# CZEGO OCZEKUJĄ STUDENCI OD UCZELNI

*Odczyt wygłoszony na posiedzeniu Wrocławskiej Społecznej Rady Środowiska Akademickiego w dniu 25 czerwca 1991*

Ludwik KOMOROWSKI

1. Tytułowe pytanie zadane przez organizatorów dzisiejszego zebrania jest drażniące, wywołuje niepokój. Już samo pytanie stawia na porządku dziennym zagadnienie, które w środowisku akademickim chętnie pomijamy milczeniem. Pierwszym jest przypomnienie, że w uczelni polskiej są obecni studenci! Przypomnienie niebanalne, gdy obecna ustawa nazywa pełnoprawnym nauczycielem akademickim również pracowników spełniających funkcje wyłącznie naukowe, którym z tytułu ich obowiązków studenci mogą w pracy jedynie przeszkadzać. Drugim powodem refleksji jest wskazana pytaniem podmiotowość studentów, która każe nauczycielom zwracać uwagę na kierowane pod ich adresem oczekiwania. Nie da się ich kwitować wyższością własnej wiedzy i doświadczenia. Trzecią wreszcie przyczyną jątrzącego charakteru pytania jest oczekiwana odpowiedź. Jakiejkolwiek udzielimy, towarzyszyć jej musi spojrzenie na stopień wypełniania przez nas studenckich oczekiwań, czyli ocenę naszego nauczania przez zainteresowanych. Nie przywykliśmy do podobnego sądu. Zanim nakreślimy złożoną odpowiedź na tytułowe pytanie, warto przeanalizować pokrótce funkcje jakie dziś spełnia uczelnia wyższa w Polsce.

Dla ogromnej rzeszy pracowników uczelnia jest po prostu zakładem pracy, miejscem wykonywania rutynowych obowiązków nie mających bezpośredniego związku z nauczaniem, dostarcza okazji do kontaktów społecznych oraz jest źródłem utrzymania. W tej sferze zatrudnionych jest w Politechnice Wrocławskiej blisko 2/3 personelu, w większości pobierające pensje z budżetu ministerstwa edukacji. Sytuacja jest jawnie osobliwa, nie warto poświęcać tu miejsca na jej omawianie.

Uczelnia jest miejscem wykonywania badań naukowych, odkryć naukowych jak chcielibyśmy mówić. W praktyce tu wyrastają kadry akademickie, tu znajdujemy satysfakcję i pieniądze. Funkcje naukowe tak bardzo zdominowały działalność uczelni, że nawet Ministerstwo Edukacji Narodowej, dysponujące społecznymi funduszami na finansowanie edukacji, adresuje znaczną część budżetu szkół wyższych bezpośrednio na finansowanie badań naukowych, które w praktyce z edukacją młodzieży niewiele mają wspólnego. Sfera naukowo-badawcza funkcjonuje w uczelni obok nauczania i niezależnie od niego. Dawną karierę uniwersytecką zastąpiła kariera naukowa i jeszcze tylko tytuł „profesor = nauczyciel" przypomina, że to nie nauka, lecz kształcenie było ostatecznym celem instytucji akademickich.

W uczelniach rozwiniętych krajów Zachodu misja dydaktyczna uczelni jest pod starannym nadzorem i ochroną. W Polsce, nauczanie jest trzecią, dziś w praktyce najsłabszą funkcją uczelni. Oczywista choć nie jedyna przyczyna słabości leży w braku jasno zdefiniowanej grupy nacisku chroniącej sferę swoich interesów: w zakładzie pracy są to pracownicy, w placówce naukowej — wspinający się po szczeblach kariery naukowcy. Zainteresowanymi funkcją edukacyjną uczelni są studenci, jednak ich możliwości oddziaływania kształtują się na poziomie uczniów szkoły powszechnej ponieważ nie posiadają bezpośredniego wpływu na nauczanie. Nie inaczej dzieje się na świecie. Głos młodzieży w sprawach dotyczących nauczania ujawniany jest najdobitniej w bardzo pośredni sposób: do złej szkoły studenci przestają przychodzić. W normalnych warunkach gospodarowania szkoła traci wówczas finansowe podstawy egzystencji, niezależnie od tego czy utrzymywana jest wprost z opłat czy z podatków. Zagrożenie to skutecznie wymusza działania naprawcze. W Polsce również młodzież głosuje nogami, lecz głos ten nie jest włączony do mechanizmów finansowania szkół wyższych, nie odgrywa większej roli w dystrybucji finansów wewnątrz uczelni.

