

ROZMOWA „WIELOGŁOSU”

O kondycji i perspektywach polonistyki uniwersyteckiej rozmawiają Teresa Walas, Michał Paweł Markowski, Paweł Próchniak, Andrzej Skrendo, Piotr Śliwiński, Krzysztof Uniłowski, Tomasz Kunz i Przemysław Rojek

Teresa Walas: Witam wszystkich bardzo serdecznie, szczególnie tych, co przybyli z daleka, i otwieram naszą dyskusję poświęconą tematowi tak najogólniej sformułowanemu: „Sytuacja polonistyki. Jej przeszłość i zagrożenia”. Nie ukrywam, że inicjatorem tego spotkania jest młodsze pokolenie polonistów i za chwilę przedstawicielowi tego pokolenia oddam prowadzenie rozmowy. Oczywiście, trudno nam pominąć fakt, że nie my pierwsi taką debatę proponujemy, musimy więc wziąć pod uwagę głosy, które już w tej sprawie padły, i jakoś się do nich ustosunkować. A teraz już proszę pana Tomasza Kunza o rozpoczęcie dyskusji.

Tomasz Kunz: Dziękuję. Jak wiemy, stan naszej dyscypliny zwykle się opisywać w ostatnim czasie przede wszystkim za pomocą takich kategorii, jak kryzys, zapaść czy załamanie, przywołujących na myśl obraz pacjenta, który wymaga jakichś specjalistycznych i bardzo radykalnych działań ratunkowych. Ten język upowszechnił się, mam wrażenie, w ciągu ostatnich kilku lat. Jeśli jeszcze pięć lat temu podczas krakowskiego zjazdu polonistów mówiono w tonie nader pragmatycznym i spokojnym o potrzebie przebudowy polonistyki, a właściwie o pewnym dokonującym się już procesie jej przebudowy, to dzisiaj coraz częściej można odnieść wrażenie, że mamy do czynienia raczej z czymś w rodzaju katastrofy budowlanej. Czy to poczucie końca pewnego paradygmatu i towarzyszące mu często przeświadczenie o szczególnej wadze momentu, w którym decydują się być może przyszłe losy nie tylko naszej dyscypliny, ale humanistyki akademickiej w ogóle, jest uzasadnione, czy też jest tylko wynikiem banalnego błędu perspektywy, wyolbrzymiającego przesadnie zjawiska, do których brakuje nam dystansu? Zanim poproszę Państwa o próbę odpowiedzi na to pytanie, chciałem jeszcze nawiązać do dyskusji,

jaka toczyła się przed kilkoma miesiącami w „Tygodniku Powszechnym”, bo wszak wywołał ją obecny tu Paweł Próchniak, a uczestniczyli w niej między innymi dwaj nasi dzisiejsi goście, Michał Paweł Markowski i Piotr Śliwiński. Otóż sprawca całego zamieszania – w pełni świadomie i chyba nieco prowokacyjnie – postanowił zaproponować całkiem inną retorykę, zarysować bardziej krzepiącą, choć w moim przekonaniu nazbyt krzepiącą, wizję naszej dyscypliny i otwierających się przed nią perspektyw. W podsumowaniu dyskusji padły między innymi budujące słowa pod adresem polonistyki uniwersyteckiej. Dowiedzieliśmy się, że jesteśmy otwarci na interferencje i wpływy nauk pokrewnych, że odrobiliśmy lekcję interdyscyplinarności, dzięki czemu staliśmy się częścią nowoczesnej humanistyki. Mamy do powiedzenia rzeczy ważne i mówimy je bez kompleksów, a w poczuciu wiary w sensowność naszych zatrudnień dydaktycznych utwierdza nas przeświadczenie, „że to, czego uczymy naszych studentów, wróci do nas pod postacią świata, który zbudują nasi uczniowie”. Otóż ja, przyznam ze skrucą, nie rozpoznaję się zupełnie w tym obrazie. Mam wrażenie, że jest akurat na odwrót: że kultura literacka, a w jej ramach literatura wysokoartystyczna, o którą Paweł Próchniak tak dobitnie się upomina, przestała już dawno być językiem, który organizuje naszą wyobraźnię – zarówno indywidualną, jak i zbiorową. Dzisiaj konkurować ona musi z co najmniej dwoma innymi typami kultury – audiowizualną i informatyczną, które coraz bardziej spychają ją na margines, sprowadzają do roli jednej z subkultur. Prosiłbym Cię zatem Pawle na początek o jakiś rodzaj refleksji odnoszącej się do tamtej dyskusji, czy też o próbę ponownego jej podsumowania z perspektywy kilku miesięcy.

Paweł Próchniak: Nie było moim zamiarem kreślenie nazbyt triumfalistycznej wizji. Napisałem, że polonistyka w swoich najlepszych przejawach mówi rzeczy ważne i czyni to bez kompleksów, bo jest częścią nowoczesnej humanistyki. Tak sądzę. Nie oznacza to jednak, że zamykam oczy na nasze słabości. I nie uważam też, że nowoczesność polonistyki zasadza się na odrobieniu przez nią lekcji interdyscyplinarności. Wprost przeciwnie. Nasza dyscyplina mocna jest tam, gdzie dobrze rozpoznaje swoją tożsamość i własną odrębność, a tym samym nie uchyla się od odpowiedzialności, która na niej ciąży. Gdybym miał w żołnierskich słowach podsumować gorącą i wielowątkową debatę przeprowadzoną w „Tygodniku Powszechnym”, to powiedziałbym, że najmocniej wybrzmiały w niej dwa przeświadczenia. Pierwsze, mówiące, że fundamentem polonistycznych zatrudnień jest szeroko rozumiany tekst. Drugie, wiążące się z poczuciem, że głównym zagadnieniem naszej dyscypliny jest interpretacja, że polonistyka jest interpretacją i że interpretacja jest jej podstawowym problemem. Jeśli więc właściwy przedmiot polonistycznych badań stanowią teksty, to są nimi nie tylko utwory literackie, ale szeroko rozumiane teksty polszczyzny. Nie chcę przez to osłabiać pozycji literatury. Mam jednak wrażenie, że wolno o niej myśleć jako o pewnym sposobie używania języka. I kiedy uczymy czytania literatury, to uczymy między innymi rozpoznawania siły polszczyzny i tkwiących w niej możliwości, które sprawiają, że

nasz język raz po raz przekracza własne granice i zagarnia obszary, które dotąd pozostawały nienazwane, niewyrażone, nieme. Mam wrażenie, że najczęściej dzieje się to za sprawą literatury, że inne sposoby używania polszczyzny wciąż są pod tym względem mniej efektywne. To skupienie uwagi na tekście literackim w naturalny sposób uprzywilejowuje interpretację. „Tygodnikowa” debata w czytelny sposób poświadcza interpretacyjne przesunięcie w obrębie paradygmatu naszej dyscypliny. Po detronizacji strukturalizmu, po kilku poststrukturalistycznych przewrotach, zostało nam poczucie, że w odwiecznej walce genotypu z fenotypem przewagę w naszej świadomości zyskuje dziś fenotyp, rozumiany jako pojedynczy głos i jego lekturowy rezonans. Efektowna wymiana ciosów między profesorami Markiewiczem i Markowskim sprowadza się w istocie do sporu o to, jak czytać. I kiedy Michał kładzie nacisk na żywą lekturę, która w jakimś sensie unieważnia historycznoliterackie dystynkcje i odniesienia, kiedy – w odpowiedzi – profesor Markiewicz opowiada się za uważnym wysłuchaniem głosu, który dobiega z odległej przeszłości, głosu czegoś, co jest całkowicie różne od nas, to przecież obaj spotykają się w tym samym miejscu – w tekście, nad lekturą, powiedzmy, *Lalki*. Czyż nie? Ta wymiana ciosów jest emblematyczna z innego jeszcze powodu. Pokazuje, że nasza dyscyplina nie jest monolitem, że siłą polonistycznego środowiska jest różnorodność – postaw, celów, metod. I uzmysławia też, że kluczowe dla nas napięcie rysuje się między dążeniem do prawdy a potrzebą sensu, choćby tymczasowego, operacyjnego, pozwalającego się odnaleźć w świecie wzburzonym, nieciąglym, rozpadającym się. To jedno z niewralgicznych napięć humanistyki. I ono właśnie tkwi u podstaw nowoczesnego uniwersytetu. Akademia zrodziła się z przekonania, iż rzeczywistość jest ciągła i wiedza o niej również może mieć ciągłą naturę, a to oznacza, że można dążyć do poznania pełnej prawdy o wszystkim. Dzisiaj nie mamy już takiego poczucia. Dziś częściej myślimy o nauce tak, jak to zaproponował Heidegger w swojej słynnej mowie rektorskiej z roku 1933. Ideałowi pełnej prawdy przeciwstawiamy powinność krytycznego namysłu, powinność podawania wiedzy w wątpliwość. Odmawiamy naszym ustaleniom definitywności. Wiedzy przywracamy status hipotezy. Pamiętamy, że jest interpretacją i że to interpretacja najlepiej wychodzi naprzeciw – i stawia czoła – światu, który jest – podobnie jak nasza dyscyplina – złożony i nieoczywisty. Sądzimy, że tak właśnie powinien pracować umysł wolny i otwarty, że miarą jego siły jest umiejętność korzystania z władzy sądu, ale zarazem gotowość wyjścia naprzeciw temu, co dziś jeszcze jest nie do pomyślenia. Wszystko to w oczywisty sposób kłóci się z prawdą, którą zna każdy dyrektor Instytutu Filologii Polskiej. Heideggerowską dyrektywę trzeba bowiem zderzyć z czymś, co ministerstwo określa jako „ramowe treści kształcenia”, i dalej – z konkretnym programem studiów, uwzględniającym realia kadrowe, i z twardymi wymogami siatki godzin, co przelicza się w semestrze na 27 do 32 punktów ECTS. Pogodzenie tych porządków jest przedsięwzięciem karkołomnym i ma w sobie coś z kwadratury koła.

