

Współczesna reforma nauki i szkolnictwa wyższego w perspektywie historycznej

Pap. Benedykt VI mówił do młodych naukowców na ostatnim Światowym Dniu Młodzieży – „Czasem uważa się, że misją profesora uniwersytetu jest już tylko kształtowanie kompetentnych i skutecznych specjalistów, mogących zaspokoić zapotrzebowanie rynku w danym momencie. Spotykamy także stwierdzenia, że jedyną rzeczą, którą należy uprzywilejowywać w obecnej koniunkturze, jest zdolność czysto techniczna. Oczywiście, dzisiaj rozszerza się ta utylitarna wizja edukacji, także uniwersyteckiej upowszechniona zwłaszcza przez środowiska pozauniwersyteckie. Jednak wy, którzy podobnie jak ja, studiowaliście na uniwersytecie, a obecnie jesteście z nim związani jako wykładowcy, niewątpliwie odczuwacie pragnienie czegoś wyższego, odpowiadającego wszystkim wymiarom, które tworzą człowieka. Wiemy, że kiedy jako główne kryterium wynosi się jedynie użyteczność i bezpośredni pragmatyzm, może dojść do dramatycznych strat: od nadużywania nauki pozbawionej ograniczeń, poza samą sobą, aż do politycznego totalitaryzmu, który łatwo się ożywia, kiedy usuwa się jakiegokolwiek odniesienie wyższe od prostego rachunku siły. Wręcz przeciwnie, prawdziwa idea uniwersytetu to właśnie ta, która chroni nas od takiej redukcjonistycznej i wypaczonej wizji człowieka”.

1. Współczesna reforma nauki i szkolnictwa wyższego

Głos papieża nie jest bynajmniej odosobniony, środowisko polskich uczonych, zgłaszało podstawowe zastrzeżenia co do przygotowywanej reformy nauki i szkolnictwa wyższego. Fundamentalnym elementem tych reform jest idea stworzenia mechanizmów racjonalnego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego opartego na mierzalnych efektach pracy naukowej i dydaktycznej. W praktyce postulat ten sprowadza się do urynkowania funkcjonowania nauki i uczelni, by przede wszystkim służyły gospodarce.

Trudno się nie zgodzić z ogólnie pojętą ideą reformy, zwłaszcza w zakresie podwyższenia jakości nauki polskiej. Nie trudno też zrozumieć ministra, który chce zarządzać sprawnie nadzwyczaj skromnymi środkami, oceniając badania pod kątem ich bieżącej użyteczności, gdyż w polityce cele bieżące dominują zazwyczaj nad dalekosiężnymi. Tym niemniej wprowadzone ustawy kompleksowo formułujące zasady finansowania nauki, jak też skorelowane z nimi zasady funkcjonowania szkolnictwa wyższego oraz zdobywania stopni i tytułu naukowego, odpowiadające zasadom polityki naukowej Unii Europejskiej, wyrażone w idei tzw. Procesu Bolońskiego, nie można jednak traktować inaczej jak kolejną próbą w dziejach kultury nowożytnej podporządkowania nauki ekonomii i polityce, czego konsekwencją może być osłabienie szkolnictwa wyższego, przede wszystkim humanistycznego, podporządkowanego regułom funkcjonowania nauk technologicznych związanych ściśle z gospodarką.

Wprowadzane zmiany, nie są tylko polską specyfiką. Jest to przejaw postępującej w skali globalnej degradacji szkolnictwa wszystkich typów, która sprowadza współczesny system edukacji do „dostarczania wykwalifikowanej i przystosowanej się do zmiennych warunków siły roboczej”, jak pisał bez ogródek choćby Zygmunt Baumann. Odpowiada to dyrektywom edukacyjnym Unii Europejskiej z 21 listopada 2001 r., w których względy oświaty zorientowanej humanistycznie są wzmiankowane „jakby mimochodem”.

Sprzyja temu poddawanie oświaty funkcjonowaniu mechanizmów rynkowych, które jeszcze mocniej stymulują proces ześrodkowania jej działań na potrzeby wielkiego biznesu. „Powszechne utowarowienie, powszechna prywatyzacja i komercjalizacja wszystkiego, co wiąże się z edukacją”, grozi ostatecznie naruszeniem roli integralnie pojętej oświaty, która jest „najważniejszym źródłem demokratycznego i obywatelskiego życia państwa” (H.A. Giroux, S.S. Giroux).