2. Poglądy kadry nauczającej na sytuację w uczelni polskiej są wysoce niejednorodne. Poziom naukowy instytucji uniwersyteckich w Polsce uważamy za niezły, a umiejętnościami naukowymi kadra polska konkuruje z nauką światową. Przekonują się o tym wszyscy, którzy mieli okazję pracować za granicą. Natomiast studenci — o, żebyśmy mieli lepszych studentów, nasze nauczanie wyglądałoby zupełnie inaczej. Nie widzimy nic złego w naszym sposobie nauczania, który jest w dużej mierze taki sam, jaki i nas wytworzył. W istocie, własna historia czasu studenckiego oraz własna praca dydaktyczna tu wykonywana jest najczęściej jedynym doświadczeniem jakie każdy z nas posiada w dziedzinie nauczania. Pomimo — zauważmy paradoks — że nieomal każdy z nas posiada zagraniczne doświadczenia naukowe, które z powodzeniem wykorzystuje w kraju, podróże zagraniczne nie wzbogacają naszych doświadczeń nauczycielskich. Za granicę jeździmy dla nauki i nie mamy tam kontaktu z praktyką w nauczaniu! Obserwacje zagranicznych metod nauczania i technik sterowania kształceniem są indywidualne, rozproszone i często sprzeczne. Nie funkcjonują mechanizmy rozwojowe dobrze sprawdzone w dziedzinie nauki: publikacje, konferencje, dyskusje. Skutek: oto dwa przykłady zbiorowego ubóstwa umysłowego środowiska, którego poziom naukowy i intelektualny cenię bardzo wysoko.

(i) powszechnie stosowaną w świecie, efektywną, obiektywną, szybką i tanią metodą oceny skuteczności nauczania jest test. Filozofia testowania, metody konstrukcji testów, obiektywne metody kontroli skuteczności testów są przedmiotem stałych badań i udoskonalania. Tomy książek i prac metodycznych temu poświęcono ku pożytkowi studentów, dla których test jest mało stresującą i niebywale skuteczną metodą egzaminowania. W Polsce tymczasem trwa era paleozoiczna: dobry egzamin to długi, wyczerpujący, koniecznie ustny, co najmniej rozmowa kwalifikacyjna, żeby zobaczyć człowieka — i tym podobne poglądy, których wartość obiektywna została wyczerpująco skrytykowana w fachowych opracowaniach uczelni zachodnich.

(ii) Drugi przykład pochodzi z prasy i nie dotyczy wprost nauczania: czcigodne gremium wydziałowe (Uniwersytet Warszawski, Wydział Geologii; podobne przygody przeżyły w tym roku i inne instytucje) postanowiło przyjmować studentów bez egzaminów — pewnie dlatego, że tak się robi na Zachodzie. Przyjmowano każdego kto się zgłosił — 19 czerwca było już 1200 osób, i drzwi w popłochu zamknięto. Szacownym uczonym nie przyszło do głowy sprawdzić, że wprawdzie liczne uniwersytety przyjmują kandydatów bez egzaminów, ale nigdy bez kontroli! Nawet kontrola ograniczająca się wyłącznie do ocen na świadectwie maturalnym spełniłaby tu swoje zadanie. Przyjęto rzeczywiście wszystkich, zapowiadając redukcję do 1/4 po pierwszym roku. Koszty rocznej zmarnowanej edukacji 900 studentów poniesiemy wszyscy. Czy podobna niefrasobliwość da się uzasadnić w oczach studentów?