Michał Paweł Markowski: Nie chciałem ci przerywać, więc teraz odpowiem, czy jest miejsce, w którym profesor Markiewicz i ja się spotykamy. Otóż nie spotykamy się w ogóle z jednego zasadniczego względu, o którym teraz, kończąc, wspomniałeś – mianowicie dla profesora Markiewicza status polonistyki jest oczywisty. To znaczy – przyjmujemy jako coś absolutnie naturalnego, że polonistyka istnieje. Dla mnie ten status jest nieoczywisty. To znaczy, że polonistykę – jeżeli chcielibyśmy ją traktować poważnie – trzeba dopiero zbudować, natomiast metafora przebudowy, która przyświecała zjazdowi polonistów, traktuje polonistykę jako coś zastanego i jako coś oczywistego. I tę zastaną strukturę, istniejącą budowlę, trzeba nieco przemodelować, uwspółcześnić. Tego nie da się zrobić. I moim zdaniem praktyczne rezultaty tego zjazdu są żadne. Nic z tego kompletnie nie wyniknęło i te dwa wielkie tomy są tomami zupełnie niepotrzebnymi. Nie ma tam nic, co by przeorało świadomość polonistyki. Ale nie mogło przeorać dlatego, że to napięcie, o którym mówił Paweł, domaga się mocnego sformułowania. Nie będzie polonistyki, jeżeli ona nie zostanie wymyślona na nowo, czego nie można zrobić *de facto* z wielu przyczyn, a główną jest przyczyna instytucjonalna. Jest więc impas, który będzie trwał, jak sądzę, zawsze. Jestem tutaj pesymistą, sądzę bowiem, że globalna inicjatywa, jedyna, jaka może doprowadzić do zmiany, jest niemożliwa, jako że spotka się zawsze ze zbyt dużym oporem. Możliwe są tylko inicjatywy lokalne, za którymi byłbym, wciąż podtrzymując zdanie, że nie da się w znanej nam sytuacji stworzyć żadnego uzdrawiającego programu polonistyki.

TW: Ale co tak radykalnie uniemożliwia te zmiany?

MPM: Opór większości kadry profesorskiej. Opór względem wymyślania na nowo czegoś, co do tej pory przyjmowane było jako oczywiste. Jest taka tendencja, żeby rozmowę na temat zmian kanalizować w stronę przebudowy, na przykład, przebudowujemy programy nauczania. Nie wymyślamy ich na nowo, tylko przebudowujemy w tych ramach, w których tkwią. To jest powszechne doświadczenie studentów: zmiana kanonu lekturowego polega na tym, że się dopisuje nowe teksty. Nie zmienia się konfiguracji tekstów, status dyscypliny pozostawia się w postaci nietkniętej, tylko próbuje się coś uaktualnić, unowocześnić. Nowe spisy lektur są tylko, żeby tak powiedzieć, serią addendów do tego, co już istnieje.

TW: Michał, załóżmy jednak, że wyposażony jesteś w moc demiurga: masz pieniądze, władzę, intelektualny seksapil, nic cię nie hamuje, nic ci nie wiąże rąk – zarysuj nam program tej całkiem nowej polonistyki.

MPM: Mogę powiedzieć, jak sobie wyobrażam działanie wydziału. Wydziału polonistyki albo instytutu polonistyki. Z całą pewnością jest mniej profesorów i mniej studentów. Z całą pewnością nie podążałbym za koniecznością historycznoliterackiej periodyzacji, która oznacza, że robimy literaturę staropolską, następnie literaturę oświeceniową, romantyczną i tak dalej. Profesor, który wyklada na wydziale polonistyki, potrafi czytać ze studentami

– w zależności od tego, jak sobie skonstruuje program czy kurs – teksty z różnych epok.

TW: Musisz jednak założyć, że w związku z tym mogą pojawić się u niego studenci, którzy nie będą mieli pojęcia, czy dany pisarz żył w średniowieczu czy w XVIII wieku.

MPM: Będą mieli pojęcie.

TW: Skąd?

MPM: Od profesora. Po to jest profesor, żeby im to opowiedzieć.

TW: Opowie im wszystko, czego nie wiedzą?

MPM: Tak. Należy tak zbudować siatkę kursów, żeby student miał możliwość wyboru. My ponosimy teraz konsekwencje tego, że student musi wszystko zrobić, musi wszystko przeczytać. A on tego nie robi, bo, po pierwsze, nie jest w stanie zrobić, po drugie, nawet jeśli zrobi, nic z tego nie wynika dla jego zainteresowań. Studenci są zarzucani książkami. To jest absurdalne. Ale nie tylko należałoby odchudzić listę lektur; trzeba zmienić sposób ich czytania poprzez taki układ kursów, które by, po pierwsze – szły na przekór historycznoliterackim potrzebom i nawykom. Po drugie, budowanie wydziału polonistyki czy instytutu polonistyki musi iść ręką w rękę z budowaniem innych wydziałów: historii, antropologii, historii sztuki etc. Całą humanistykę trzeba zbudować inaczej.

TW: Jak się domyślam, w twojej koncepcji znikają w ogóle granice między wydziałami i przepływ studentów byłby w pełni swobodny?

MPM: Tak. Moim zdaniem powinny powstać dwie duże jednostki, coś, co nazywałoby się na przykład School of Arts i School of Sciences. Dwie wielkie szkoły. W ramach tych szkół panuje absolutna dowolność wybierania kursów. To znaczy, że nie ma przymusu, by iść pasmami – polonistyki, anglistyki etc. Te dwie wielkie jednostki mogą mieć oczywiście pomniejsze struktury. Ale nigdzie nie ma żadnej z góry ustalonej listy lektur, które student musi przeczytać czy analizować, żeby zaliczyć całe studia. Wiemy wszyscy, że studenci tracą zainteresowanie dla literatury na piątym albo i wcześniej – na trzecim roku studiów. A z jakiego powodu? Jeżeli odrzucimy przyczynę personalną, czyli że mamy beznadziejnych nauczycieli, którzy ich zniechęcają, to musi być powód inny, strukturalny: wadliwość struktury. Co więc można zrobić? Można na przykład zbudować osobny segment nauczania literatury. Ale żeby zaspokoić potrzeby tych studentów, którzy są autentycznie zainteresowani tymi studiami, a nie przychodzą tylko po to, żeby zdobyć jakiś papier, wystarczy w naszym przypadku jedna dziesiąta profesorów. I reszta właściwie nie ma zatrudnienia. Teraz mamy za dużo profesorów, a za mało studentów.

Andrzej Skrendo: Ale na czym polega ten przerost? Przecież grupy mają trzydzieści albo czterdzieści osób, piętnaście lat temu, kiedy ja kończyłem studia, miały dwanaście. Z tego by wynikało, że trzeba trzy razy więcej profesorów na zajęciach, a nie trzy razy mniej.

MPM: Jednak liczba studentów będzie się zmniejszała, a będą się także całkowicie zmieniały ich potrzeby. Jeszcze kiedy ja studiowałem, nie było

świata za oknami uczelni. Tu był jedyny świat, w którym można było jakoś istnieć, jakoś się odnajdywać. Chcieliśmy jak najdłużej chronić się w murach uniwersytetu, przedłużać studia, żeby nie iść do tamtego okropnego świata. Teraz tych światów, i to światów ciekawych, są dziesiątki. I na odwrót – tu jest okropny świat, który młodzi ludzie chcą jak najszybciej opuścić.

TW: Nic na to nie wskazuje; raczej studiują kilka kierunków, niż szybko opuszczają uniwersytet...

MPM: Ale robią to z innego powodu, bo wiedzą, że życie przyspieszyło i mają wtedy większą szansę na znalezienie pracy.

TW: Wracając jednak do twojego projektu. Proponuje on, jak rozumiem, zlikwidowanie dyscypliny naukowej, jaką jest polonistyka, prawda? Budowanie od podstaw kończy się więc jej unicestwieniem.

MPM: Bo dyscyplina taka jak polonistyka jest rezultatem dziewiętnastowiecznego myślenia nacjonalistycznego, które już najwyczejniej upadło. I jeżeli upadła podstawa, na jakiej osadzona była dyscyplina, to trzeba znaleźć dla niej nowe podstawy. W ogóle pojęcie dyscypliny, jakim się posługujemy, jest moim zdaniem niesłychanie przestarzałe. Ono jest oparte na zdezaktualizowanych już wyobrażeniach o świecie: że można wydzielić bardzo wyraziste przestrzenie przedmiotowe; że można powiedzieć – tu jest filozofia, tu literatura. Moim zdaniem, już nie sposób tak ostro wyznaczać tych granic.

