

Karol Sauerland
Uniwersytet Warszawski

IDEA UNIWERSYTETU: aktualność tradycji Humboldta?¹

Autor opisując humboldtowski model nauczania, przekonuje czytelnika, że idea partnerskiej wspólnoty uczących i uczących się, którzy poszukują odpowiedzi na dręczące współczesnych badaczy pytania, nie stracił na aktualności. W polskich warunkach może być stosowany szczególnie na drugim stopniu nauczania uniwersyteckiego.

W roku 1806 Prusy po przegranej bitwie z armią napoleońską pod Jeną i Auerstedt rozpadły się. Skutkiem ich klęski była m.in. utrata terenów zdobytych przez rozbiory. Stolicą Prus stał się właściwie Królewiec (Königsberg). W historiografii mówi się o rozpadzie systemu Fryderyka II, absolutyzmu pruskiego.

Po tej klęsce stał się cud. Zabrano się do reformowania Państwa Pruskiego, co skończyło się pewnym sukcesem, choć tylko część reform została konsekwentnie przeprowadzona. Kręgi konserwatywne jak zwykle umiały się dość umiejętnie bronić przed radykalnymi, bardzo potrzebnymi zmianami, do których należała m.in. reforma szkolnictwa, a zwłaszcza uniwersytetu. Stworzono tzw. humboldtowski model szkoły wyższej.

Kiedy toczyła się europejska wojna między Francją, Hiszpanią i południowo-niemieckimi państwami z jednej strony, a Anglią, Rosją, Austrią i Szwecją z drugiej, Wilhelm von Humboldt bywał w Rzymie jako poseł pruski przy Watykanie, tzn. jako ktoś, czyja działalność nie miała właściwie żadnego znaczenia, bo Watykan był wówczas instytucją całkowicie uzależnioną od woli Napoleona, a Prusy jako państwo neutralne nie liczyły się na forum międzynarodowym. Będąc posłem Humboldt wykorzystał swój czas między rokiem 1802 i 1808 na intensywne kontakty towarzyskie ze znanymi postaciami sceny politycznej i z artystami oraz na studia nad antycznością. Ponadto prowadził, jak to wówczas było w zwyczaju, rozległą korespondencję z ciekawymi ludźmi z całej Europy. Kiedy wezwano go do Królewca do objęcia funkcji ministra edukacji,

¹ Zmieniona i rozszerzona wersja wykładu Autora na temat: Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?, wygłoszonego 24 kwietnia 2006 roku w ramach cyklu otwartych sympozjów naukowych Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy na Wydziale Pedagogiki i Psychologii pt. *Paideia i Współczesność. Debaty humanistyczne*. Inspiratorem i opiekunem naukowym cyklu jest prof. dr hab. Lech Witkowski, koordynatorem naukowym – dr Monika Jaworska-Witkowska.

Tekst *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?* publikowany jest w wersji przekazanej Redakcji *Przeglądu Pedagogicznego* przez Autora.

najpierw odmówił, bo nie mógł uwierzyć, by tak słabe państwo mogło cokolwiek osiągnąć na tym polu, nie dysponując odpowiednimi środkami. Bał się też kierowania uczonymi. To – jak pisał w liście do żony Caroline – nie mogłoby wyjść lepiej niż kierowanie trupą komediantów. Ale nie odrzucił propozycji całkowicie. Był gotów ją przyjąć, pod warunkiem zagwarantowania mu niezależności w urzędzie. Po trudnych pertraktacjach Król Wilhelm III powołał go 15 grudnia 1808 r. na to stanowisko, dając mu jeszcze czas do namysłu. Dwudziestego lutego 1809 r. Humboldt został mianowany mężem stanu (*geheimer Staatsrat*) i dyrektorem Sekcji Sztuki i Edukacji Publicznej w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych. Właściwie był Ministrem Kultury i Edukacji. Funkcję tę pełnił 16 miesięcy. Zrezygnował z niej, gdyż doszedł do wniosku, że odbiera mu się wcześniej zagwarantowaną niezależność. Podobno się mylił. W ciągu tych szesnastu miesięcy dokonał jednak takiej rewolucji w szkolnictwie, że mówi się o niej jako o modelu humboldtowskim.

Na czym polegał ten model?