2. Reformy oświeceniowe

Wydaje się, że w dużej mierze współczesne przemiany w zakresie zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym przypominają najbardziej reformy oświatowe doby oświecenia. Treści i formy kształcenia, pozostającego dotąd pierwszorzędnie w rękach wspólnot wyznaniowych, stają się przedmiotem zainteresowania elit intelektualnych, które w dobie postępującej sekularyzacji niekoniecznie życzliwie patrzyły na szkolny monopol Kościołów. Także absolutystyczna władza państwowa stopniowo chce rozszerzyć swe wpływy na różne dziedziny życia społecznego i kulturalnego, regulowane dotąd przez organizacje stanowe czy korporacyjne, choć wpływ ówczesnego państwa był daleki od dzisiejszej biurokratycznej reglamentacji. Państwo czyni ze szkolnictwa instrument swej polityki, przede wszystkim w sensie popierania kształcenia przygotowującego kadry dla administracji państwowej, wojska czy dla zdynamizowania gospodarki.

Nic więc dziwnego, że stopniowo, choć na krótko, traci na znaczeniu wywodzący się z renesansu, a znajdujący apogeum w nowożytnym szkolnictwie wyznaniowym, ideał szkoły ogólnokształcącej, z wyraźną preferencją kształcenia językowo-humanistycznego. Akcentuje się rolę kształcenia realnego w aspekcie przygotowania do zawodu, co tłumaczy zainteresowanie

szkolnictwem elementarnym, by umożliwić poprawienie efektywności rolnictwa czy rzemiosła i handlu. Dąży się także do modyfikacji szkolnictwa średniego i wyższego, wprowadzając przedmioty mające związek z funkcjonowaniem administracji, wojska czy gospodarki, a więc matematyczno-przyrodnicze i prawno-ekonomiczne. Prowadzi to niejednokrotnie do zaniedbania szkolnictwa średniego (językowo-humanistycznego), które stało się elitarne, bo w odróżnieniu od szkolnictwa prowadzonego przez związki wyznaniowe szkoła państwowa żąda chesnego, staje się więc szkołą dla bogatych, a więc nielicznych, którzy podejmą w przyszłości studia wyższe.

Nie pastwmy się na destrukcyjnymi zmianami szkolnictwa w dobie Rewolucji Francuskiej, które doprowadziły do prawdziwego barbarzyństwa. Odwołajmy się do bardziej wyważonych i owocnych reform na terenie monarchii habsburskiej, w której podjęto reformy wyprzedzające w pewnej mierze działania polskiej KEN. Także tu reformy te zostały dokonane za pieniądze skasowanego zakonu jezuitów, a następnie licznych klasztorów zakonów i zgromadzeń niepodjęających aktywności nastawionej na bezpośrednie korzyści społeczne.

Bodaj najpełniejszym przykładem urzeczywistniania oświeceniowych ideałów pedagogicznych w monarchii habsburskiej jest *Allgemeine Schulordnung*, wydany przez cesarzową Marię Teresę 6 grudnia 1774 r., normujący reformy szkolnictwa elementarnego. Podkreśla on troskę państwa o „wahre Glückseligkeit” poddanych ze wszystkich krajów wielonarodowej monarchii austro-węgierskiej, która miała się ujawnić za sprawą oświecenia z „ciemności niewiedzy”. W praktyce jednak można w tej wizji szkolnictwa dostrzec szereg elementów tradycyjnych. Mimo bowiem humanistycznej frazeologii, uwidaczniającej się w postulacie szkolnictwa powszechnego, ukierunkowanego na wychowanie obejmujące wszystkie wymiary człowieczeństwa, miało być ono dalej przykrojone do specyfiki poszczególnych

stanów. Choć podkreślano tradycyjny motyw prowadzenia szkolnictwa, charakterystyczny dla szkoły wyznaniowej, jakim było przede wszystkim kształtowanie religijności, to przecież nie sposób nie dostrzec w tym dokumencie ideałów nowożytnych, skoro szkoła ma przygotowywać użytecznych poddanych, co czyni z oświaty element szeroko pojętej „polityki”.