TW: Ale – jeśli pominąć najbardziej radykalne formalizmy – w praktyce badawczej takich ostrych granic na ogół nie wyznaczano.

MPM: Nie wyznaczano? Oczywiście, że wyznaczano. Samo pojęcie interdyscyplinarności jest tego dowodem. Ja jestem zdecydowanym wrogiem tego pojęcia i posługiwanie się nim uważam za bezsensowne, dlatego że pojęcie interdyscyplinarności stwarza alibi służące wzmocnieniu pojęcia dyscypliny. Na tym polega cały paradoks interdyscyplinarności. Musimy założyć istnienie dyscypliny A i dyscypliny B, żeby zrobić później połączenie tych dwóch dyscyplin. Nie znam żadnej książki interdyscyplinarnej, która byłaby interesującą książką, pokazującą coś nowego. A sadzanie w jednym panelu psychologa społecznego, filozofa i literaturoznawcy kończy się zawsze katastrofą. Robi się zaś tak głównie dlatego, że to jest świetny *catchword* dla zdobywania pieniędzy: łączymy się, wspólnie pracujemy etc. A *de facto* to w ogóle nikomu nie jest potrzebne. Interdyscyplinarność nic nie daje studentowi; jest potrzebna profesorowi, żeby mógł zdobyć pieniądze z Unii Europejskiej albo z ministerstwa.

Punkt wyjścia mojego myślenia ma charakter pragmatyczny. To jest lament studentów, którzy mówią, że oni się po prostu nie odnajdują w tej strukturze. Zapewne jest w tym sporo naszej winy, ale jest to też wina całego systemu – od instytutu po ministerstwo, po listę dyscyplin, które muszą być respektowane, kiedy tworzone są nowe kierunki. Jeżeli więc mnie pytasz, jak sobie wyobrażam budowanie od podstaw, to muszę zacząć od zrujnowania całej struktury.

TW: Czyli polonistyka znika w twoim projekcie. Nie istnieje.

MPM: Istnieje jako część literatury światowej. Jest wydział literatury, na który przyjdą też studenci zainteresowani literaturą polską. Moim zdaniem, uczenie w taki sposób, że na studiach jest 90 procent kursów poświęconych literaturze polskiej, a jeden czy dwa kursy poświęcone literaturze obcej, bo taki jest wymóg siatki godzin, zaburza proporcje. W ten sposób niczego ciekawego się nie dowiadujemy ani o jednej, ani o drugiej literaturze.

TW: Jeśli jednak ktoś studiuje polonistykę jako główną dziedzinę przedmiotową i otrzymuje dyplom mający być certyfikatem znajomości tej dziedziny, proporcje muszą zostać zaburzone na jej korzyść.

MPM: Moim zdaniem, człowiek gruntownie wykształcony jest kimś bardziej wartościowym rynkowo niż człowiek mniej gruntownie wykształcony.

TW: Ale człowiek, który skończył cztery czy pięć różnych kursów, nie jest gruntownie wykształcony. Uzyskuje jedynie pewien rodzaj wrażliwości literackiej.

MPM: Jedynie? To jest podstawa. A nie dajemy jej, fabrykując naszych absolwentów.

TW: Projekt ten, niezależnie od wątpliwości, jakie we mnie budzi, na pewno rozpała wyobraźnię. Choć studzi ją zaraz pamięć o tym, że, jak poucza historia, większość działań wywodzących się z mitu nowego początku dawało w praktyce skutki dość bolesne.

AS: Myślę, że od tego trzeba by zacząć. To jest bardzo piękna wizja, jednak niebywale niebezpieczna. Porywająca wprawdzie, ale obarczona sprzecznościami. Zacznę od analogii z Martinem Heideggerem, którą przywołał Paweł Próchniak. Heidegger też nie widział w nowym uniwersytecie miejsca dla profesury, profesorowie go nie obchodzili. Kiedy formułował projekty nowej nauki niemieckiej, widział tam miejsce jedynie dla studentów i też marzył o jakimś nowym studencie. Uważał, że to trzeba wyczyścić do pnia. Tego rodzaju projekty z powodu swojego radykalizmu są niebezpieczne, bo przedstawiają łatwe – i złudne z tego powodu – rozwiązania trudnych problemów. Markowski powiada, że polonista powinien być specjalistą od różnych tekstów, nie tylko od tekstów literackich, a jednocześnie twierdzi, że należy zawęzić program edukacyjny, odchudzić kanon lektur – nie widzę tutaj konsekwencji. Jeśli ma być specjalistą od wielu różnorodnych tekstów, to konieczny wydaje się o wiele szerszy program i o wiele szerszy kanon. Chyba że zakładamy, że im mniej wiem, tym lepiej będę pisał i więcej rozumiał.

MPM: Ależ ja nie mówię, że należy zawęzić wiedzę profesorów, a jedynie odchudzać kanon studentów. Profesor powinien poszerzać swoją listę lektur w nieskończoność.

AS: Jeśli profesor stawia taki wymóg studentom, że mają oni być specjalistami nie tylko od *Lalki*, lecz także od komiksu, tekstu filozoficznego i tak dalej, to oni te kompetencje muszą w jakiś sposób zdobyć. To znaczy, że kanon ma być cztery razy większy, a nie mniejszy od dotychczasowego.

MPM: Nie. Rzecz polega na tym, że specjalizacji nie należy zaczynać na pierwszym roku studiów. Ja tutaj mówię o propedeutyce nauczania uniwer-

syteckiego, to znaczy o takiej możliwości, by student zaczynający studia nie był od razu paraliżowany wizją specjalizacji, którą musi wybrać. On powinien mieć czas na rozejrzenie się: niech spojrzy tu, spojrzy tam, przeczyta to, obejrzy coś innego. Niech sam wybierze. Na pierwszym roku na uniwersytecie Harvarda nikt nie wybiera żadnej specjalizacji. W obrębie uniwersytetu, nie w ramach jakiegoś wydziału. Idzie się na uniwersytet w przekonaniu, że ten uniwersytet zrobi wszystko, żeby podsunąć coś, co człowieka może zainteresować, i że ma taką ofertę, która pozwala najpierw wybierać, a potem decydować się na specjalizację. Więc nikt nie myśli o żadnych kanonach lektur. Dlaczego wychodzą stamtąd najznakomitsi specjaliści różnych dziedzin? Dlatego, że nikt ich nie dręczy widmem specjalizacji od pierwszego roku.

AS: Michale, to teraz wróćmy z Harvardu do liceum w Polsce. Oto obserwujemy tu od kilku lat, odkąd wprowadzono nową maturę – wyraźne tapnięcie. Poloniści są zgodni, że dzieje się coś zdecydowanie złego. Rozmawiałem na ten temat nie dalej niż tydzień temu z profesorem Kostkiewiczową, która bierze udział w olimpiadzie polonistycznej na poziomie centralnym; ja jestem jurorem tej olimpiady na poziomie regionalnym. I mamy tę samą opinię. Powstaje pytanie: co naprawdę się zepsuło? I z jakiego powodu tak się stało? Obawiam się, że polonistykę licealną psuje program bardzo podobny do twojego programu. Otóż z liceum wychodzą ludzie kompletnie pozbawieni świadomości historycznej. Dlaczego? Ponieważ ta metoda swoistego myślenia kontekstowego, biegnięcia tropem motywu, który się pojawia w tekstach z różnych epok, sprawia, że oni w ogóle nie rozumieją, co to jest kontekst macierzysty, nie mają pojęcia o epokach. Tak pomyślany proces dydaktyczny rodzi monstra, które chcą skakać po wielkiej przestrzeni tekstów, po całej przestrzeni kultury, natomiast ta przestrzeń jest dla nich absolutnie zunifikowana, nie ma w niej miejsc wyróżnionych. I nie ma tam także historii. W rezultacie na studia trafiają do nas młodzi ludzie, którzy dopiero tutaj, niestety, mogą i powinni się dowiedzieć, na czym polega periodyzacja literatury polskiej. I taka jest rzeczywistość, z którą zderzamy się jako nauczyciele akademicy. Innymi słowy, można odnieść wrażenie, że liceum robi wszystko, żeby maksymalnie utrudnić przyszłym studentom odnalezienie się na poziomie studiów uniwersyteckich. I od tego trzeba by było zacząć zmiany.

Piotr Śliwiński: Odnoszę wrażenie, od pewnego czasu na powrót mając zajęcia na pierwszym albo drugim roku polonistyki, że mam do czynienia z tak samo inteligentnymi ludźmi, jakimi bywali studenci pięć, dziesięć i piętnaście lat temu. Widzę natomiast, że nie są oni skorzy do tego, żeby się buntować, spierać z przeładowanym programem trzyletnich studiów, który jest w moim przekonaniu okrutny.

AS: Bo system boloński jest bez sensu.