Poglądy nauczycieli akademickich ulegają ewolucji pod wpływem nowinek oraz rodzących się możliwości. Chciałbym wyróżnić dwa charakterystyczne i bardzo rozpowszechnione sposoby myślenia reformatorskiego. Pierwszym jest „amerykanizm". Nie wzorce zachodnioeuropejskie, lecz właśnie amerykańskie najsilniej stymulują umysły podatne na prądy nowoczesności. Z płynących z USA nowinek sławę zdobywa system punktów kredytowych. Każda dyskusja na temat modeli nauczania przechodzi przez etap fascynacji „kredytami" jako rzekomym panaceum na dolegliwości systemowe i marzenie studentów. Trzeba nagiąć umysł do szczegółowej analizy, by odkryć, że system punktów kredytowych jest systemem księgowania wyników studenckich, uproszczeniem statystyki oraz dogodną (choć bezwzględną) metodą dyscyplinowania w systemach masowego przepływu młodzieży przez uczelnię — ni-

(c.d. na str. 8)

# Czego oczekują studenci od uczelni

czym więcej.

Drugi tor rozumowania nazywam umownie „przedwojennym liberalizmem". Nawiązuje on do polskiego systemu przedwojennego, który odkrywa ogromną swobodę studenta w studiowaniu oraz w zdawaniu egzaminów, na zasadzie pełnej odpowiedzialności za swoje poczynania. Model taki byłby dziś nieprzydatnym i kosztownym anachronizmem. Cechą współczesnej uczelni jest kształcenie masowe, które wymaga takiej organizacji przepływu młodzieży, by nikt nie spędzał w jej murach więcej czasu niż powinien, niż potrafi sprostać stawianym wymaganiom.

3. W środowisku studenckim dojrzewa uczucie frustracji, pomimo że położenie studentów w Polsce w porównaniu do licznych krajów Zachodu ocenić można jako pozornie komfortowe. Przywilejami i stypendiami neutralizowano przez lata ferment środowiska. Mimo to, długo skrywana fascynacja Zachodem ujawniła się dziś z pełną siłą i jest podsycana typowo młodzieńczym pędem do nowości. Studia na Zachodzie są marzeniem powszechnym; nie docenili siły tych marzeń polscy i europejscy organizatorzy programów wymiany studentów znanych jako TEMPUS. Ten pęd ku Zachodowi, obserwowany we wszystkich ubogich krajach przeżywających okres ekonomicznego przyspieszenia, wynika z emocjonalnych i irracjonalnych pobudek. Student nie wie, bo wiedzieć nie może, że studiowanie w Zachodniej Europie jest dla cudzoziemca trudniejsze i daleko bardziej wymagające jeśli w ogóle możliwe, od studiowania w kraju — a skutek w postaci wykształcenia niekoniecznie lepszy. Merytoryczna część zdobywanej w kraju edukacji bywa w pełni porównywalna z przeciętnym poziomem uczelni zagranicznych, dyplom polski bywa wystarczającą legitymacją do wykonywania zawodu w krajach Europy, gdzie przecież nie kolor dyplomu, lecz poziom umiejętności decyduje o przydatności zawodowej. Przeszkody językowe i finansowe uniemożliwiają masowy wyjazd polskiej młodzieży na studia za granicę, wyjazd niewielu rodzi u reszty tym większe pożądanie. Stabilizacja tego stanu wymaga działania dwutorowego. Rosnąca liczba studentów powinna zdobywać minimum doświadczenia zagranicznego, by docenić wartość edukacji polskiej i obiektywnie spojrzeć na trudy kształcenia w krajach zachodnich. Jednocześnie organizacja kształcenia w kraju musi odtworzyć tę atmosferę uniwersytecką, której brak w Polsce (na poziomie studenckim) kieruje młodzież do poszukiwania zagranicznych doświadczeń.

Recepty, ani łatwych rozwiązań nie znajdziemy, lecz odrzucając gotowe schematy zbliżamy się do sedna sprawy. Stereotypem ciążącym nad sposobem myślenia kadry nauczającej jest syndrom przydatności, dziedzictwo czasu przeszłego. Przywykliśmy kształcić młodzież dla warsztatu pracy, jak inżyniera do fabryki, jak nauczyciela do szkoły. Zapomnieliśmy, a może tylko obawiamy się przyznać, że zadaniem uczelni jest kształcenie człowieka, nie programowanie automatu. Nauka zawodu jest celem szkół zawodowych. Nawet jeśli zbiegiem okoliczności szkoła taka nosi nazwę uczelni wyższej nie stanie się nią, dopóki nie zacznie kształcenia młodzieży w wiedzy, nie w zawodzie.