Postęp w szkolnictwie elementarnym, tak w zakresie liczby uczniów, jak i podniesienia jego poziomu, dokonał się jednak kosztem zmniejszenia liczby gimnazjum (przynajmniej o połowę), które choć także odeszły od jednostronnego kształcenia językowo-humanistycznego w kierunku bardziej realistycznym, to jednak dalej przyświecały im przede wszystkim cele ogólnokształcące. Równocześnie rząd, wspierając szkolnictwo realne, powołał szkoły dostosowane do potrzeb wyższego mieszczaństwa, w formie konkurencyjnego dla gimnazjum kształcenia w tzw. Realhandlungsakademie, o charakterze matematyczno-przyrodniczym, przysze technika.

Skoro pierwszorzędną wytyczną interwencjonizmu państwowego w zakresie szkolnictwa było podporządkowanie kształcenia potrzebom państwa, to nic dziwnego, że przeciwne było ono preferencji kształcenia ogólnego, które w ówczesnych realiach miało owocować swoistym bezrobotnym „duchowym proletariatem”, nawet w kręgu duchowieństwa. Dlatego ze wzrostem liczby studentów na uniwersytetach, co było pochodną burzliwego rozwoju gimnazjów zakonnych, pojawiły się rozporządzenia państwowe już od roku 1693, które zalecały przyjmowanie tylko bardzo utalentowanej młodzieży z niższych stanów. Równocześnie dokonywał się proces powolnego przystosowania programu nauczania uniwersyteckiego do potrzeb państwa.

Podporządkowanie uniwersytetów służbie państwu pociągnęło także ich modyfikację na płaszczyźnie instytucjonalnej. Ograniczono tradycyjną autonomię uniwersytecką, aż po jej zniesienie w roku 1784. Zniesiono także oznaki tej autonomii w formie stroju akademickiego władz uniwersyteckich

(toga i biret), a przede wszystkim wprowadzono w roku 1753 kontrolę nad majątkiem uczelni, który w 1783 r. upaństwowiono. Wzmocnieniu kontroli państwa nad uniwersytetem służyło od 1752 r. wprowadzanie doń urzędników państwowych, począwszy od instytucji dyrektorów poszczególnych wydziałów z szerokimi uprawnieniami administracyjnymi, także mianowanych przez monarchę. Od tego czasu stale ograniczono także uprawnienia sądownictwa uniwersyteckiego jedynie do członków uniwersytetu, łącznie ze zniesieniem prawa azylu, a w roku 1783 zupełnie je zlikwidowano. Monarsze przyznano prawo mianowania profesorów, by zaś przyspieszyć przemiany, przyjmowano obcych profesorów, których opłacano w dwójnasób w stosunku do pensji rodzimych uczonych. Nic więc dziwnego, że w działaniach tych, także w zakresie „ujednostajnienia” („Gleichförmigkeit”) nauczania na gruncie programowym, widzi się przejaw absolutystycznej „reglamentacji” czy duchowego „despotyzmu” zorientowanego utylitarystycznie.

Cesarz Józefa II dążył do koncentracji szkolnictwa wyższego, co doprowadziło do zmniejszenia liczby uniwersytetów, degradując uczelnie w Innsbrucku i Grazu do roli liceów, które - jakże inaczej - b ukierunkowane na kształcenie realne, jednak z prawem nadawania doktoratu. Ograniczeniu liczby studentów służyło także wprowadzenie czesnego, podobnie jak w gimnazjach. Cesarz dążył nawet do redukcji liczby profesorów oraz czasu i zakresu studiów. Uniwersytety wzmocniły dyscyplinę studiów, zabraniając od 1783 r. odchodzenia choćby w najmniejszym stopniu od ustalonych przez władze podręczników, co stanowiło element upaństwowienia uniwersytetów, służący kształceniu karnych urzędników państwowych.

Podobne procesy ujawiły się w dobie polskiej KEN, która przejęła po kasacie jezuitów prowadzone przez nich szkoły średnie, nie potrafiąc zresztą zwiększyć ich liczby, jak też liczby uczniów. KEN zwalczała tradycyjną strukturę uniwersytetów, przez nachalne zastępowanie filozofii naukami

matematyczno-przyrodniczymi, tak dalece, że filozofię na Uniwersytecie Jagiellońskim przywrócił dopiero austriacki zaborca. Te działania, podejmowane z powołaniem się na autorytet władzy państwowej, niejednokrotnie wbrew woli społeczeństwa, spotkały się z krytyką czasem nawet przez samych promotorów tych zmian. Jan Śniadecki, sekretarz krakowskiej Szkoły Głównej Koronnej, u boku Kołłątaja reformujący tak nazywany wówczas Uniwersytet Jagielloński, z nostalgią wspominał zniszczone zwyczaje, których piękno dostrzegał w odwiedzanych z czasem uczelniach brytyjskich.