PŚ: Ale ten program jest aż tak okrutny także z naszej winy. Bo co zrobiliśmy? Przeładowane studia pięcioletnie upchaliśmy do programu trzyletniego dla utrzymania edukacyjnych nawyków, a także dla zachowania naszego pensum i naszego zatrudnienia, co jest oczywiście zrozumiałe. Zastanawiam

się, jak studenci to wytrzymują. Wytrzymują, bo mają w finale szkolnej edukacji nową maturę. I do tego w gruncie rzeczy nauczyciele ich przygotowują. Przestają ich uczyć, a przystosowują do sposobu, w jaki będą sprawdzani na maturze. To ma niesłychanie duże znaczenie. Maturzysta przychodzi na studia – przeładowane, nieprzyjemne – i akceptuje zastane warunki. Przedziwnie pracowity, przedziwnie sumienny, przedziwnie mało zainteresowany, mieści się w tym, co mu proponujemy. Ale oczywiście może się na nas zemścić. W ten mianowicie sposób, że po uzyskaniu licencjatu nie pójdzie na studia dwuletnie. To będzie jego zemsta za to, co mu robimy. I kolejny problem: studia doktoranckie, w niektórych ośrodkach bardzo już rozbudowane, gdzie, mam wrażenie, znaczna część osób chciałaby się wyrwać z polonistyki. Nie ku interdyscyplinarności, ale raczej ku innym językom, bardziej urozmaiconym, wchłaniającym inne ujęcia – filozoficzne czy antropologiczne. I my z powodów kompetencyjnych (bo co zrobić z doktorantką, która koniecznie chce się zajmować czymś, na czym się nie znam) albo instytucjonalnych, nadal ich powściągamy. Mnie się zdaje, że ten mechanizm powściągnięcia, trzymania w cuglach, działa – niestety – bardzo skutecznie.

Pytanie, czym zastąpić niehumanitarny i niehumanistyczny program? Nie wiem, jak się to dzieje w innych ośrodkach; u nas powstają tak zwane specjalizacje, zaczynające się od pierwszego roku: oczywiście nauczycielska, ale poza nią dziennikarska, edytorska, europejska, artystyczno-literacka – nie jestem w stanie ich wszystkich wymienić. One mają stworzyć wrażenie, że tu jest jednak ciekawie. Ale gdy student zechce swoją ciekawość zaspokoić, okazuje się, że, po pierwsze, jedną specjalizację może bezpłatnie studiować, ale za drugą musi zapłacić, niewielką kwotę, ale jednak. Po drugie – że nie ma dość sił, bo o godzinie 20, kiedy toczy się ostatni wykład drugiej specjalizacji, on jest już ledwie żywy. Dlaczego o tym mówię? Dlatego, że te rozmnożone specjalizacje nie spełniają swojej roli, choć wyrażają istotną intencję, taką mianowicie, by polonistykę, która, jak Tomek na wstępie powiedział, staje się coraz bardziej subdyscypliną, związać, pojednać z silniejszymi dziedzinami humanistyki. Silniejszymi, bo może bardziej praktycznymi, może stwarzającymi pozór większej atrakcyjności, szerszego otwarcia (a to dziennikarstwo, a to edytorstwo, a to coś innego).

I teraz, wracając do utopijnego, jak gotowi jesteście sądzić, projektu Michała, musimy postawić pytanie: czy myśląc o polonistyce przyszłości, będziemy ją sobie wyobrażać jako marginalną dyscyplinę i pogodzimy się z tym, uznawszy, że nie ma się czym przejmować, czy jako dziedzinę, która w pewien sposób próbuje się wyrzec, wyzbyć siebie (nie chodzi mi o reguły dyscypliny naukowej, ale o skupienie się na tekście, na samej literaturze, na jej interpretacji, o świadome lansowanie niepraktyczności) i zintegrować z kierunkami, które wydają się obecnie mocniejsze. A to jest kwadratura koła. Bo gdy w ramach studiów polonistycznych uczymy dziennikarstwa, europeistyki etc., robimy to – przy całym swoim zaangażowaniu i najlepszej woli – w sposób niekompletny. Grozi nam amatorszczyzna. Może więc lepiej porwać się

na ten idealistyczny w gruncie rzeczy projekt, akceptujący marginalizację, niż antyszambrować w dziedzinach, które miałyby jakoś podnieść naszą wartość? Tylko że w tym wypadku realne jest zamknięcie, bezruch, impas.

AS: Pozwólcie, że jeszcze zdanie dopowiem. Ja nie chcę rozliczać Michała Markowskiego z jego utopii, powiedziałem, że jest ona porywająca, natomiast nie jestem pewien, czy dobrze została sformułowana alternatywa, przed którą stoimy. Jeśli ta alternatywa polega na tym, że albo jest polonistyka według Markiewicza: zastana, stała, pewna i oczywista, albo według Markowskiego: wymagająca całkowitej zmiany, absolutnego przeobrażenia, to ja się boję takiej alternatywy i nie chciałbym być przed nią postawiony. Wolałbym rozmawiać raczej w duchu Pawła Próchniaka – o tym, jaka jest reguła przejścia, transformacji, na czym miałyby polegać ciągłość naszych zatrudnień uniwersyteckich. To wydaje mi się dobre założenie. Retoryka, od której wyszliśmy, jest retoryką nieudolną, w tym sensie, że jest nieefektywna. Słyszę znaną i nużącą melodię: inteligentkie środowisko tym się właśnie cechuje, że kontestuje, narzeka, wiecznie jest udręczone. Uprawianie retoryki bezradności, bezsilności czy też retoryki rewolucji – całkowitej przemiany – w gruncie rzeczy pozostawia naszych słuchaczy obojętnymi. Trzeba więc tego rodzaju retorykę porzucić.

I jeszcze jedno słowo komentarza do tego, co powiedział Piotr. Zapominamy, że są uczelnie prywatne. W polskim kapitalizmie udało się rzecz niezwykłą. Otóż uczelnie prywatne uczą według programów mniej przeładowanych. Tam łatwiej stosunkowo otrzymać zaliczenie i łatwiej zdać egzamin. Oczywiście, wiadomo, że tam też poziom jest zróżnicowany. Okazuje się jednak, że konkurencja uczelni publicznych i prywatnych sprawia, iż w Polsce poziom nauczania się obniża, a nie rośnie. I to jest zdumiewające. Tak działa polski kapitalizm. Jak polscy ekonomiści to zrobili, wiedzą jedynie oni. Ja tego nie rozumiem.

MPM: Wydaje się, że to jest dość proste. Z jednej strony, rozdrobnienie powoduje kompletne rozluźnienie jakichkolwiek kryteriów. Z drugiej – liczy się przede wszystkim łatwość zdobycia dyplomu. To są rzeczy zatrważające. Ale ta konstatacja nie zwalnia nas od szukania odpowiedzi na pytanie, jak zmienić system uniwersytecki, a tak naprawdę cały system kształcenia i jego ekonomię.

AS: Teraz ja odpowiem, że w ogólniejszym sensie to jest proste. Wystarczy spojrzeć na wskaźniki w Polsce i w innych krajach europejskich, porównać nakłady na naukę i na oświatę w Polsce i w innych krajach europejskich. Dostrzec tę różnicę i zastanowić się, co zrobić, żeby zlikwidować te nierówności. Ale powiedzieć sobie: coś za coś. Otóż ja mam wrażenie, że zarządzanie całym sektorem nauczania i poszczególnymi jego fragmentami odbywa się w Polsce w ogóle bez żadnego projektu, polega tylko na zarządzaniu bieżącym, a i ono jest do niczego, bo nieraz latami czekamy na rozporządzenia do ustawy. Choć z tego, co mi wiadomo, nie tylko ministerstwo zajmujące się szkolnictwem tak postępuje, wszystkie ministerstwa tak działają.

Krzysztof Unilowski: Chciałbym wrócić do tzw. treści nauczania, bo sprawa wydaje mi się niezwykle istotna. Wiem, że idea kresu czy końca straciła już dziś na świeżości, ale nie mogę się oprzeć pokusie przemyślenia konsekwencji wynikających z kresu paradygmatu historycystycznego. Kiedyś przy lekturze Nietzschego piszącego o sojuszu państwa pruskiego z filozofią przyszło mi do głowy, że jeżeli nasze społeczeństwo (bo przecież nie państwo) zawarło wówczas z czymkolwiek sojusz, to z historią literatury właśnie. I poniekąd nasza instytucja w tym kształcie, w jakim ją dziedziczymy, jest konsekwencją tego sojuszu, dawno już wypowiedzianego przez tę stronę, która go zawierała, czyli przez społeczeństwo i przez obecną jego reprezentację, czyli przez państwo polskie. Ten sojusz już w PRL-u był w jakiejś mierze udawany, także i z tego powodu, że PRL nie mógł wypowiedzieć tej umowy, więc udawał, że ją podtrzymuje. A my nadal żyjemy wewnątrz tak zbudowanej, nienaturalnie przerośniętej instytucji. Jeżeli mówimy o tekstach, to możemy ten paradygmat historycznoliteracki zastąpić paradygmatem interpretacyjnym. Ale tu natychmiast napotykamy konkurencję ze strony naszych najbliższych kolegów, czyli na przykład kulturoznawców.

MPM: Dlaczego?