Obserwujemy brak pracy, pozorny brak perspektyw, ciągły brak wynagrodzenia dla ludzi wykształconych — czym możemy zachęcać studentów? Studiowanie jest wygodne i mało dolegliwe — po cóż kończyć studia, po co kierunki trudne i wymagające? Jest w takich rozpowszechnionych, choć prymitywnych poglądach sporo prawdy, brak im jednak psychologicznej podbudowy, której trzeba od nauczyciela wymagać. Młodzież przychodzi na uczelnię nie tylko dla zdobycia zawodu, niekoniecznie dla perspektywy przyszłych pieniędzy, nie zawsze wabią ją miraże kariery czy doraźne uroki studenckiego stanu. Młodzież przychodzi również wiedziona ciekawością, pożądaniem wiedzy, tęsknotą do świata, który uczelnia może jej przybliżyć. Nie łatwe kierunki przyciągają najwięcej kandydatów, ale te, które aktualnie wydają się najbardziej fascynujące przez stojące przed nimi perspektywy — słusznie czy niesłusznie. To nie szansa zatrudnienia w rachitycznym polskim przemyśle elektronicznym skłania najlepszą młodzież do szturmowania Wydziału Elektroniki, przywodzą ich tam oszałamiające możliwości stojące przed elektroniką. Biotechnologia: znakomici studenci biją się o miejsca nie mając żadnej (!) informacji czy istnieje w Polsce praca dla „biotechnologa". Powszechna dyskusja nad możliwościami biochemii, genetyki, biologii na wszystkich poziomach społecznego oddziaływania pobudza młodych ludzi do studiowania tego trudnego kierunku. Odważyłbym się powiedzieć: młodzi poszukują nie studiów łatwych, ale studiów ciekawych, podobnie jak nie ten nauczyciel gromadzi słuchaczy, który jest pobłażliwy, lecz ten, który słuchaczy zainteresuje, choćby był i wymagający. Bez wątpienia są to obserwacje wybranych studentów, może niewielkiej ich grupy. To właśnie ci studenci we współpracy z porywającymi ich nauczycielami tworzą ducha uniwersytetu, który decyduje o poziomie studiów. Takich studentów uczelnia musi przyciągać i zatrzymać, by ochronić się przed degradacją do poziomu zawodowej szkoły. Studia ciekawe zakresem przekazanych informacji, lecz i atrakcyjnością stylu i miejsca, studia jako życiowa przygoda — tego szukają na Zachodzie nasi studenci. To wszystko mogliby znajdować i u nas.

4. Pora zapytać, jakie wartości uniwersyteckie decydują o powodzeniu u młodzieży. Ograniczę się wyłącznie do omówienia warunków najogólniejszych, poszukując wspólnego mianownika dla wszystkich instytucji uniwersyteckich. Każde uszczegółowienie dyskusji prowadzi natomiast do wiodącej na manowce kłótni o modele. Pierwszą bowiem cechą uniwersyteckiego kształcenia jest jego plastyczna różnorodność. Uniwersytety amerykańskie, francuskie i niemieckie różnią się każdym nieomal szczegółem ich organizacji i zwyczajów, ale studenci bezbłędnie rozpoznają w każdym pierwiastek uniwersytecki.

Drugą cechą uniwersytecką, którą w polskich warunkach należy wyróżnić jest indywidualność. Kontakt studenta z wiedzą oraz z nauczycielem nazywany studiowaniem jest *ex definitione* kontaktem indywidualnym, nawet jeśli odbywa się we wspólnocie studenckiej. Student staje samodzielnie wobec wyzwania jakim jest studiowanie. Ten atrybut studiów uniwersyteckich został w Polsce przez lata zapoznany wskutek zamierzonej kolektywizacji kształcenia. Często nawet nie zauważamy, jak głęboko każdy z nas został tym duchem kolektywizacji przejęty. Czy grupa studencka to nie był znakomity pomysł na studia? Grupa studencka razem chodząca na wszystkie zajęcia (jak w szkole), razem ucząca się (tylko tyle, ile można od tej grupy wymagać), razem zdająca egzaminy (wg wyrównanych oczywiście kryteriów) — ta sama grupa studencka tworzyła świat każdego z nas w okresie studiów. Grupa dostarcza poczucia bezpieczeństwa, grupowo łatwiej sprostać zagrożeniom. Nam i naszym studentom trudno pewnie wyobrazić sobie studia bez grupy. Tymczasem właśnie grupowa organizacja studiów jest jądrem kolektywizacji i przeszkodą w studiowaniu. Dopiero porzucenie grupowo-koszarowego modelu uświadomi studentom i ich nauczycielom, że studiować musi każdy samodzielnie i dzięki temu właśnie może dochodzić do wiedzy tam, gdzie jego miejsce. Dzięki temu niektórzy mogą i zechcą przekraczać granice i horyzonty poznania, gdy inni zadowolą się rutynowym odrabianiem lekcji.