Humboldt odróżniał trzy stopnie edukacji, które można by w naszym języku określić jako podstawowy, średni i wyższy, przy czym wprowadził – dotąd nieznaną – rok szkolny (tzn. nie można było przystąpić do zajęć w szkole lub w nauczalni w dowolnym czasie, lecz tylko z rozpoczęciem roku szkolnego wzgl. semestru). Najbardziej zmieniło się oblicze ówczesnego gimnazjum i uniwersytetu. Najważniejszą zasadą było dla Humboldta **kształcenie** młodego człowieka w szkole i na uczelni, oraz wyrabianie specyficznych umiejętności, a nie jedynie przekazywanie wiedzy. Każdy powinien był stać się kimś, zyskać osobowość, i to niezależnie od pochodzenia. Daje się to osiągnąć tylko wtedy, kiedy nauczający uczący traktuje ucznia – a przede wszystkim studenta – jako równorzędnego partnera. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy istnieje coś, co łączy nauczającego z uczącym się. Tym elementem łączącym jest nauka! Pod pojęciem nauki Humboldt rozumiał zbiór nie rozwiązanych problemów. Również profesor, nauczyciel ich nie rozwiązał, co sprawia, że znajdują się w pewnym sensie w podobnej sytuacji jak student, i oznacza, że są oni wobec nauki równi. Ich równość polega na tym, że każdy musi się starać o rozwiązanie otwartych problemów. Prawdopodobnie profesor szybciej dojdzie do pozytywnego wyniku, ale niezależnie od tego student uczy się przy tym właściwego podejścia do problemów, do nauki. Ponadto poznaje w nauczycielu człowieka poszukującego rozwiązań, dowiadyuje się, na czym polega twórcze podejście do istniejących zagadnień, dzięki czemu sam może z czasem stać się twórczy.

Takie podejście do kształcenia jest możliwe pod warunkiem, że istnieje ścisłe połączenie między badaniami (nauką) i nauczaniem. Hasłowo mówi się o jedności nauki i nauczania (*Einheit von Lehre und Wissenschaft*). To założenie pociąga za sobą myśl, że badania nie mogą odbywać się w Akademii Nauk, gdzie uprawia się tylko naukę, lecz muszą być przeniesione na uczelnie i tam powinny być prowadzone. Ma to, zdaniem Humboldta, też ten dobry skutek, że nauka staje się bardziej niezależna od państwa, które lubi popierać doraźne potrzeby, nie interesując się zbytnio podstawami nauk, a tym samym ich rozwojem w odległej przyszłości.

Podstawowe kierunki wszelkich nauk i wszelkiej wiedzy to: filologia, filozofia i matematyka. Co do matematyki, to również i dziś nikt nie miałby wątpliwości, że jest każdemu potrzebna. Według Humboldta

uczy ona formalnego ujęcia problemów. Niejedna osoba postawi jednak pytanie: po co każdemu uczącemu się zdolność myślenia w kategoriach filologii i filozofii? Otóż filologia uczy obchodzenia się z tekstem, czy to od strony językowej (dociekając, jak są zbudowane zdania, jak wygląda ich struktura gramatyczna, jakie retoryczne chwytły są stosowane); czy to od strony kontekstowego rozumienia form językowych. Aby rozumieć tekst, trzeba wiedzieć, kiedy i gdzie został sformułowany, jakiemu celowi miał służyć. Dotyczy to wszelkich tekstów, nie tylko literackich, ale również prawniczych, urzędowych, politycznych etc. W pewnym sensie każdy człowiek w czasach współczesnych, odkąd pismo odgrywa centralną rolę, musi być również filologiem; niestety mało kto zdaje sobie z tego sprawę. Filozofia uczy natomiast refleksji na poziomie wyższym; nieprzypadkowo filozofię nazywano kiedyś metafizyką, bo rozważania wykraczały poza zwykłą fizyczność, zwykłą rzeczywistość.