Śladem Śniadeckiego, wybitnego uczonego i organizatora nauki, który osiwił jednej nocy po wejściu Prusaków do Krakowa, a następnie bronił przed zaborcą praw uniwersytetu, wzorce w zakresie reformy nauki i szkolnictwa wyższego winniśmy czerpać nie z ideałów skądinąd niezbędnych przecież Fachschule, ale ze starych, i współcześnie dumnie strzegących swej tradycji uniwersytetów brytyjskich, bo rzetelnie uprawianej nauki i stawiającego wysokie wymagania szkolnictwa ogólnokształcącego nie da się zastąpić szkolnictwem zawodowym, które promował jaśnie oświecony Józef II kosztem destrukcji badań podstawowych i integralnie pojętych uniwersytetów, sprowadzanych w praktyce do poziomu szkół zawodowych. Co więcej, należy mieć nadzieję, że z czasem, tak jak na początku XIX w., dojdzie jednak do odrodzenia kultu autentycznej, bo suwerennie traktowanej nauki, związanej z kształceniem uniwersyteckim. Winno być ono ukierunkowane także na kształtowanie autentycznego człowieczeństwa wychowanków szkół wyższych. Należy mieć nadzieję, że dokona się ono szybciej niż po jednym lub dwóch pokoleniach, jak w oświeceniu, gdyż już współcześni dotkliwie doświadczają intelektualnego ubóstwa obecnych reform. Uda się wówczas odejść od praktycznej wizji nauki podporządkowanej gospodarce i pozostającym niejednokrotnie na jej usługach polityków.

Nadzieję te podtrzymują wypowiedzi wybitnych polskich uczonych, z różnych kręgów instytucjonalnych, wcale nie związanych z kręgami zachowawczymi, od Kazimierza Twardowskiego po Leszka Kołakowskiego, którzy podtrzymują klasyczny ideał nauki, traktując prawdę jako naczelną wartość tłumaczącą sens istnienia instytucji naukowych ukierunkowanych na szukanie prawdy. Jerzy Brzeziński, autor jednej z najgłębiej sformułowanych krytyk obecnych mechanizmów awansu naukowego, polemizując z ideą „przedsiębiorczego uniwersytetu” (*entrepreneurial university*) i podkreślając rolę badań podstawowych oraz autonomii uniwersytetu, zagrożoną przez wręcz „patologiczną centralizację zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym”, pisze: „... najlepszym motywem działania badacza jest jego nieokiełznana ciekawość”. Nie przypadkowo przywołuje też przywołuje opinię Kazimierza Ajdukiewicza w kwestii tak chwalonej dzisiaj wizji mecenatu naukowego, państwa czy gospodarki: „Fakt, że nauka ma swoje autonomiczne, czysto poznawcze zadania, a z drugiej strony fakt, że ludzie uprawiający naukę zależni są materialnie od swoich mecenasów, stwarza - przynajmniej w zasadzie - niebezpieczeństwo dla wolności problematyki naukowej. Mecenas nauki może jednostronnie popierać uprawianie takiej tylko problematyki, która jest z punktu widzenia jego interesów ważna, a po macoszemu traktować zagadnienia ważne z punktu widzenia autonomicznych celów nauki. aka polityka popierania nauki, która by uzależniała stopień materialnego poparcia dla różnych kierunków jej badań i dla różnych jej zagadnień od tego, czy zagadnienia te potrafią się wylegitymować swą praktyczną doniosłością byłaby dla rozwoju nauki wyraźnie szkodliwa. Można bowiem stwierdzić, że rozwój teoretycznych badań naukowych, których związek z praktyką jest niewidoczny, przyczynia się niejednokrotnie bardziej do dalszego rozwoju nauki niż postęp w zakresie badań mających wyraźną doniosłość praktyczną. [...]”.