Gdy zniknie model grup administracyjnych, nastąpi typowy dla każdego środowiska akademickiego proces samoorganizacji, tworzenia zespołów i grup wokół wspólnie przeżywanych wydarzeń i atrakcji — nauka, sport, muzyka, polityka. Umiejętność tworzenia zespołów i wchodzenia do nich jest pierwszą poważną i dobrowolnie podejmowaną lekcją życia społecznego. Lekcją młodego obywatela, nie szlifowaniem kolejnego trybu grupowej maszyny społecznej.

Studiowanie będzie dla wielu ostatnim etapem wykształcenia zdobytego w sposób kwalifikowany. Wiedza musi być z konieczności trwałym dorobkiem studenta — taka jest trzecia wielka cecha charakterystyczna uniwersyteckiego kształcenia. Większość wiedzy uzyskiwanej w systemie szkolnym powraca do ucznia cyklicznie systemem pogłębionych repetycji, po raz ostatni zdarza się to na uczelni. Wynikają stąd dwa ważne wymagania praktycznie zaniedbane w polskich warunkach.

(i) Wymaganie głębokości: wiedza którą oferujemy studentom musi być w sposób oczywisty pogłębieniem wiadomości zdobywanych wcześniej. Selektywne nauczanie specjalizowanych przedmiotów temu sprzyja. Jednak przeglądając ambitne podręczniki gimnazjalne i słuchając studentów dochodzę do wniosku, że bywają przedmioty i sytuacje w których student nie dowiaduje się w uczelni wiele nowego — tyle, że inaczej.

(ii) Wymaganie trwałości: podstawowy element organizacji studiów uniwersyteckich. Raz zdobyta wiedza, zdany egza-

min, uzyskane zaliczenie jest własnością studenta, jego dorobkiem. Sytuacja znana jako tzw. powtarzanie roku, tj. również takich przedmiotów, które zostały już raz zaliczone nie mieści się w kategoriach uniwersyteckich. Wymaganie trwałości jest trudne dla nauczycieli, trudne i dla studentów lecz oddziałuje oczyszczająco. Pociąga bowiem za sobą konsekwencje samodzielności: wykładający nauczyciel ma prawo oczekiwać od studenta przygotowania wymiernego z poprzednio zaliczonych lub zdanych przedmiotach. Student, jeśli mimo posiadanych stopni tego przygotowania nie zdobył, zdany jest na własne siły w ich nadrabianiu przez samodzielne studiowanie. W tych warunkach nieuczciwość ocen zostaje automatycznie eliminowana.

5. Konieczne w Polsce odświeżenie nieco stęchłej atmosfery w salach wykładowych dokonywać się będzie na wielu różnych korytarzach. Lokalne warunki organizacyjne, finansowe, personalne zadecydują o tym, jak rozpoczną się niezbędne procesy przystosowawcze. W Politechnice Wrocławskiej decyzją władz akademickich na pierwszy ogień poszedł regulamin studiów. Uchwalony w kwietniu br. został tak skonstruowany, aby umożliwiać nowoczesne, indywidualne studiowanie wszędzie tam, gdzie kadra nauczająca posiada dość wyobraźni by sprostać wyzwaniu. Ten sam regulamin umożliwia zachowanie nieco tylko zreformowanego *status quo* na wydziałach, w których ociężałe przywiązanie, brak wiadomości ze świata lub świadomość zagrożenia hamują reformatorskie zapędy.