Gimnazjum ma przygotowywać na studia, tak by matura stała się świadectwem dojrzałości, poświadczającym, iż maturzysta jest zdolny do studiowania (*studierfähig*). Czyni to, przyzwyczajając ucznia do uczenia się, ucząc go uczyć się, tzn. pokazuje, jak należy zbierać wiedzę, jak ją porządkować, weryfikować oraz w jaki sposób porównywać ze sobą uzyskane wyniki. Bardzo ważnym zadaniem gimnazjum jest rozwijanie zdolności wyrażania się, formułowania zagadnień. Zadaniem nauczyciela jest obserwowanie ucznia, by odgadnąć, w jakim kierunku może się on najlepiej rozwijać. Humboldt odróżnia trzy kierunki uzdolnień: lingwistyczne, historyczne i matematyczne. Choć uczeń może być naprawdę uzdolniony tylko w jednym z nich, musi mimo to w pewnym stopniu opanować każdy, jeśli chce stać się studentem, bo tego wymaga jedność nauki. Zawsze myślimy w kategoriach i lingwistycznych, i historycznych, i formalnych wzgl. ścisłych. „Uczeń jest dojrzały”, pisze Humboldt, „jeśli nauczył się u innych tyle, ile był w stanie nauczyć się samodzielnie”. Jeśli nauczył się np. jak należy uczyć się języka, to nauczy się i następnych języków już bez pomocy szkoły, powiada Humboldt.

Na uniwersytecie student właściwie nie potrzebuje wykładów; ich wybór z oferowanych możliwości jest raczej rzeczą przypadkową. Sprawą najważniejszą jest, by przed wejściem w samodzielne życie miał możliwość spędzenia kilku lat w miejscu, gdzie przebywa wielu nauczycieli i studentów, z którymi mógłby snuć naukowe refleksje. Humboldt używa słowa „nachdenken”, które można tłumaczyć wprost jako „reflektować”, ale zatracą się przy tym element zadumy. Na uczelni należy też uczyć się umiejętności pogrążenia się w myślach. Humboldt był absolutnym przeciwnikiem pośpiechu, zatracania się w szybkim zdobywaniu wiedzy, braku czasu na porównanie wyników lub na zdanie sobie sprawy, jak poszczególne elementy mają się do siebie. W tym celu student musi mieć możliwość, tak jak uczony, izolowania się od otoczenia, bycia samotnym i wolnym zarazem, bo bez samotności i wolności nie ma nauki, choć rozwiązania uzyskane w wyniku refleksji, w izolacji od otoczenia, należy potem przedyskutować z innymi, aby je sprawdzić, skonfrontować z innymi możliwościami ujęcia danych problemów.

Humboldt wymienia więc trzy elementy jako podstawę życia naukowego: samotność, wolność i współdziałanie bez wyraźnego celu i przymusu. Nauka ma po prostu swój własny rytm, każdy zaś, kto ją uprawia, ma inne zdolności, a tych nie można rozwijać pod dyktando; zarazem każdy potrzebuje uzupełnienia przez innych, a zatem współbycie, współistnienie wielu indywidualności służy i nauce, i pojedynczym osobom.

W czasie swojego urzędowania Humboldt jako mąż stanu napisał wiele sprawozdań i próśb do króla, rozważając ze swoimi współpracownikami w twórczej atmosferze mnóstwo szczegółów, a zwłaszcza, jak ma być finansowany nowy system edukacji, ile szkół powinno istnieć w Prusach, dla kogo mają być przeznaczone, jak należy uczyć, których przedmiotów etc. Szczególnie zależało mu na stworzeniu uczelni w Berlinie obok istniejących już w Królewcu i we Frankfurcie nad Odrą (Viadrina). Jak wiadomo, udało mu się to. Dwunastego maja 1809 r. poprosił króla o powołanie uniwersytetu w Berlinie. 16 sierpnia tegoż roku król podpisał akt fundacji, a na jesieni 1810 roku otworzyły się bramy berlińskiej uczelni. Humboldt powołał na profesorów wybitne osobowości: Johanna Gottlieba Fichtego jako filozofa, Friedricha Schleiermachera jako teologa protestanckiego, Friedricha Carla von Savigny'ego jako prawnika, Christopa Wilhelma Hufelanda jako medyka, Reinholda Niebuha jako historyka, Friedricha Augusta Wolfa jako filologa klasycznego, Martina Heinricha Klaprotha jako chemika.