KU: Dlatego, że w tych strukturach, w jakich się znajdujemy, to są odrębne kierunki studiów. Rywalizujemy więc z sobą, wydieramy sobie studentów. Wracając jednak do historii. Nie jest tak, że myślenie ahistoryczne wynika jedynie z programu szkolnego czy nowej koncepcji matury. Przyczyna jest poważniejsza. Jeżeli młody człowiek odpala grę komputerową, w której może sobie imitować bitwę pomiędzy falangą Aleksandra Macedońskiego a Gotami, pomimo, bagatela, jakichś 600 lat historycznej różnicy między obiema armiami, to znowu jesteśmy w starożytnym Rzymie Szekspira, w którym były zegary. Dla naszego pokolenia takie anachronizmy były nie do pomyślenia. Jak słyszeliśmy, że Szekspir takie rzeczy robił, byliśmy zgorszeni. Trzeba było nas nauczyć, że wynalazek historii w naszym rozumieniu jest stosunkowo świeży, że pochodzi z przełomu osiemnastego i dziewiętnastego wieku. I to się zmienia na naszych oczach. Żyjemy w kulturze płytkiej synchronii. Pojawia się więc pomysł odmienny od tego, jaki podsuwa Michał Markowski: może właśnie studia pierwszego stopnia mogłyby być czymś, co w pewnej mierze równoważyłoby dawną szkołę średnią, uzupełniałoby ten typ edukacji, jaki nasz student otrzymuje dziś w liceum, o pewną dawkę refleksji historycznej, o historycznoliteracki schemat. To by jednak oznaczało, że ciąg historycznoliteracki nie jest czymś, co modeluje typ kształcenia, ale tylko jedną z proponowanych perspektyw. Co i tak wymaga od nas ogromnych wyrzeczeń. Bo w zasadzie mamy dwa podstawowe porządki w obrębie kursów: historycznoliteracki i teoretycznoliteracki. Rezygnując z uprzywilejowania tych dwóch ciągów, musimy i tak w pewnym stopniu stać się facetami i paniami od innych rzeczy – od kultury masowej, od kultury w mediach elektronicznych. Jednocześnie jesteśmy zdeterminowani przez standardy kierunku ogłoszone przez ministerstwo, a one podtrzymują nadal dominującą pozycję historii literatury

i teorii literatury. Ale nawet i w tych warunkach coś da się zrobić. Oczywiście, program jest przeładowany. To stłamszenie pięcioletniego modelu polonistyki w trzy lata sprawia, że następuje demoralizacja z obu stron. Studenci udają, że mogą opanować kurs semestralny z Młodej Polski ze stu pięćdziesięcioma pozycjami obligatoryjnymi do egzaminu, a my udajemy, że ich egzaminujemy, choć przecież wiemy, że przygotowanie tylu lektur jest nierealne. Ale jak zaczniemy coś przycinać, natrafimy na opór kolegów. Większość z nich przytakiwałaby, słuchając tego, co tu mówimy, ale potem, gdybyśmy zaczęły układać siatkę godzin, zaczęłyby się targi i protesty: „Dobra, trzeba przyciąć, ale dlaczego mój przedmiot?” albo „Zmniejszamy listę lektur, ale Książnica tknąć nie pozwolę. Książnin musi zostać”. Być może kryzys nie przyjął jeszcze tak ostrej formy, byśmy się zorientowali, że każda ze stron zasiadających przy naszym polonistycznym stoliku musi pójść na ustępstwa.

TK: Te ustępstwa są też konieczne z tego względu, że my pracujemy, mówiąc brzydko, na materiale, który dostajemy ze szkoły średniej.

KU: Toteż jeżeli tak sobie tu ładnie rozprawiamy o zadaniach akademii, o nowoczesnym uniwersytecie, o podawaniu wiedzy w wątpliwość, to musimy też pamiętać, że trzeba mieć co podawać w wątpliwość. A studentom, którzy do nas przychodzą, być może najbardziej brakuje poczucia, choćby iluzorycznego, że mają jakiś fundament, który teraz mogą zacząć podważać.

PŚ: Oni są przez maturę strasznie konformizowani, przyuczani do umysłowej bierności. Na tym polega największe nieszczęście tej nowej matury, nie na samym obniżaniu poziomu wiedzy.

TK: Sam czytałem apel, wystosowany na dwa dni przed pisemną maturą, w którym szef Centralnej Komisji Egzaminacyjnej zwracał się do maturzystów, prosząc, żeby się nie silili na oryginalność, bo może się to dla nich fatalnie skończyć. To jest właśnie ta lekcja konformizmu, którą się otrzymuje na całe życie i którą się potem pamięta, wkraczając w mury uniwersytetu.

Przemysław Rojek: I tutaj pojawia się zasadnicze pytanie, co z tym fantem zrobić. Ale najpierw musimy rozszczelnić kilka mitów dotyczących szkolnej edukacji, które i w naszej rozmowie się pojawiły, a które moim zdaniem nie znajdują pełnego uzasadnienia w rzeczywistości. Przede wszystkim, nie zgadzam się z poglądem na temat ahistoryczności nauczania literatury w liceum. To nie jest prawda. Trzy czwarte (szacując bardzo ostrożnie) możliwych obecnie do wyboru programów nauczania to te *stricte* historycznoliterackie. I jeżeli Państwo narzekacie, że nie jesteście w stanie w ramach systemu bolońskiego zmieścić historii literatury w trzech latach, to proszę sobie wyobrazić, co się dzieje w trzyletnim liceum, gdzie oprócz tejże historii literatury jest matematyka, fizyka, biologia, chemia, do których to przedmiotów uczniowie przygotowują się bardzo solidnie, ponieważ w przeciwieństwie do wykształcenia polonistycznego tamte dziedziny wiedzy uważają (skądinąd słusznie) za potrzebne w dalszej edukacji. Jeśli porównujemy poziom wiedzy z języka polskiego dzisiaj z tym sprzed kilku lat, to jest on z pewnością i niższy, i gątkowo radykalnie odmienny. Czteroletnie liceum uczyło języka polskiego

zupełnie inaczej, zupełnie inaczej kształciło też – o czym nie wolno zapominać – olimpijczyków. Była ta trzecia klasa na rok przed maturą, najlepszy dla nich czas, kiedy można było swobodnie nad czymś popracować, rozwinąć skrzydła. Ale do czego zmierzam? Otóż zmierzam do tego, by pójść tropem myśli Krzysztofa Uniłowskiego: czy rzeczywiście stałoby się coś tak strasznie złego, gdyby uczeń mógł zacząć uczyć się historii literatury dopiero po liceum, na studiach literaturoznawczych, jeżeli takie wybierze? A z czym na te studia przyjdzie? Niech przyjdzie z umiejętnością czytania tekstów, jakkolwiek szeroko by tę umiejętność pojmować. Ale tu właśnie polska edukacja szkolna jest postawiona na głowie. Dlaczego? Ponieważ ona w osobliwy, perwersyjny i wywrotowy sposób oducza czytania. Uczniowie są od najmłodszych lat – od podstawówki do liceum, ze szczególnym uwzględnieniem gimnazjum, które na tym polu ma zasługi szczególnie niechlubne – skłaniani do takiej lektury tekstu literackiego, która polega na pobieraniu z niego pewnych frazesów przydatnych do napisania rozprawki z tezą. I gdyby temat takiej rozprawki przybrał na przykład formę pytania: „Dlaczego zakochałam się w tym a nie innym bohaterze *Kamieni na szaniec*?”, wszystko byłoby w porządku. Ale jeżeli brzmi on: „Który z bohaterów *Kamieni na szaniec* zrobił na tobie największe wrażenie i dlaczego był to Zośka?”, zaczyna działać schemat: „podaj trzy argumenty za, podaj trzy argumenty przeciw”. I to jest już katastrofa.

Uczniowie przychodzą do liceum, gdzie zasadnicza część programu jest historycznoliteracka, ale ta historia literatury, w którą jednak są wyposażeni, nie bywa w żaden sposób egzekwowana na maturze. Co rodzi sytuację schizofreniczną. Z jednej strony, uczymy ich umiejętności, czy raczej technik koniecznych do zdania tak zwanej nowej matury, z drugiej – wprowadzamy w dość rozbudowaną historię literatury, gdzie znajduje się np. *Gloria victis* Elizy Orzeszkowej i tym podobne teksty, które ostały się – jakim osobliwym zrzędzeniem losu, tego dociec niepodobna – w kanonie. I mając napisać na maturze ukierunkowaną interpretację tekstu, uczniowie właściwie nie bardzo wiedzą, co z tym zrobić. Część z nich pisze po prostu rozprawki z tezą, to znaczy – dosłownie – rozprawia się z tekstem w kilku akapitach, po czym dodaje: „a teraz napiszę, jakie jest moje zdanie na ten temat” (i zaiste, nie ma to nic wspólnego z jakąkolwiek twórczą interpretacją), część, w ogóle ignorując tekst, reprodukuje zupełnie nieprzydatne w tej sytuacji frazesy historycznoliterackie. Profesor Markowski na pewno doskonale pamięta ciekawą i porywającą lekcję czytania *Placówki postępu* Josepha Conrada, kiedy chciał wciągnąć młodzież do dyskusji. I od czego się zaczęło? Od reprodukowania przez uczniów schematów historycznoliterackich. Później dopiero okazało się, że można tekst czytać zupełnie inaczej. Zasadniczy problem polskiej edukacji szkolnej polega na tym, że produkujemy absolwentów, którzy, zgodnie z zasadą „trzy razy z: zakuć, zdać, zapomnieć”, na drugi dzień po maturze faktycznie zapominają wszystko, czego się nauczyli z historii literatury, bo zdają sobie sprawę, że im to nie jest do niczego potrzebne.