Nie brakowało trudności w zastosowaniu prawnego narzędzia jakim jest regulamin studiów. Pierwsze wynikały z nowej ustawy, posiadającej wbudowane elementy systemu, którego zmianę należało podjąć, np. sztywno zaplanowany system studiów grupowych. Środowiska wydziałowe, dopiero co obdarowane względną autonomią, niechętnie spoglądały na pomysły zrodzone w centrali, choćby tak bliskiej i demokratycznej jak rektorat. Regulamin narodził się pomimo przeszkód, uzyskał również aprobatę studentów, w których od początku znajdowało oparcie dyskutowane koncepcje reformy. Rok akademicki 1991/92 jest w myśl tego regulaminu okresem przejściowym, który autonomiczne organy władz akademickich wykorzystują dla wykonania odpowiednich prac przygotowawczych.

Nie pora tu omawiać szczegółowe przepisy regulaminu, który ukaże się drukiem wraz z obszernym komentarzem objaśniającym ducha jego przepisów. Pozostańmy przy nazwaniu pierwszych zasad, na których to prawo uczelniane zostało oparte, a które wyprowadzono z opisanych wyżej akademickich podstaw. Sprowadzić je można do listy kompetencji każdego z podmiotów społeczności akademickiej.

(i) Władzom uczelni przysługuje prawo ustalania ramowych zasad kształcenia gwarantujących wartość dyplomu.

(ii) Władzom wydziału przysługuje prawo formułowania programu studiów, tj. listy przedmiotów których studiowanie jest niezbędne do uzyskania dyplomu.

(iii) Nauczającemu przysługuje prawo decydowania o formie i treści prowadzonego przedmiotu oraz o sposobie oceniania studiujących.

(iv) Studentowi przysługuje prawo decydowania o szczegółowym planie studiów, który może i powinien być indywidualny w zakresie dopuszczonym przez program.

Regulamin uniknął zbędnej szczegółowości pozostawiając większość trudnych zagadnień decyzji dziekana, który w praktyce i tak zawsze je podejmował (np. urlopowanie i powtórne przyjmowanie studenta). Regulamin wskazał jednak wyraźnie granice władzy dziekana, na rzecz studenta (wybór przedmiotów) lub nauczyciela (egzaminowanie). Takie rozwiązanie spotkało się z niechęcią części struktur akademickich. Podejmowanie decyzji bez zadanych z góry wytycznych i przepisów będzie dla dziekana oczywistym obciążeniem.

Zdanie przedstawicieli studentów w szczegółowych sprawach regulaminu zaskakiwało niekiedy uczestniczących w tych pracach nauczycieli. Bez zastrzeżeń poparto ideę jednego egzaminu: egzaminator decyduje sam o tym ile razy jeszcze zechce studenta pytać, jeśli ten nie był dostatecznie przygotowany. Nie protestowano przeciwko idei urlopu zdrowotnego: urlopowany może być student wyłącznie w takich okolicznościach w jakich urlopuje się pracownika wg przepisów prawa pracy. Zabawne i drobne zagadnienie stało się przedmiotem przelotnego sporu: w myśl regulaminu student może studia przerwać na oznaczony okres bez żadnych konsekwencji, tracąc jednak prawa studenckie na okres przerwy. Studenci chcieli pozostawić przerywającemu studia legitymację studencką, jak gdyby oprócz niej istniały jeszcze inne, uznawane poza uczelnią studenckie prawa. Spór okazał się twórczy: autorzy regulaminu odkryli ciekawe możliwości jego interpretacji, które nie tylko zadowoliły studentów, lecz znacznie urozmaicają studiowanie przez otwarcie drogi do studiów cząstkowych.

