tej opinii na wszystkie bez

wyjątku PWSZ, ale moje doświadczenie ze spotkań z rektorami każe sądzić, że znakomita większość z nich udanie łączyła własne ambicje z interesem uczelni i szerzej rozumianą misją w lokalnej społeczności. Toteż krzywdzące wydaje się zrównywanie publicznych uczelni zawodowych z niepublicznymi szkołami kształcącymi na tym samym stopniu.

I wreszcie opinia, której warto poświęcić tu miejsce, mianowicie przekonanie licznych przedstawicieli środowiska naukowego o niższym poziomie kształcenia w szkołach zawodowych niż w uczelniach akademickich. Nie da się, rzecz jasna, bronić stanowiska, że niczym się one między sobą nie różnią: to oczywiste, że najwybitniejsi maturzyści rzadziej trafiają do PWSZ niż do uniwersytetów czy renomowanych uczelni politechnicznych. Gdy jednak spojrzeć na sprawę z pewnego dystansu, stwierdzić trzeba, że odpowiedzialność za obniżenie poziomu kształcenia na poziomie wyższym solidarnie dzielą między sobą wszystkie typy uczelni. Warto sobie przypomnieć, jak to jeszcze niedawno, wprowadzając „europejskie ramy kwalifikacji”, mądrzy ludzie tłumaczyli nam, że efekty kształcenia należy dostosowywać do najsłabszych, a co najwyżej do średnio uposażonych intelektualnie studentów. Jak się to ma do misji uniwersytetu, lepiej nie mówić. Szkoły zawodowe z natury rzeczy przyjmują więcej kandydatów przeciętnych, ale też mają kształcić bardziej praktycznie, a to da się osiągnąć z takimi właśnie studentami.

Doświadczenie wielu wykładowców łączących pracę w szkołach akademickich i zawodowych dowodzi, że sukces edukacyjny – mierzony różnicą między stanem początkowym i końcowym – bywa niekiedy w szkołach zawodowych większy niż w uniwersytecie. Warto wziąć pod uwagę także i następujący aspekt: według moich obserwacji, około 30% studentów PWSZ radziłoby sobie dobrze lub więcej niż dobrze na renomowanej uczelni, a nie mogą się na nią wybrać wyłącznie z powodów finansowych, bo bezpłatne studia w dużym mieście wcale nie są tak bezpłatne, jak by się wydawało. Sumienie nauczyciela akademickiego każe sądzić, że dla tej mniejszości warto stworzyć warunki kształcenia blisko ich domu rodzinnego; jest to wyrównywanie szans w bardzo prostym znaczeniu tego terminu.

Inna sprawa, że warunki studiowania w PWSZ były i chyba nadal są lepsze niż w wielu renomowanych uczelniach. Nowe lub zmodernizowane dzięki dużym inwestycjom budynki zostały z natury rzeczy wyposażone w nowe sprzęty, laboratoria urządzono zgodnie z nowoczesnymi wymaganiami (po prostu: nie było na rynku komputerów i urządzeń starego typu). Absolwenci PWSZ kontynuujący studia w większych ośrodkach często przeżywają boleśnie zderzenie z codziennością życia i nauki w uczelni akademickiej.

Pojawienie się wyższej uczelni w mieście wielkości Krosna, Suwałk czy Tarnowa było niewątpliwie pod pewnym względem utrwaleniem stanu istniejącego: ośrodki o ukształtowanym miejskim charakterze, często z bogatą historią sięgającą wieków średnich, wykształciły pewien sposób myślenia o swojej roli, miały też swoje własne elity i tkankę życia społecznego w postaci różnorodnych stowarzyszeń i organizacji. Wiele z tych miast mogło się szczycić również tradycjami edukacyjnymi, co najmniej na poziomie renomowanych szkół średnich istniejących od XIX lub pierwszej połowy XX wieku. Ale było też wiele takich, w których kiedyś istniały „kolonie” Akademii Krakowskiej (XVI-XVIII w.) lub kolegia jezuickie (od końca XVI w.). Krosno na przykład było siedzibą jezuickiego kolegium, w jego budynku, po gruntownej modernizacji, mieści się dziś Instytut Humanistyczny PWSZ. Najbardziej zazdrościło się jednak rektorowi PWSZ w Zamościu, który w pierwszych latach rezydował w budynku należącym niegdyś do Akademii Zamojskiej, a choć dziś rektorat mieści się w innej kamienicy staromiejskiej, to jego uczelnia nawiązuje bezpośrednio do tej renesansowej fundacji akademickiej.