Budżet uniwersytetu miał być niezależny od państwa — w przypadku berlińskiej uczelni gwarancją niezależności miały być przypisane jej dominia królewskie — aby mogła się rozwijać według wymogów naukowych, a nie doraźnych potrzeb państwa. Finanse powinny pochodzić od narodu, bo uczelnie mają służyć jego chwale. Pod pojęciem narodu mamy tu rozumieć całą społeczność danego państwa. Humboldt często używa określenia „niemiecki naród”, ale ma na myśli społeczność mówiącą po niemiecku. Językiem nauczania miał być niemiecki, co dziś wydaje się oczywistością, ale należy pamiętać, że pierwszy wykład w języku niemieckim na niemieckiej uczelni wygłoszono w roku 1689 w Lipsku. Był to wykład Christiana Thomasiusa, zaś regularne wykłady w tym języku prowadził filozof Christian Wolff w Halle w latach dziesiątych XVIII wieku. Jemu to filozofia niemiecka ma do zawdzięczenia wiele zręcznych pojęć niemieckich. W przedmowie do *Krytyki czystego rozumu* Kant nazwał Wolffa „twórcą niewygasłego dotąd ducha gruntowności w Niemczech”.²

Uniwersytet Berliński stał się w XIX wieku uczelnią bardzo znaną, do której przybywano na studia z całego świata. Dopiero III Rzesza zdołała zniszczyć również i tę instytucję tak doszczętnie, że do dnia dzisiejszego nie może ona odzyskać dawnej sławy. Nazwa Humboldt-Universität pochodzi z 1949 r., kiedy w Berlinie Zachodnim powstała *Freie Universität* jako alternatywa dla Uniwersytetu Wschodniego, już nie wolnego. Ówczesne władze, nadając berlińskiemu uniwersytetowi miano Humboldt-Universität, miały na myśli braci Humboldtów Wilhelma i Aleksandra.

Idea uniwersytetu humboldtowskiego nie pochodzi od samego Humboldta. Kryją się za nią przemyślenia wielu ludzi na temat kształcenia i jego roli w życiu publicznym. Siegały one lat siedemdziesiątych XVIII wieku, kiedy przez „Bildung” (kształcenia), nie rozumiano przede wszystkim kształtowania danej osoby od zewnątrz, przez wychowywanie, pouczanie, lecz żywy wpływ mistrza na uczącego się, kształcenie od wewnątrz, tzn. aktywny udział uczącego się w przeobrażaniu samego siebie. Zastanawiano się, jakie możliwości dano człowiekowi nie wywodzącemu się ze szlachty, aby mógł wszechstronnie się rozwinąć, stać się osobowością. Goethe nie widział takich możliwości w ówczesnych warunkach, bo jego zdaniem wyłącznie w wyższych sferach można się nauczyć, jak należy występować publicznie, a także jak można uzyskać uznanie nie tylko jako ktoś wąsko wyspecjalizowany (czy to jako rzemieślnik, czy to jako kupiec albo też jako dobry rolnik), ale jako osoba, jako ja.

² Immanuel Kant, *Krytyka czystego rozumu*, przełożył Roman Ingarden, Warszawa 1957, t. I., s. 48.

Pedagog Johann Christoph Vollbeding w roku 1789 sformułował pogląd, iż najpierw należy kształcić (w sensie formowania) człowieka, a dopiero potem mieszczanina lub chłopca. To, co ogólnoludzkie poprzedza specjalizację. Od takiej formy kształcenia zależy też stan cywilizacji danego państwa, czego nie należy rozumieć w ten sposób, iż państwo potrzebuje wielu wykształconych ludzi do realizacji swoich interesów, lecz tak, że państwo dopiero wtedy funkcjonuje dobrze, kiedy jego obywatele prezentują odpowiedni poziom. Nie powinni mieć możliwości kształcenia się, aby służyć państwu, lecz państwo powinno być zainteresowane ich ogólnym i wszechstronnym kształceniem. Państwo powinno, powiada Humboldt w studium „Idee odnośnie ustalania granic działalności państwa” (*Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*) z 1792 r., służyć swoim obywatelom, dając im jak najwięcej wolności, aby mogli się wszechstronnie rozwijać. Wolność i kształcenie powinny się wzajemnie uzupełniać. Innymi słowy: nie ma wolności bez kształcenia i nie ma kształcenia bez wolności. Gwarantem tego wszystkiego ma być współczesne państwo. Dosyć podobne poglądy na temat kształcenia wyrażał Johann Gottlieb Fichte, wiążąc je z zasadniczymi rozważaniami o powołaniu człowieka. Zarówno w pamflecie „Żądanie pod adresem władców Europy, aby przywrócili dawioną dotąd wolność myślenia” (*Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten*), jak i w książce „Przyczynek do sprostowania sądów publiczności o Rewolucji Francuskiej” (*Beiträge zur Berichtigung der Urtheile des Publikums über die Französische Revolution*) z roku 1793 twierdził, iż wolność myślenia należy do niezbywalnych praw człowieka, ani społeczność, ani władca nie może mu tego odebrać. Fichte posunął się do stwierdzenia, że ludzie mają prawo do zmiany ustroju politycznego, w którym żyją. Chodzi tu nie o prawa empiryczne, lecz transcendentalne, tkwiące w naszej jaźni.