6. Zmiany w sposobie kształcenia młodzieży czekają nas nieuchronnie. Wyzwalanie sił społecznych nie może pozostać bez wpływu na stan ducha młodzieży, której oczekiwaniom albo będziemy musieli sprostać, albo stracimy to, co dla uczelni powinno być podstawą egzystencji. Otwarcie okien na świat ukazuje młodzieży nagle wszystkie cechy polskiego systemu nauczania w porównaniu do zmieniającego się przez lata systemu europejskiego, który niejeden raz musiał stawiać czoła cywilizacyjnym wyzwaniom. Rok 1968 był dramatycznym przełomem, początkiem nowej ery dla wielu uniwersytetów. Fascynacja wiedzą i wykształceniem dziś napełnia sale wykładowe uniwersytetów świata dostrzegających w kształceniu młodzieży swoją ponadczasową misję, której wszystkie inne działania uniwersytetu są podporządkowane. Budowane są od podstaw nowe uczelnie, reformuje się stare szacowne instytucje, by były zdolne przeżyć. To wszystko nie ujdzie uwagi studentów, a na ich reakcje nie będziemy długo czekać. Dramatyzmu doda sytuacja ekonomiczna, która zmusi nas do niepopularnej rewizji systemu studenckich przywilejów. Nawet jeśli skutkiem naszej dzisiejszej obojętności miałby być nie jawny ferment lecz wyłącznie pustoszenie sal wykładowych, byłby to proces groźny i dla uczelni i dla przyszłości kraju.

W tym miejscu zauważmy związek jaki nieodwołalnie zachodzi pomiędzy poziomem i ambicjami studiującej młodzieży a poziomem intelektualnym i naukowym akademickiego środowiska przyjmującej ich instytucji. Bez żadnego wyjątku można poglądowo stwierdzić ten związek na licznych przykładach światowych. Wybitne osiągnięcia naukowe tworzone są w uniwersytetach o wybitnym poziomie nauczania. W Polsce, przy małej mobilności środowiska, skutki obniżenia się poziomu występującej młodzieży dają się już obserwować. Przeciętni i mało ambitni studenci zostają asystentami i wykonują przeciętne, mało ambitne doktoraty i habilitacje. Będą kiedyś profesorami i mało prawdopodobne, by ta nobilitacja zwiększyła ich możliwości. Podobny proces cykliczny przeżywała już niejedna uczelnia do czasu, gdy zbiorowym wysiłkiem zdobyła się na wyjście z zaklętego kręgu sformalizowanej wygody.

Sytuacja taka zdarzała się i w Polsce. Sięgnijmy po przykład Akademii Krakowskiej. Nasza narodowa *Alma Mater* była w połowie XVIII wieku prowincjonalną instytucją, w której uczyli profesorowie, byli i studenci, w starych murach brak było jednak życia. Komisja Edukacji Narodowej poszukująca dróg odnowy oświaty zwróciła wzrok w stronę Krakowa, tylko krajowy uniwersytet mógł być źródłem nowej generacji nauczycieli.Misję odnowy powierzono młodemu, 27-letniemu księdzu nazwiskiem Hugon Kołłątaj. Nie zapomniano dać mu oręża w postaci obfitych dochodów z majątków dopiero co skasowanego zakonu jezuitów. Nie obyło się bez klasycznej biurokracji: w pierwszej kolejności zmieniono uczelni nazwę (Szkoła Główna Koronna). Dynamizm niewielu młodych ludzi wyrastający z powszechnego w okresie Sejmu Czteroletniego trendu odnowy wystarczył, nawet w tak trudnym czasie narodowej biedy, żeby naoliwić uniwersytecką machinę i pchnąć ją w ruch — do następnego przełomu.

PS.

Interesująca dyskusja, jaką słuchacze zechcieli nagrodzić ten odczyt ujawniła tkwiącą w nas wszystkich tęsknotę, by dyplom naszych uczelni „coś znaczył". Jak dyplom Oxfordu, Cambridge czy MIT. Jak uznawany szeroko na świecie dyplom przedwojennej Politechniki Warszawskiej. Przypomnijmy: wartości dyplomu nie dekretuje polskie ministerstwo, brytyjska królowa ani amerykański prezydent. Nie stan naszych naukowych warsztatów określa rangę dyplomu. Probierzem wartości dyplomu będą sprawdzone w każdych warunkach umiejętności naszych absolwentów. Oni przyniosą sławę lub niesławę instytucji oraz swoim dyplomom. Przyszłym absolwentom — dzisiejszym studentom — poświęcają wysiłek, czas i środki instytucje uznawane w świecie za uczelnie renomowane. Na ich sławę pracowały pokolenia nauczycieli, a trudne tradycje dobrego nauczania są najstaranniej strzeżone. Tradycje takie posiadamy i w Polsce, pomimo historycznych komplikacji, powrót do nich może się stać naszym posłannictwem w nadchodzących latach.

Ludwik KOMOROWSKI