Własna szkoła wyższa jest bez wątpienia istotnym czynnikiem miastotwórczym. Najpierw na poziomie świadomości: jej istnienie sprawia, że można z dumą myśleć o własnym miejscu zamieszkania jako o ośrodku akademickim, ważnym dla całego regionu. Uczelnia dołączała do innych instytucji stanowiących wyznaczniki miejskiego statusu, takich jak muzea, centrum kultury, biblioteka, Biuro Wystaw Artystycznych, czasem teatr czy sala koncertowa, ale także place miejskie czy ośrodki sportowe jako miejsca spotkań mieszkańców. Włączała się też w tradycję cyklicznych imprez, festiwali, obchodów świąt; wszystko to stanowi tkankę życia społeczności lokalnej, z której mieszkańcy są dumni i w którą wkładają wiele energii i poświęcają wiele czasu. Pojawienie się uczelni rodzi choćby takie konsekwencje, że w maju organizuje się Juwenalia, przeznaczone przecież nie wyłącznie dla studentów, odbywające się w przestrzeni miejskiej. Zaakceptowanie tej imprezy przez społeczność lokalną wymaga rozważnego jej zaplanowania przez studentów i władze uczelni, ale może to być jeden z pierwszych przejawów wtopienia się szkoły wyższej w życie miasta. Tu trzeba podkreślić, że pewną rolę odgrywają też – tak często wyśmiewane – zewnętrzne oznaki i rytuały życia uczelni, jak owe przysłowiowe już togi i gronostaje, które przywdziewają władze uczelni i członkowie Senatu podczas uroczystych wystąpień. Można by sobie wyobrazić funkcjonowanie PWSZ bez tych akcesoriów, ale wydaje się, że

mieszkańcy miasta byłiby z tego powodu bardziej niezadowoleni niż rektor i profesorowie.

Trzeba powiedzieć, że proces włączania się uczelni w życie miasta nie zawsze jest łatwy. Z natury rzeczy szkoła wyższa jako społeczność jest przez pewien czas ciałem obcym: nieduże miasta nie mogą przecież zapewnić nauczycieli akademickich w odpowiedniej liczbie i z odpowiednimi stopniami naukowymi, toteż na początku kadra nauczająca dojeżdża z większych ośrodków, tam mając główne miejsce zatrudnienia. To oczywiście nie ułatwia asymilacji i zaakceptowania przez społeczność lokalną. Pewną trudność stanowić mogą wzajemne animozje między ukształtowanymi w mieście elitarными grupami, często utrwalone przez dziesięciolecia. Niemalą przeszkodą bywają swoiste snobizmy pewnych środowisk i osób, które z lekceważeniem odnoszą się do miejscowej „szkółki”, swoje sympatie lokując raczej w uczelniach, w których zdobywały wykształcenie. Jako rektor krośnieńskiej PWSZ od nikogo nie usłyszałem tak ostrych negatywnych opinii, jak od niektórych przedstawicieli krośnieńskich elit.

PWSZ powstawały w miejscach, w których państwo z oczywistych lub nieoczywistych powodów wycofywało się z wielu dziedzin życia: prywatyzacje zakładów pracy i firm służących społeczności lokalnej, znikanie wielu aktywności wiązanych dotychczas z jednostkami państwowymi (transport lokalny, gospodarka miejska, z czasem także służby publiczne, sądownictwo czy np. biblioteki i ośrodki kultury) – powodowały w wielu miejscach frustrację. Powołanie publicznej uczelni wyższej z pewnością rekompensowało, przynajmniej częściowo, tę nieobecność państwa polskiego na tzw. prowincji.