Fichte odpowiadał się jednak za kierowaniem uniwersytetem przez państwo (choć z pewnymi wyjątkami), co różniło go od Humboldta i Friedricha Schleiermachera, którzy nie mogli sobie wyobrazić jakiegokolwiek ingerowania instytucji państwowych w niezależność życia akademickiego. Jest rzeczą zrozumiałą, że Humboldt współpracował ze Schleiermacherem, który został w Berlinie urzędnikiem odpowiedzialnym za edukację w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych, natomiast nie z Fichtem, choć spowodował powołanie tegoż na stanowisko profesora filozofii na Uniwersytecie w Berlinie, o czym już wspominałem. Fichte został jego pierwszym rektorem, a Schleiermacher pierwszym dziekanem Wydziału Teologicznego.³

Humboldtowi nie udało się zrealizować idei całkowitej autonomii uczelni, co było do przewidzenia. Mimo to uczeni cieszyli się dość dużą wolnością w prowadzeniu badań i w nauczaniu. Władze nie wróciły do dawnej praktyki jak najszybszego przygotowywania studentów do wykonywania wąsko pojętego zawodu. Nie przejęły wprowadzonego przez Napoleona wzoru francuskiego, w którym liczyła się przede wszystkim skuteczność. Zarazem należy podkreślić, iż wolność w nauczaniu i uprawianie badań według własnych wyobrażeń były realizowane właściwie tylko w ramach wydziału filozoficznego, w dużo mniejszym stopniu na prawie, a w minimalnym w medycynie, nie mówiąc już o wydziale teologicznym. Na medycynie studenci musieli uczyć się według ścisłych programów, o ich udziale w rozwiązywaniu otwartych kwestii nie było mowy, nie istniała równość nauczających i uczących się wobec nauki. Już Schleiermacher zastanawiał się, czy słuszne

³ Jak Fichte, Schleiermacher i Schelling sobie wyobrażali nowe oblicze uniwersytetu opisałem w artykule *Druga do Humboldtowskiej idei uniwersytetu*, w: „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, 16/2007, s. 57-70.

jest żądanie, by uniwersytet był tylko wówczas uniwersytetem (*universitas*), jeśli obejmie wszystkie nauki, skoro Wydział Medyczny przypomina raczej szkołę niż uniwersytet. Na tym wydziale nie chodzi o poznanie (*Erkenntnis*), lecz o nauczanie czegoś konkretnego do konkretnych celów. Chodzi o coś zewnętrznego. Na Wydziale Filozoficznym, do którego w tym czasie należały też nauki ścisłe, właściwym celem było uczenie się swobodnego poruszania się po zagadnieniach naukowych, poszukiwania dróg poznania czegoś nowego. Aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodoznawcze są ze sobą połączone, uzupełniają się nawzajem, powiada Schleiermacher w swoich rozważaniach o uniwersytetach z 1808 r. Student według niego powinien nauczyć się podstaw poznania, czyli opanować aspekty filozoficzne, historyczne i przyrodoznawcze. Schleiermacher stworzył, jak wiadomo, podstawy współczesnej hermeneutyki, można powiedzieć – szczególnej teorii i praktyki poznania. Zawiera ona m.in. cenną myśl, że niezrozumienie jest punktem wyjścia dialogu, poszukiwania takiej interpretacji zjawisk, która mogłaby być akceptowana przez innych. Gadamer niestety opacznie interpretował hermeneutykę Schleiermachaera, jak spróbowałem to wykazać w artykule z roku 1993 opublikowanym pt. *Pojęcie hermeneutyki u Schleiermachaera w „Więzi”*.⁴