MPM: Z tym, co pan mówi, wiąże się inne przerażające i przygnębiające doświadczenie: nawet wybitni poloniści z liceum nie są w stanie sformułować zdania w pierwszej osobie. Lęk przed tym, żeby powiedzieć coś o sobie jako o czytelniku, jest tak paraliżujący i tak intensywnie uczniom wpajany, że później jako studenci zachowują się tak samo. A my na studiach nie robimy nic, żeby ich do tego zachęcić.

PR: Tylko naprawdę proszę pod żadnym pozorem nie dawać wiary temu, że uczniowie nie chcą czytać i nie zaznają w ogóle przyjemności czytania. Czasami naprawdę przychodzą im do głowy świetne pomysły, nawet dla wielu nauczycieli – również tych akademickich – nieoczekiwane rozszerzające możliwości czytania literatury. Daleko nie szukając: jeden z moich uczniów zupełnie samorzutnie sformułował interpretację, pozwalającą czytać sytuację obozową Herlinga-Grudzińskiego przy użyciu gombrowiczowskiej kategorii formy. Ale jest to umiejętność zupełnie nieprzydatna na maturze. A przecież wystarczyłoby nieco tylko przekształcić maturalny model odpowiedzi, żeby znalazło się tam miejsce także na taką nieoczekiwaną interpretacyjną inwencję. Jeżeli każemy uczniom czytać Słowackiego *Hymn o zachodzie słońca* jako wyraz tęsknoty za ojczyzną, to ten tekst ich nie poruszy, bo oni nie tęsknią za ojczyzną. I ten okręt Słowackiego przepłynie obok nich niezauważony. Natomiast jeśli się im pokaże, że ten ktoś w wierszu (żaden tam podmiot liryczny!), niewiele starszy od nich, boi się, bo ma wrażenie, że życie mu przecieka między palcami, wtedy coś ciekawego się zaczyna dziać; i gdy w końcu wyłania się ta cała ojczyzna, okazuje się ona metaforą czegoś znacznie szerszego. To jest kwestia znalezienia właściwej perspektywy czytania, bliższego im języka, co czasem oznacza odejście od wymogów standardowej historii literatury.

KU: Ta sytuacja powtarza się na studiach. Na pierwszym roku student – w większości chyba ośrodków – zderza się z dwoma kursami: literaturą staropolską i poetyką opisową. A w perspektywie ma testy, kolokwium zaliczeniowe semestralne, a później roczne. W rezultacie nie ma zajęć, które by go wciągały w lekturę. Nie dlatego, że struktura jest opresywna, ale dlatego, że jest bezwładna. Ona automatycznie, bezwładnie się reprodukuje. My cały czas zakładamy, bo tak nam wygodnie, że mamy do czynienia z takim samym studentem, jak ten, który kończył liceum dwadzieścia lat temu. I nie robimy nic, żeby nawiązać rzeczywisty kontakt z dużą grupą naszych dzisiejszych studentów pierwszorzecznych. Powtarzamy schematy i nawyki, a nie przychodzi nam do głowy, że można uczyć inaczej.

AS: Mam wrażenie, że ulegamy pewnemu złudzeniu. Usiłujemy wpakować w trzy lata program kursów pięcioletniej czy czteroletniej uniwersyteckiej historii literatury i powiadamy, że jest za dużo historii literatury. Pomyślmy przez chwilę. Jej jest za mało, ponieważ my mamy za dużo tych książek do omówienia, czyli tak naprawdę opracowujemy tę historię i podajemy ją metodą usypiskową. Ten nadmiar książek sprawia, że owej historii jest za mało, a nie za dużo.

MPM: Czyli jaki jest z tego wniosek? Trzeba zwiększyć dawkę historii literatury?

AS: Wniosek jest taki, że być może nie trzeba wkładać tyle tych książek do kursu trzyletniego. Ale nie w przeświadczeniu, że historii literatury jest za dużo, tylko w przeświadczeniu, że trzeba jej lepiej uczyć, ponieważ nie jesteśmy w stanie nauczyć historii literatury w takim wymiarze z taką liczbą książek. Innymi słowy – wniosek jest wspólny, przesłanka jest inna.

MPM: Z tym się mogę zgodzić. Bo jedyne, co możemy i powinniśmy zrobić, to zaproponować jak najciekawsze studia, żeby zachęcić studentów. A dlaczego te studia są nieciekawe? Między innymi dlatego, że nie mają sygnatury prowadzącego, że narzucają sztywne ramy, że nie kształcą wrażliwości, a nastawione są na fetyszyzowaną, a pozorną w gruncie rzeczy wiedzę.

TW: Może jednak nie egzorcyzmujmy tej wiedzy z takim zapalem. Wydaje mi się, że tu tkwi jedna z przyczyn twojego, Michale, sporu z profesorem Markiewiczem. Ty mówisz: kształcimy przede wszystkim wrażliwych czytelników, on powiada: kształcimy ludzi, którzy prócz tego mają jednak pewne kwantum wiedzy i profesjonalnie wymiernych umiejętności.

AS: Ale zwróćmy uwagę, że nie ma takiej opozycji. Przecież nie można poprawnej interpretacji przeciwstawiać interpretacji twórczej, dlatego że nie istnieją interpretacje twórcze, które są niepoprawne. Interpretacja twórcza to interpretacja poprawna plus coś jeszcze. W związku z tym, jeśli profesor Markiewicz spiera się z profesorem Markowskim o to, że jeden jest za poprawną, a drugi za twórczą, to twierdzę, że spór jest pozorny i nie wiem, co jest jego przedmiotem.

MPM: Ja nigdy w ten sposób sprawy nie stawiałem. Mnie ta opozycja nie interesuje.

AS: Michale, ale ty w dalszym ciągu bronisz metod idiosynkratycznego czytania w ramach instytucji. I to jest kłopotliwe, ponieważ ja nieustannie spotykam się z taką oto obroną idiosynkratycznego czytania: *De gustibus non disputandum est*. I każdy może powiedzieć, co chce. Interpretacja jest rzeczą osobistą, własną itd.

MPM: Takie argumenty zbija się na poziomie licealnym. Kto na studiach przyjmuje poważnie taki argument i przed nim się korzy, jest nieprzygotowany do prowadzenia zajęć ze studentami.

AS: Mogę cię zapewnić, że polemizuję ze studentami w tej sprawie. Ale kiedy po raz któryś spotykasz się z takim argumentem, zaczynasz się zastanawiać, skąd to się bierze. A przestrzeń czytania idiosynkratycznego to jest przestrzeń, która wynosi nas poza instytucję. Chyba że zakładamy, iż mamy samych wybitnych studentów, którzy gładko przyswoili sobie cały program studiów i są na takim poziomie edukacji, że nie ma potrzeby przekazywania im wiedzy i jej egzekwowania, ale wspólnie cieszymy się swoją wrażliwością. Instytucja tak nie działa, niestety.

MPM: Zgoda, jest tak, że nie wszyscy studenci chcą tego wszystkiego, czego my byśmy dla nich chcieli w najśmielszych marzeniach.

AS: Mniejszość chce tego.

MPM: Tak. Ale problem polega na tym, żeby tej mniejszości nie usuwać, tak jak ty to przed chwilą zrobiłeś, twierdząc, że przestrzeń czytania idiosynkratycznego jest poza instytucją. Otóż nie jest. Niech przynależy do mniejszości, ale niech będzie chroniona.

AS: Oczywiście. Tylko co jest regułą, a co jest tutaj wyjątkiem?

PŚ: Lektura idiosynkratyczna nie jest kwestią wyboru takiej czy innej koncepcji lektury polonistycznej, ona ma sprzymierzeńca w kulturze współczesnej. To ta kultura mówi ludziom – możesz sobie czytać, jak chcesz, demokracja każe uszanować właściwie każdą opinię. Sprzeciwiać się temu można jedynie przez rozszerzanie przestrzeni rozmowy. To paradoksalne, lecz zrozumiałe. Można być kapitalnym erudytą i na piątym roku, jak to się zdarzało w starym systemie, ulegać tym hierarchiom literackim, które są podpowiadane przez media. Często mamy do czynienia z przypadkami, że ktoś, kto całkiem sprawnie obchodzi się z tekstem, umie go zanalizować, wskazać typy narracji itd., jest absolutnie bezradny wobec aksjologii. Wtedy odwołuje się do argumentu przysługującej ogółowi i sobie wolności decydowania o tym, co jest literacko dobre, a co złe. Usystematyzowana wiedza nie odgrywa tu żadnej roli, potrzebna jest rozległa przestrzeń rozmowy.

KU: Tak, dlatego, iż można trafić na uniwersytet nie tylko w przekonaniu, że wszystko wolno, że mogę czytać jak chcę, bo wszystkie lektury są równoprawne itd. Temu towarzyszy jeszcze jedno przekonanie – że w gruncie rzeczy nie ma to znaczenia, bo to jest przestrzeń prywatna. Jeżeli więc pokazujemy, że przestrzeń lektur jest zróżnicowana, że nie wszystkie lektury są równorzędne, pokazujemy coś jeszcze: to jak ty czytasz, ma znaczenie. I to być może jest największe wyzwanie dla współczesnej polonistyki: przekonać naszych studentów, że to, jak czytają, ma ogromne znaczenie dla życia społecznego.