Poza prestiżowymi, istnienie uczelni ma także liczne praktyczne konsekwencje dla życia miasta. Najważniejszy wydaje się fakt, że pojawia się w nim grupa młodych ludzi, którzy wcześniej musieli swe środowisko opuścić, by odbyć studia. Część z nich wprawdzie mogła wcześniej korzystać z oferty kolegiów i studiów pomaturalnych, ale one nie miały prawa nadawania stopni zawodowych licencjata czy inżyniera, ponadto ich istnienie nie było dłużej możliwe: w wielu zawodach (nauczyciela, pielęgniarsza, położnej i in.) nie można dziś – ze względu na uregulowania prawne – funkcjonować bez ukończenia studiów wyższych. Dlatego PWSZ na ogół przejmował majątek i kadre owych studiów (krosieńska uczelnia „wchłonęła” prężnie działające kolegium nauczycielskie i dwa kolegia językowe w Krośnie i Jaśle).

Młodzi ludzie w wieku 19-23 lat, którzy pojawili się jako studenci PWSZ, stanowili w niewielkich ośrodkach miejskich grupę wyraźnie widoczną. Jak znaczący był to czynnik, świadczyć może przykład Krosna: w mieście liczącym

niecałe 50 tysięcy mieszkańców w roku 2004/2005 studiowało niemal 5000 osób, większość w formie stacjonarnej. Podobne dane dotyczą także wielu innych szkół tego typu. Studenci są klientami sklepów i lokali gastronomicznych, ożywiają rynek wynajmu mieszkań. Pochodzą nie tylko z najbliższego otoczenia siedziby uczelni, choć oczywiście jest ono jej główną „bazą rekrutacyjną”. Co ważne, sondaże wykazały, że znacząco często absolwenci PWSZ wiążą swą dalszą karierę zawodową z lokalnym środowiskiem (nawet jeśli kontynuują studia na II stopniu w większym ośrodku), częściej niż ci, którzy opuścili swe miasto po maturze. Władzom samorządowym łatwiej jest walczyć o pozyskanie studentów lokalnej uczelni; robią to na przykład fundując nagrody dla wyróżniających się absolwentów, przygotowując miejsca praktyk zawodowych i oferując pracę po studiach.

Bodaj najważniejszą funkcją uczelni wobec społeczności lokalnej jest stworzenie dla młodzieży możliwości zdobycia wykształcenia wyższego. Taki cel formułowano wyraźnie przy tworzeniu wyższych szkół zawodowych pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Szkoły publiczne, w których studenci nie płacą czesnego, były i są dla wielu maturzystów jedyną szansą studiowania, ponieważ poziom dochodów w ich rodzinach nie pozwala podejmować nauki po maturze w większych ośrodkach. Widoczne to jest szczególnie w rodzinach z większą liczbą dzieci. Często dotyczy to osób obdarzonych niemałymi zdolnościami, dla których zakończenie edukacji na maturze jest nie tylko ich osobistym niepowodzeniem, ale także stratą dla społeczeństwa.

Uczelnia jako instytucja jest ważnym lokalnym pracodawcą. Nawet jeśli pewna część wynagrodzeń trafia – przynajmniej na początku – do zamiejscowych wykładowców, to jednak w administracji i obsłudze zatrudnieni są mieszkańcy miasta i okolicy, uczelnia kupuje też na lokalnym rynku wszystko, co potrzebne do jej istnienia. Co więcej, grupa miejscowych młodych dydaktyków w perspektywie kilku lub kilkunastu lat zdobywa stopnie naukowe (w Krośnie w ciągu 8 lat moich kadencji rektorskich ponad dwadzieścia osób obroniło doktoraty), dzięki czemu kadra i jej wynagrodzenia coraz bardziej są związane z regionem. Budżet uczelni pochodzi z dotacji ministerialnej, co oznacza, że co roku trafia do lokalnej społeczności kilkanaście lub kilkadziesiąt milionów złotych w postaci płac, stypendiów studenckich i kosztów bieżącej działalności uczelni.