Wszyscy reformatorzy systemu edukacji byli przekonani, że istnieje coś takiego jak duch nauki, coś, co łączy wszystkie nauki; ten zaś, kto jest przesiąknięty owym duchem, jest człowiekiem etycznym. Dla niego istnieje wartość ogólna, którą może się kierować w życiu. Taki człowiek może być sobą, ponieważ wie, że należy zgłębiać problemy w samotności z jednej strony, i w łączności, w komunikacji z innymi z drugiej strony, wie też, że należy stać się osobowością. Humboldt chciał, aby proces kształcenia człowieka na taką osobę, która „ma w sobie punkt ciężkości”, zaczynał się już w młodym wieku, w gimnazjum. Tam człowiek powinien uczyć się czegoś, co na pierwszy rzut oka wydaje się niepotrzebne: martwego języka. Dla Humbolda w grę wchodziły: greka, łacina i hebrajski. Celem nauczania takiego języka było poznanie jego ducha – a nie komunikacja. Wyłączenie komunikacji, opanowania języka mówionego nie byłoby możliwe przy nauce języków nowożytnych. Uczenie się języka martwego ma tę korzyść, że uczący się koncentruje się bardziej na samym języku, a nie na ubocznych reakcjach, jakie przynosi ze sobą rozmowa w języku obcym. Przy tym Humboldt poświęcił dużo uwagi budowie języka – nie tylko gramatyce, ale wszystkim elementom, które decydują o jego charakterze. W późniejszych latach, po odejściu z ministerstwa rozwinął teorię języka, na którą do dziś powołują się uczeni. Tworząc gimnazjum humanistyczne Humboldt wykreował typ człowieka patrzącego na świat poprzez autorów antycznych i przede wszystkim uczącego się uczył się dokładnego czytania tekstów. Wszyscy wielcy naukowcy, czy to Hermann Helmholtz, czy to Albert Einstein, wszyscy wielcy myśliciele, czy to Max Weber, czy to Sigmund Freud przeszli przez ten typ szkoły – kilku z nich stało się noblistami. Powstaje pytanie, czy dzięki takiej szkole, czy mimo lub nawet wbrew niej; moim zdaniem dzięki niej, bowiem uczyła ona kompleksowego myślenia: trzeba było poznać strukturę języka, zwracać uwagę na szczegóły oraz na kontekst wypowiedzianych słów lub zdań. Uczyła ona też uczyć się dla uczenia się, nie patrząc na użyteczność zdobywanej wiedzy.

⁴ „Więź” 4/1993, s. 99-107 oraz z małymi zmianami w: *Rozum w dziejach. Księga jubileuszowa Profesora Ryszarda Panasiuka*, Łódź 2001, s. 101-110.

Dziś słyszy się na ogół, że idea uniwersytetu, jaką projektował Humboldt, jest przestarzała, i że nie odpowiada potrzebom współczesności. Jedyne pozytywne głosy pochodzą – proszę się nie dziwić – ze Stanów Zjednoczonych. W roku 1997 prezydent Uniwersytetu w Stanford bronił spuścizny Humboldta jako czegoś, co jest najlepsze w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Jako przekaznik wiedzy uniwersytet jego zdaniem nie ma przyszłości. Można tu szybciej i taniej działać poprzez różne media, łącznie z internetem. Uczelnie wyższe są natomiast nie do zastąpienia jako miejsce (ojczyzna) jedności nauki i nauczania oraz jako wspólnota nauczających i uczących się. Należy przy tym pamiętać, powiada prezydent Stanford-University, iż Humboldt zwrócił uwagę na potrzebę znalezienia właściwych uczonych. Niestety, dodał prezydent, jeśli powołuje się niewłaściwych ludzi, wszystko schodzi na psy.⁵

Patrząc na nasze uczelnie, należy sobie przypominać idee Humboldta i zastanawiać się, czy nie powinny być one u nas stosowane.