MPM: I przekonać ich, że można zmienić sposób czytania na jeszcze efektywniejszy.

PR: Dramat zaczyna się wtedy, gdy prowadzący zajęcia odmawia rozmowy na ten temat.

TK: Nie wyobrażam sobie takiej sytuacji na studiach humanistycznych czy literaturoznawczych, które nie opierają się właśnie na rozmowie, na dyskusji i na sporze. Mam raczej poczucie, że deficyt takiego sporu bywa też zawiniony przez drugą stronę, że to studenci często nie chcą się angażować w dyskusję, która nie tylko wymaga umiejętności argumentowania, przekonywania do swoich racji, lecz także zmusza do wypowiedzenia się w pierwszej osobie, podjęcia ryzyka, obrony własnego stanowiska. Łatwiej wtopić się w tło, schować się za cudzymi opiniami albo lekko korzyć się przed autorytetem, pielęgnować w duchu swój resentyment.

AS: Jednak nie wylewajmy dziecka z kąpielą. Szywna struktura, w której ktoś odmawia rozmowy bądź narzuca kanoniczne interpretacje, nie pozwalając czytać w sposób inny, jest oczywiście skandalem, czymś gorszym, złym i demoralizującym studentów. Ale i sytuacja odwrotna, gdzie mamy do czy-

nienia z charyzmatycznymi nauczycielami, z takim Mickiewiczem powiedzmy, który wchodzi na salę, porywa wszystkich, a potem panny rzucają mu się do stóp i płaczą, to jest sytuacja, w której oczywiście ów charyzmatyczny nauczyciel *de facto* sprawuje nagą przemoc nad swoimi uczniami. Musimy się więc znaleźć gdzieś pośrodku.

MPM: Dla mnie jest rzeczą niepojętą, że studenci mogą odmawiać rozmowy. Są do niej nieprzygotowani? Nie interesuje ich przedmiot? To co robią na tych studiach?

TW: Część z nich szuka zapewne względnie łatwego sposobu, by uzyskać dyplom studiów wyższych.

MPM: Co więc należy zrobić, by to się zmieniło?

TK: Przyjmować mniej studentów...

AS: Tu bym polemizował. Dlaczego studia humanistyczne są biedne? Dlatego, że ludzie, którzy przychodzą na te studia, są spauperyzowani. Na ekonomii uczą ludzie, którzy mają pieniądze, ponieważ uczą ludzi, którzy też je posiadają i mogą wydać je na edukację. My sami jesteśmy spauperyzowani i uczymy ludzi spauperyzowanych. I w związku z tym nie ma tego obrotu pieniądza. Ludzie, którzy wybierają studia polonistyczne, nie mogą liczyć na wielką karierę zawodową i po prostu są skazani na tę mimikrę, którą uprawiają.

MPM: Tak, ale nie wszyscy. Istnieje całkiem spory margines ludzi, którzy mają ogromne ambicje i którzy widzą, że na studiach polonistycznych mogą naprawdę rozwinąć swoje jeszcze nie sprecyzowane możliwości. I ja bardzo chciałbym, żeby tego marginesu nie lekceważyć. A on bywa naprawdę lekceważony.

PŚ: U nas daje się zaobserwować takie ciekawe zjawisko: sporo osób przychodzi studiować polonistykę z kierunków innych, z których do tej pory nie przychodzili – na przykład z prawa, z ekonomii.

TW: U nas na odwrót, to poloniści idą studiować prawo, psychologię; ekonomię rzadziej, ale też się zdarza.

PŚ: Tak było kiedyś, teraz to się zmieniło. Chyba więc znajdują na polonistyce coś, czego na tamtych studiach nie mają: może właśnie okazję do porozmawiania, jakiś szerszy oddech, większą swobodę realizacji... Może gdzie indziej jest mimo wszystko ciałniej.

KU: Tylko czy my rzeczywiście możemy pozwolić sobie na taki luksus, czy możemy zlekceważyć studentów, którzy – jak przypomniiał Andrzej – często pochodzą ze środowisk spauperyzowanych i pojawiają się na studiach po to, aby zdobyć zawód?

MPM: Od tego są wyższe szkoły zawodowe, a nie uniwersytety.

TK: I to te wyższe szkoły zawodowe mają wykształcić świetnie przygotowanych przyszłych nauczycieli, którzy trafią potem do liceów, żeby uczyć uczniów wrażliwości i zarażać ich pasją do literatury?

KU: Na coś innego chcę zwrócić uwagę. Mamy trzy lata na pozyskanie takich studentów, którzy przychodzą tu, by zdobyć zawód, także dlatego, że tak

zostali wyprofilowani w swoich rodzinach, w małomiasteczkowym środowisku, gdzie się im mówi: „Po to idziesz na studia, żebyś miał zawód”. I mamy trzy lata, żeby ich przekonać, że studiowanie to coś więcej. Po to, żeby oni zostali z nami na kolejne dwa lata, już w modelu *stricte* akademickim.

MPM: I to się nie udaje.

KU: Otóż niekoniecznie. Tak wcale być nie musi. Jeśli się nie udaje, to dlatego, że proponujemy im coś, co idzie w poprzek zapotrzebowań, jakie mają wtedy, gdy przychodzą na uniwersytet. Dajemy ofertę, która jest adresowana nie do nich, ale do – powiedzmy – humanistycznie rozbudzonego absolwenta wielkomiasteczkowego liceum.

PS: Mnie ten klasowo-ekonomiczny obraz nie przekonuje. Wydaje mi się, że część studentów polonistyki, nie taka znów mała, to są ludzie, którzy wyciągają wcale rozsądny wniosek z obserwacji, że dziś już nie tak bardzo jak kilka czy kilkanaście lat temu opłaca się studiować ekonomię czy prawo; że dość dużo absolwentów prawa, którzy nie znaleźli miejsca na aplikację, pałęta się bez perspektyw. We względnie dużym mieście natomiast widać jak na dłoni, że polonista to niekoniecznie nauczyciel.

KU: Rzecz w tym, że studenci polonistyki katowickiej to nie są mieszkańcy aglomeracji katowickiej, tylko w większości, statystycznie, mieszkańcy niewielkich miasteczek i wiosek. I ten przeciętny student, wchodząc na uniwersytet, jeszcze nie jest przygotowany do tego, żeby zainteresować się ofertą typu „podawanie wiedzy w wątpliwość”. On nie będzie wiedział, w co my gramy, czego my od niego oczekujemy.

PP: Przyjmijmy, że mamy za sobą część opisową. Pora na refleksyjną. W polonistyce mamy kryzys i kilka ciekawych diagnoz tego kryzysu. Ale warto pamiętać, że akademia żyje z kryzysu. Nigdy na uniwersytecie nie było takiej siły intelektualnej jak wtedy, kiedy okazało się, że Ptolemeusz grzecznie się mylił. Kryzys zmusza do postawienia na nowo kluczowych kwestii. I zwykle zapowiada zmianę paradygmatu – ożywczą, twórczą, pasjonującą. Ale pamiętać trzeba i o tym, że siła uniwersytetu bierze się z nadziei, która podpowiada, że dążenie do prawdy ma sens, że to, czym się zajmujemy, jest ważne. Wspominam o tym, bo mam wrażenie, że dla wielu polonistów przedmiot naszej dyscypliny nie jest niczym istotnym, że uprawiają naukę tak, jakby nie interesowała ich ani literatura, ani język, jakby nauka sprowadzała się do liczenia „owadźnich nogów”. Być może problem tkwi w tym, że wciąż na strukturę studiów nie przełożyliśmy interpretacyjnego zwrotu, o którym wspominałem. Może przeorientowanie modelu polonistycznej edukacji, usytuowanie w jej centrum kursu teorii i praktyki interpretacji, przywróciłoby polonistyce poznawczą siłę i społeczną nośność. A z czasem – poczucie wagi tego, czym się zajmujemy.

TK: Ale zajęcia z poetyki też mogą temu znakomicie służyć.

PP: Mogą, ale nie zawsze służą.

TK: Dlaczego? Nie ma żadnych instytucjonalnych przeszkód, które by uniemożliwiały prowadzenie ciekawych zajęć z poetyki w takiej interpreta-

cyjnej formule. Nie ma żadnej opresji strukturalnej czy instytucjonalnej, która nie pozwalałaby tego robić.

MPM: Ale nie ma też struktury, która by do tego zachęcała.

PP: Wierzę, że powoli możemy zmienić polonistykę, którą przecież sami tworzymy. I sądzę, że powinniśmy dążyć do stopniowego przenoszenia akcentu – na interpretację, na pasję czytania literatury i świata, na zajmowanie się tym, co jest przejmujące i ważne. Powinniśmy uprawiać przede wszystkim polonistykę arcydzieł, polonistykę istotnych tekstów.

MPM: Nie, nie tekstów – problemów.

PP: Problemów – wpisanych w teksty. To oznacza, że powinniśmy uprawiać polonistykę otwartą, że polonista musi mieć kompetencje również spoza własnej dyscypliny. Od strony organizacji studiów łatwo to przekuć na korzystanie z oferty dydaktycznej kierunków pokrewnych. Gdybyśmy zgodzili się, że część punktów ECTS nasi studenci mogą otrzymać na innych wydziałach i na innych kierunkach, że – powiedzmy – 10 punktów w skali semestru student powinien uzyskać z wykładów albo konwersatoriów prowadzonych poza polonistyką, to takie rozwiązanie jest do wprowadzenia od zaraz.