Równie ważna wydaje się rola uczelni jako inwestora. Możliwość starania się o finansowanie z wielu źródeł, na ogół dobrze wykorzystywana przez rektorów i kanclerzy uczelni, pozwoliła w stosunkowo krótkim czasie zbudować lub unowocześnić bazę dydaktyczną. Często dotyczyło to budynków, które

uczelnia otrzymała jako swoiste „wiano” od władz lokalnych; zwykle wymagały one gruntownych remontów ze względu na swój stan techniczny. W kilku miejscach uczelnie umieszczono szczęśliwie w kompleksach budynków wojсковych (Gniezno, Legnica, Sanok, Tarnów i in.); pozwoliło to przekształcić dawne koszary w nowoczesne kampusy uczelniane. Gdzie indziej obdarowywano uczelnie budowlami zabytkowymi, których modernizacja wymagała wielkiej staranności i zwiększonych nakładów. Niech będzie wolno znów podać tu przykład Krosna: rektorat i główna administracja uczelni mieszczą się w zabytkowym budynku przy średniowiecznym Rynku „małego Krakowa”, jak nazywano miasto nad Wisłokiem; zagospodarowano też byłe kolegium jezuickie w obrębie Starego Miasta i towarzyszące mu nowsze budynki; udało się także odnowić i rozbudować kompleks dawnej szkoły rolniczej w Suchodole, wielce zasłużonej jeszcze w czasach galicyjskich. Wszystkie te modernizacje i rozbudowy stanowiły znaczący wkład uczelni w kształtowanie oblicza miasta. Udział lokalnych władz samorządowych w kosztach tych inwestycji, jakkolwiek cenny i z wdzięcznością przyjmowany przez uczelnię, był jednak symboliczny.

Wizyty w siedzibach PWSZ w całej Polsce przekonują, że przykład Krosna nie jest odosobniony, bardzo podobnie działo się w większości tych uczelni. Inwestycje kosztujące kilkadziesiąt lub kilkaset milionów złotych wzbogaciły lokalne społeczności, zmieniając zaniedbane niekiedy budynki w funkcjonalne ośrodki dydaktyczne.

4

Oprócz wymienionych wyżej form obecności w społeczności lokalnej, które wynikają z samego faktu istnienia uczelni, we wszystkich PWSZ pojawiają się aktywności szczególne, dostosowane do charakteru miasta i regionu będących siedzibą szkoły wyższej. Zależą one od uwarunkowań lokalnych oraz od ambicji, możliwości i zainteresowań władz i społeczności uczelnianej.

Dość powszechne jest utrzymywanie przez uczelnie kontaktów z miejscowymi szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi. Szkoły wyższe nie są tu, rzecz jasna, bezinteresowne, ponieważ widzą w uczniach swych przyszłych studentów. Współpraca może przybrać bardzo różne formy, na przykład skierowanych do uczniów regularnych wykładów i ćwiczeń w laboratoriach, dość często przekształcanych w Akademię Młodych lub podobnie nazywane cykle spotkań. Bywa, że uczelnia angażuje się w organizację imprez kulturalnych

i sportowych dla młodzieży szkolnej, a grupy studentów włączają się w działalność charytatywną w domach dziecka czy ośrodkach wychowawczych.

Wspomnieć tu trzeba również dość częste w PWSZ zwracanie się ku miejscowym seniorom. Zazwyczaj wykorzystywano w tym celu znane z uczelni akademickich doświadczenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku. W ten sposób wiązano ze szkołą wyższą środowisko bardzo otwarte na tego rodzaju aktywności.

Częsta jest współpraca uczelni z lokalnymi organizacjami społecznymi różnego typu. Z natury rzeczy najłatwiej nawiązuje się kontakty z towarzystwami naukowymi i stowarzyszeniami miłośników lokalnej tradycji: stają się oni partnerami w organizowaniu konferencji czy pojedynczych wykładów, niekiedy współuczestniczą w organizowaniu dydaktyki. Intensywność i ukie runkowanie tych kontaktów zależą od specyfiki miejsca. Na przykład PWSZ w Krośnie niemal od początku angażowała się w pielęgnowanie tradycji przyjaźni polsko-węgierskiej, co wiązało się z historią miasta i regionu, ale także z aktywnością Stowarzyszenia „Portius”, które kontakty z Węgrami kulturowało od lat. Również władze miasta utrzymywały związki z węgierskimi miastami partnerskimi, co ułatwiało uczelni nawiązanie współpracy międzynarodowej.