Zadaję więc pytanie: na ile studenci mogą rozpoznać w nauczycielach akademickich naukowców w sensie Humboldta, tzn. poszukujących odpowiedzi na nie rozwiązane zagadnienia? I w jakim stopniu studenci mogą brać udział w tych poszukiwaniach?

Na germanistyce w Toruniu i w Warszawie udało mi się nieco zreformować program. Pierwszą dewizą, jaka mi przy tym przyświecała, było: że należy uczyć tego, na czym uczący naprawdę się zna, czym się zajmuje naukowo. Brzmi to jak truizm, ale w rzeczywistości mamy na ogół uczyć według programu ustalonego kiedyś gdzieś z góry. W latach osiemdziesiątych prowadziłem wykłady z historii niemieckiej literatury dwudziestego wieku, gdzie musiałem mówić m.in. o wielkich powieściach Tomasza Manna, Alfreda Döblina, Roberta Musila etc. Powinienem być je przeczytać na nowo, zapoznać się z nowszymi badaniami, ale robiłbym coś, co mnie wówczas mało interesowało (czas zajęta mi lektura pism Nietzschego, analiza poglądów Hanny Arendt, problem ujęcia władzy w literaturze). Przysiągłem sobie po tym przeżyciu, że będę odtąd wykladał to, czym się zajmuję, wygłoszę to, czego nikt inny nie może wygłosić. Wprowadziłem na miejsce tzw. wykładów kursowych wykłady monograficzne. Jako temat tych wykładów wybrałem m.in. *Fausta* i mit Fausta w literaturze (nie tylko niemieckiej); recepcję antykości w niemieckiej literaturze i filozofii; to, jak opowiada, przedstawia i opisuje się historię; za i przeciw heterogeniczności (rzecz o Gottfriedzie Herderze, Wolfgangu Goethem, Fryderyku i Augustie Schleglach, Fryderyku Nietzsche, Gottfriedzie Bennie i innych); pisarze a fenomen władzy. Na tych wykładach mogłem mówić żywo, tak jak wymagali tego Humboldt, Schelling i Fichte, oraz przekazać swoje wątpliwości, polemizować z aktualnymi poglądami i zachęcać studentów do zajmowania stanowiska. Dla nich było to na ogół formą, którą odczuwali jako zbyt trudną i która często ich irytowała. W trakcie wykładu lub po wykładzie rzadko zadawali pytanie lub polemizowali ze mną, co często przeżywam w czasie gościnnych wystąpień na Zachodzie. To jednak nie wykład jest dla mnie najważniejszym zajęciem ze studentami, lecz seminarium. „Seminar” pochodzi od „semen” (nasienie), co oznacza, że w seminarium ma coś rosnąć, z niego ma coś wyrastać. Podczas seminarium mogę z uczestnikami i uczestniczkami bardzo szczegółowo analizować teksty, poznawać stan badań i zadawać nowe pytania. Uważam,

⁵ Zobacz: Gerhard Casper, *Die Wiederfindung der Universität, w: Glanzlichter der Wissenschaft: ein Almanach*, Stuttgart 1998, s. 31-45.

że seminaria powinny być podstawą wszelkich studiów humanistycznych, bo tam – mówiąc słowami Fichtego – „płynna mowa” (*fortfließende Rede*) uczonego zamienia się w dialog ze studentami. Na seminariach studentki i studenci powinni nauczyć się kultury debaty, szukania argumentów za i przeciw – twierdzą wręcz: bez żywych seminariów nie zbudujemy demokracji. W parlamencie widać, że tylko kilka osób nauczyło się dyskutować merytorycznie. W przypadku tych, którzy skończyli szkoły wyższe, rzadko czuje się, że nauczyli się tam czegoś innego niż powtarzania wyuczonych zdań. Bez wprowadzenia prawdziwych seminariów nie będzie też mowy o zmianie szkoły średniej na taką, która mogłaby kształcić młodego mobilnego człowieka, chętnie zadającego pytania sobie i innym, a nie maszynę do uczenia się różnych rzeczy na pamięć i do zapominania.