Kontakty zagraniczne PWSZ to przede wszystkim europejski program wymiany Erasmus, umożliwiający wyjazdy studentów i wykładowców, ale także przyjmowanie wizyt z uczelni współpracujących. Oprócz tego możliwe było zawieranie umów ze szkołami wyższymi krajów, które w tym programie nie uczestniczyły; zakres tych kontaktów zależał głównie od zaangażowania władz uczelni. Wśród publicznych szkół zawodowych były takie, które włączały się we współpracę międzynarodową w ograniczonym zakresie, ale wiele wykorzystywało owe możliwości bardzo chętnie. PWSZ w Krośnie, o której tu stale wspominam, była pod tym względem niewątpliwie wśród najaktywniejszych. Niewielkie miasto przyjmowało regularnie na semestralne lub roczne pobyty kilkudziesięciu studentów z krajów zachodniej Europy, ale także z Węgier, Słowacji i Turcji. Udało się nawiązać kontakty i zawrzeć umowy o współpracy z uczelniami z Ukrainy, Rosji i Stanów Zjednoczonych. Co ważne, wymiana była ekwiwalentna: niekiedy uczelnia przyjmowała nawet więcej gości zagranicznych niż wysyłała własnych. Oprócz wymiany pojedynczych studentów możliwe były wizyty całych grup, a także podejmowanie wspólnych projektów naukowych w programach transgranicznych (np. z Ukrainą i Słowacją). Zagraniczni studenci byli w niewielkim mieście znacznie bardziej widoczni niż w dużym ośrodku; ważne, że stale doświadczali gościnności i życzliwości

krośnian. Dzięki programom wymiany Krosno zyskiwało swoich „ambasadorów” niekiedy w bardzo odległych miejscach: sam spotkałem byłych zagranicznych studentów krośnieńskiej PWSZ podczas roboczych wizyt na kampusach w Stanach Zjednoczonych, w University of Northern Iowa i Westfield State University w stanie Massachusetts. Natomiast wyjazdy polskich studentów były często pierwszymi w ich życiu wyprawami za granicę, a studiowanie w odmiennym otoczeniu pozwalało im zdobyć nie tylko wiedzę, ale także nowe doświadczenia życiowe.

Współpraca z uczelniami zagranicznymi umożliwiła przedsięwzięcie, którym krośnieńska szkoła szczyci się do dzisiaj: od 2010 roku odbywa się Międzynarodowy Festiwal Młodzieży, podczas którego zagraniczni studenci PWSZ oraz specjalnie zaproszone grupy ze współpracujących uczelni przedstawiają program artystyczny, uczestniczą w spotkaniach, zwiedzają Krosno i okolice. Festiwal miał już kilka edycji i wpisał się w program działania uczelni, został też zauważony przez media i władze regionu.

5

Niniejszy tekst wygląda jak laurka wystawiona państwowym wyższym szkołom zawodowym (zwłaszcza jednej z nich). Istotnie, poproszony o przedstawienie roli uczelni wyższej w niewielkim ośrodku, nie chciałem mówić o trudnościach i niepowodzeniach, których przykłady z pewnością można by znaleźć. Jestem jednak przekonany, że pozytywne doświadczenia górują nad negatywnymi zarówno u tych, którzy byli i są zaangażowani w działalność PWSZ, jak i tych, którzy ją wspierali lub tylko obserwowali. Dla wielu – także dla mnie – budowanie uczelni wyższej w miejscu, w którym wcześniej takowa nie istniała, pozostaje wspomnieniem twórczego napięcia, współpracy z zespołem znakomitych fachowców, zyskiwania przyjaciół i pozostawiania po sobie śladu. O podobnych doświadczeniach słyszałem od osób zaangażowanych w działalność PWSZ w wielu miastach Polski.

Na koniec jeszcze jedna refleksja. Zdarza się niekiedy słyszeć lekceważące opinie na temat uczelni wyższych, w których prowadzenie badań naukowych nie jest statutowym wymaganiam stawianym pracownikom. Istotnie, w PWSZ wszyscy, włącznie z profesorami, bywali zatrudniani na stanowiskach dydaktycznych, a prace badawcze podejmowali tylko niektórzy, głównie młodszy wiekiem asystenci i wykładowcy. Przekonanie, że tylko badacz z własnymi osiągnięciami może z powodzeniem kształcić studentów, jest mocno ugrunto-

wane i niepozbawione racji. Warto jednak przyjąć, że system kształcenia wyższego w Polsce powinien mieć wiele barw: oprócz tradycyjnego uniwersytetu niech istnieją również szkoły zawodowe, służące kształceniu umiejętności praktycznych opartych na wiedzy, służących społeczeństwu. W kraju dramatycznie potrzebującym inżynierów, pielęgniarek, a w niedalekiej przyszłości zapewne także nauczycieli i pracowników socjalnych – uczelnie akademickie nie muszą i zapewne nie mogą tego zapotrzebowania w pełni zaspokoić. Zresztą, poświęcenie się kształceniu praktycznemu mogłoby stać w sprzeczności z ich prymarnym obowiązkiem: rozwijaniem nauki i formowaniem badaczy. W interesie państwa jest wypracowanie takiego modelu, który godzi elitarne kształcenie akademickie z praktycznym, egalitarnym kształceniem zawodowym na poziomie studiów I stopnia. Obyśmy doczekali czasów, gdy PWSZ będą działać nie tylko w Kaliszu, Głogowie czy Ciechanowie, ale także w Warszawie, Krakowie, Poznaniu czy Wrocławiu (obok szacownych i elitarnych uniwersytetów). Zbliżymy się wtedy do najbardziej efektywnego systemu szkolnictwa wyższego: obok „ligi bluszczowej” będą kolegia nauczające praktycznie specjalistów niezbędnych nowoczesnemu społeczeństwu.

dr hab. MIŁOWIT KUNIŃSKI*

Uniwersytet Jagielloński

UCZELNIE WYŻSZE W SŁUŻBIE SPOŁECZEŃSTWA

Uznanie, iż uczelnie pełnią w społeczeństwie służbę, oznacza, iż charakteryzujemy je z punktu widzenia zadań i celów, które chcemy, by wypełniały i osiągały, czyli rozpatrujemy je z normatywnego punktu widzenia i po części także opisowego. Te dwa aspekty charakterystyki uczelni w społeczeństwie są blisko powiązane i nie zawsze poddają się pełnemu rozdzieleniu. Spróbujmy wszakże dokonać takiego rozdzielenia na ogólnym poziomie rozważań.

Relacje uczelnie – otoczenie społeczne można ująć w dwu planach: jako koncentryczne i pionowe (głębokie).

W ujęciu koncentrycznym charakteryzujemy uczelnie jako instytucje społeczne, których oddziaływanie przypomina kręgi na wodzie wywołane przez rzucony kamień. Oczywiście uczelnie czy generalnie instytucje społeczne nie spadają nagle w rzeczywistość społeczną, ale na ogół z niej wyrastają. Wszakże, gdy tworzy się uczelnie od podstaw, tam gdzie ich dotąd nie było, to sytuacja ta może przypominać efekt wywołany przez kamień wrzucony w wodę.

Obserwacja relacji uczelni, zwłaszcza nowo powstałych, z otoczeniem dobrze pokazuje, jak dalece sięga wpływ uczelni na społeczną rzeczywistość:

– na bezpośrednie otoczenie ze względu na rekrutację studentów;

* Tekst przygotowany wcześniej przez Autora, podczas debaty został odczytany w jego imieniu.

– na powstające przedsięwzięcia służące zaspokajaniu potrzeb bytowych i kulturalnych studentów, pochodzących nie tylko z miejscowości, w której powstała uczelnia, ale przede wszystkim z poszerzającego się koncentrycznie obszaru rekrutacji i usług ukierunkowanych na studentów;

– oddziaływanie kulturotwórcze przez kształtowanie nowych zainteresowań i potrzeb u studentów i w środowisku, w którym żyją;

– kształtowanie hierarchii wartości studentów;

– przygotowanie do oczekiwań na rynku pracy.