Na uniwersytecie humboldtowskim nie do wyobrażenia jest student, który studiuje tylko jeden kierunek, jeśli chodzi o humanistykę. Tę jednokierunkowość podarował nam system sowiecki, przed wojną bowiem szło się na różne wykłady i seminaria, ale po przełomie politycznym do dziś nie zrezygnowaliśmy z tego sowieckiego systemu. Do jednokierunkowości wraca się ostatnio nawet na Międzywydziałowych Indywidualnych Studiach Humanistycznych. Ma to fatalne skutki dla uczących się. Kiedy prowadzę na Zachodzie seminaria, to wśród uczestników tych zajęć są filologowie, filozofowie, historycy, a czasem nawet prawnicy. Zadają oni inne pytania niż np. student germanistyki. Zwracają przeważnie uwagę na filozoficzną lub historyczną warstwę danego tekstu lub omawianego zjawiska i oczekują ode mnie stosownej odpowiedzi. Na szczęście nigdy nie uciekłem przed zajmowaniem się filozofią, historią, historią sztuk, psychologią etc. Szukając odpowiedzi na dane pytanie uczę się zarazem tak pytać, czyli przyjmuję punkt widzenia osób, które będą mi zadawać pytania. To samo dotyczy uczestników seminarium. Dodatkowym efektem jest, że osoby studiujące w taki sposób chętniej dyskutują między sobą.

Aby zdarzyło się to na naszych uczelniach, należałoby dać studentom i nauczycielom akademickim więcej wolności i więcej prawa do samotności, gdyż – zdaniem Humboldta – nie ma refleksji bez samotności, u nas mówi się: bez wolnego czasu (lub ładniej, bez czasu na zadumę).

Pewną szansę na zmianę obecnej sytuacji stwarza nam – bardzo niechętnie widziany – proces boloński, który jest, moim zdaniem, skrzyżowaniem francuskiego modelu z humboldtowskim. Studia licencjackie (I stopnia) przypominają ów francuski model przez swoją jednokierunkowość (*nota bene* model radziecki jest okrojonym dziewiętnastowiecznym modelem francuskim). *Master Studies* wzgl. studia magisterskie (II stopnia) przypominają w dużej mierze model humboldtowski. Składają się one z części teoretycznej, z części metodologicznej oraz z części skierowanej na wyrobienie umiejętności praktycznych. W tej ostatniej należy wybrać kilka różnych modułów (specjalizacji), aby nie doszło do kształcenia całkowicie jednostronnego. Część teoretyczna, która daje podstawy, też nie może być jednostronna, ma bowiem pomóc w krytycznym spojrzeniu na przyszłą zawodową działalność, ma uczyć uczenia się; dziś mówi się też o stawianiu się elastycznym.

Master Studies (drugi stopień kształcenia akademickiego) zmuszają do zmian organizacyjnych na uczelni – bo ich wymogiem jest interdyscyplinarność – oraz szukania pomocy specjalistów spoza uniwersytetu. Typ studiów jest uzależniony od tzw. sylwetki absolwenta wzgl. absolwentki. To studenci i studentki są głównymi bohaterami/bohaterkami działania na uniwersytecie, a ponieważ każdy obywatel Unii Europejskiej ma prawo zbierać punkty na dowolnej uczelni, grozi nam, że studenci będą woleli studiować tam, gdzie dostaną więcej

możliwości lepszego kształcenia. Nie będziemy mogli zamykać ich w naszym bardzo rygorystycznym toku studiów. Wybór należy do nich. Jednym z celów Procesu Bolońskiego jest stworzenie europejskiej sieci szkół wyższych i porównywalnego profilu studiów. Będzie to trudny proces, gdyż każda uczelnia chce zachować jak najwięcej ze swojej struktury, składu personalnego, ze swoich przyzwyczajęń. Pierwszą bronią przed zmianami jest wyśmiewanie się z nich oraz brak dyskusji o nich. Jesteśmy jednak w tej niekomfortowej sytuacji, że władze kraju zobowiązały się do przeprowadzenia procesu bolońskiego mniej więcej do końca tego dziesięciolecia, a to znaczy, że powinien on wkrótce być zakończony. Jakoś to będzie, myśli większość. Oczywiście, jakoś to będzie, ale może da się owo „jakoś” zamienić w jakość...

Summary

The idea of university: actuality of Humboldt's tradition

The author describes the Humboldt's model of teaching persuades the reader that idea of partnership in community of teachers and students, who are searching answers for oppress modern researches questions, is still actual.

[Tłumaczyła: Justyna Spychalska-Stasiak]