W przypadku badań naukowych i ich rezultatów mamy do czynienia z osiągnięciami naukowymi, które poszerzają naszą wiedzę o świecie, co stanowi wartość samoistną, z osiągnięciami mającymi zastosowania praktyczne w różnych dziedzinach, a więc poza kręgiem wartości li tylko poznawczych i tych, którzy zajmują się ich urzeczywistnianiem, w tym w szczególności z różnymi przemysłami wytwarzającymi produkty oparte na naukowych osiągnięciach.

Dokonując opisu efektów owych zróżnicowanych oddziaływań, możemy zbadać również stopień satysfakcji ze sposobów zaspokajania potrzeb ukształtowanych wcześniej i w trakcie studiów, uwzględniając kryteria i deklarowaną satysfakcję w skali kraju czy w skali międzynarodowej. W ten sposób mogliśmy uzyskać w miarę obiektywne i wielowymiarowe określenie, czym jest służba uczelni dla społeczeństwa.

W ujęciu pionowym charakteryzujemy uczelnie jako instytucje społeczne, których oddziaływanie koncentryczne jest rozpatrywane z punktu widzenia trwałości rezultatów tego oddziaływania, czyli jego głębi. Wpływ pionowy uczelni na społeczeństwo polega zatem na:

– utrwaleniu wiedzy wyniesionej z uczelni, co sprawdza się na rynku pracy, gdy absolwenci wykazują elastyczność w odpowiedzi na oczekiwania rynkowe;

– trwałości przekształconego systemu wartości znajdującej swe odzwierciedlenie w zakresie i charakterze zainteresowań wykraczających poza czysto zawodowe;

– trwałości instytucji pozauczelnianych wspierających rozwój studiów.

W przypadku badań naukowych i ich rezultatów ujęcie pionowe ujawnia stopień zaawansowania badań naukowych danej uczelni i ich praktycznego zastosowania. To zaś wiąże się z rozbudową więzi z firmami produkującymi wytwory oparte na naukowych odkryciach.

Także i w wypadku ujęcia pionowego możemy pokusić się o ocenę służebności uczelni wobec społeczeństwa, biorąc pod uwagę ich osiągnięcia teoretyczne i praktyczne zastosowania.

SPIS TREŚCI

Zamiast wstępu, Andrzej Białas	5
Program debaty PAU „Uczelnie w służbie społeczeństwa”, Tomaszowice, 17–18 listopada 2017	9
MODUŁ 1. UCZELNIE I PAŃSTWO ORAZ SPOŁECZEŃSTWO	11
Andrzej K. Wróblewski Popularyzacja nauki – wprowadzenie do dyskusji	13
Irena Cieślińska Od popularyzacji w stronę komunikacji naukowej	19
MODUŁ 2. UCZELNIE I GOSPODARKA	23
Maria Nowakowska Uczelnie i gospodarka	25
Jerzy Szwed Relacja uczelnia – gospodarka, prace Komitetu Polityki Naukowej i doświadczenia własne	29
Jacek Jemielity Od chemicznych modyfikacji mRNA do terapii genowej – droga od badań podstawowych do komercjalizacji	33

Maciej Chorowski	
Relacje nauka i gospodarka – megalians czy małżeństwo z rozsądku?	37
MODUŁ 3. UCZELNIE A KULTURA NARODOWA I PONADNARODOWA	43
Maria Korytowska	
Wprowadzenie do dyskusji	45
Andrzej Borowski	
Edukacja humanistyczna jako projekt edukacyjny w polskich szkołach wyższych	47
Jan Woleński	
Uczelnie jako wspólnota nauczających i uczących się	52
Ludwik Komorowski	
Między kulturą wspólnoty a kultem sukcesu	62
MODUŁ 4. UCZELNIE I SPOŁECZNOŚĆ LOKALNA	75
Lucjan Suchanek	
Mniej to lepiej niż więcej. O polskiej polityce edukacyjnej na poziomie wyższym kształcenia	77
Jarosław Ławski	
„Małe” uczelnie jako strategiczne centra: przypadek humanistyki	84
Janusz S. Gruchała	
Publiczna uczelnia w średnim mieście	97
Milowit Kuniński	
Uczelnie wyższe w służbie społeczeństwa	109