MPM: Tak, pod warunkiem równowagi, to znaczy, że studenci z tamtych kierunków będą też brali nasze kursy, żeby zachować balans.

PS: To byłoby dobre rozwiązanie. Ale jest jeszcze inna kwestia. Wszyscy pamiętamy nie takie znowu odległe czasy, kiedy grupy studenckie liczyły 12 osób. Grupy zostały zwiększone i to jest jedno z tych ustępstw, jakieśmy poczynili, dość istotne. Bo inaczej rozmawia się z dziesiątką, a inaczej z dwudziestką osób na ćwiczeniach. Jeśli tych osób jest dwadzieścia, to właściwie wspólna rozmowa nie może się toczyć; wyłania się mała część tej grupy, reszta zamienia się w tło. Inna jest też pozycja prowadzącego wobec dziesięciu, inna wobec dwudziestu osób. Duża grupa zawsze jakoś demobilizuje. Jeśli siedemnastu osobom nic się nie chce, to i prowadzący zajęcia traci swoją żarliwość, bo wie, że nikt się o nią nie upomni. Konieczność tworzenia dużych grup związana jest z masowością kształcenia, na którą w gruncie rzeczy brakuje pieniędzy, ale też chyba w jakiejś mierze z systemem bolońskim, który nie wiedzieć czemu uznaliśmy za sojusznika w procesie modernizacji edukacji. Niektóre kierunki – na przykład psychologia – broniły się przed tym i udało im się zachować jednolity, pięcioletni tok studiów.

TW: Zwłaszcza że mieliśmy do tego pełne prawo jako filologia narodowa.

KU: Ja nie jestem przekonany, że system boloński ma aż tak wielkie wady. Uważam natomiast, że wzięliśmy z niego tylko to, co jest kontrowersyjne, niewygodne, nie najlepsze, jednak nie byliśmy w stanie skorzystać z zalet tego systemu.

AS: A co jest zaletą?

KU: Na przykład to, że można było wprowadzić większą liczbę zajęć o charakterze seminaryjnym. Nie zrobiliśmy tego, bo one nam się nie zmieściły w siatce godzin, a nie zmieściły się dlatego, że uparliśmy się i nie chcieliśmy zrezygnować z jednego semestru historii literatury, z jednego semestru teorii

literatury. Ale to jest właśnie ten interes instytucji, o którym już była mowa: każdy zakład broni swojego przedmiotu. Więc w tym sensie nie byliśmy w stanie zaabsorbować pewnych zalet, elastyczności, którą daje Bolonia.

PP: Zaletą systemu bolońskiego jest też możliwość rozliczania semestru studiów w punktach ECTS. Jeżeli rzeczywiście można wymienić punkty za punkty, kurs za kurs, semestr za semestr i uczelnię za uczelnię, to student nie tylko ma szansę zdecydować o kształcie swojego wykształcenia, ale może też w realny sposób wpływać na kształt studiów, bo kursy, których nikt nie wybiera, trzeba po prostu wykreślić z programu. Inna sprawa, że zrobiliśmy wiele, by studenci z tej rzeczywistej władzy nie korzystali. Nie twierdzę, że plebiscyt wszystko załatwia, ale na uniwersytecie głos studentów powinien się liczyć, powinniśmy ich słuchać z uwagą, bo to dzięki nim uniwersytet co roku się odnawia.

PS: Wróć jednak do liczebności grup, bo ona w sposób zasadniczy określa jakość kształcenia i stosunek nauczyciela do studenta i do samego przedmiotu. Przy małej grupie trudniej jest „puszczać” zajęcia i oszczędzać siły na inne, dodatkowe prace. Najtrudniej jest oczywiście mieć indywidualnego podopiecznego z MISH-u czy z Akademii Artes Liberales, bo ten rzeczywiście potrafi dać się we znaki. Wiem, że to wszystko pociąga za sobą koszty, ale może nie aż tak wielkie, żeby zapominać, do czego służy uniwersytet – nie do tak dosłownie masowo pojętej edukacji przecież.

AS: Ja bym chętnie uległ takiej pokusie arystokratyzmu. Tylko nie jestem pewien, czy gdybyśmy się chcieli nastawić wyłącznie na tych, którzy chętnie z nami rozmawiają, którzy gotowi są dużo czytać, to byłoby kogo uczyć. Oczywiście – im więcej będzie takich studentów, tym lepiej dla nas wszystkich. Będzie nam się przyjemniej pracowało, będziemy się sami rozwijać itd. Ale wykształcenie musi jednak do pewnego stopnia być egalitarne. A w tej mierze, w jakiej jest egalitarne, musi się opierać na przekazywaniu pewnej wiedzy.

MPM: Uniwersytet jest egalitarny, bo tu wszyscy mogą być elitarni. Tylko że nie wszyscy chcą.

KU: Michale, ale muszą też wiedzieć, że jest taka możliwość. Jeszcze raz wróć do tego, o czym już mówiłem, bo czuję się trochę współodpowiedzialny za ten wątek spauperyzowanych studentów polonistyki, ale pozwoliłem go sobie tutaj wprowadzić nie po to, żeby narzekać, ale przeciwnie, żeby się o tych studentów upomnieć, także dlatego, że nie zapomniał całkiem wół jak cieleciem był. Naprawdę są grupy studentów, którzy mają prawo nie wiedzieć, czego się spodziewać po uniwersytecie. Oni idą do szkoły zawodowej. Powiesz, że pomylili adresy. Zapewne, ale już się na tym uniwersytecie znaleźli, przekonani, że to jest takie miejsce, gdzie się zdobywa dyplom, który potem ułatwia znalezienie pracy. I to my musimy ich przekonać, musimy im dopiero pokazać, czym jest uniwersytet, ale nie za pomocą terapii szokowej. Musimy ich przyciągać, nie odpychać. Jeśli w ogóle nie weźmiemy pod uwagę ich oczekiwań i ich wyjściowych możliwości, to się z nimi nigdy nie poro-

zumiemy. I oni wtedy bardzo szybko zaadaptują się do systemu, stosując zasadę mimikry i będzie się toczyć gra w udawanie. Trzeba zaproponować jakieś zajęcia propedeutyczne, oswoić ich, obeznać z uniwersytetem... Czy oni podejmą ten trop czy nie, to już jest ich wybór, ale powinni dostać tę szansę. I tu wracamy do punktu wyjścia: mamy przeładowane programy, 150 lektur do każdej epoki, z których jeśli student zrobi 50, to już jest super. My też gonimy na zajęciach, żeby zrealizować program. Nie ma możliwości, żeby otworzyć przed studentem perspektywę autokreacji. Trzeba by więc tak obmyślić kursy, tak ułożyć ich sylabusy, by zmniejszyć to przeładowanie wiedzą, a otworzyć je na kreatywne myślenie, kreatywną interpretację. Ale co to oznacza? To oznacza, że – jak już wcześniej mówiliśmy – trzeba przyciąć przedmioty kursowe, te kursy obowiązkowe. Nie znaczy to, że wycinamy w pień oświecenie, pozytywizm, barok itd. Musimy jednak znaleźć miejsce dla tych przedmiotów, które z założenia byłyby przedmiotami mającymi przekonać przeciętnych studentów, że czytanie może być fajną przygodą, nie reprodukcją, nie wypytywaniem, nie czytaniem z tezą. Bo jako licealiści byli szkoleni w takiej właśnie lekturze. Mnie raz w ciągu ostatnich lat zdarzyło się podczas zajęć wywołać bunt na pokładzie, kiedy zaproponowałem w ramach literatury współczesnej lekturę powieści Grocholi. Studenci byli oburzeni: nie po to przyszliśmy na polonistykę, żeby czytać Grocholę. Ale ten bunt wynikał także z przekonania, że skoro wprowadzamy tę Grocholę w obręb akademickiego dyskursu, to jedynie po to, żeby udowodniać sobie nawzajem, jaka to kiepska literatura. Nie przyszło nikomu do głowy, że można inaczej sproblematyzować tę lekturę, poza kwestią wartościowania literackiego, czy nawet poza socjologią. Nie zawsze mamy do czynienia ze studentami, którzy od razu wchodzą w ten horyzont intelektualny i w ten horyzont poznawczy, w jakim my byśmy chcieli prowadzić dialog. Musimy ich sobie niekiedy wychować i na to musimy mieć czas. Trzeba to jakoś wynegocjować między sobą, bo to jest właśnie pole wzajemnych ustępstw. Wszystkie zakłady historycznoliterackie i teoretycznoliterackie muszą dokonać takiej selekcji.

TW: Przeciążenie studentów, o którym mówimy, bierze się między innymi stąd, że na polonistykę trafiają dziś młodzi ludzie, których odczytanie nie równa się temu, jakie mieliśmy my, zaczynając studia. Paradoksalnie, ich teoretyczna wiedza bywa znacznie szersza, ale znajomość tekstów literackich o wiele uboższa. Nie jestem pewna, czy rozpoczynając studia wiedziałam, co to jest podmiot liryczny. Ale miałam przeczytane wszystkie dzieła Prusa, Orzeszkowej i Sienkiewicza – od juveniliów po posthuma – według spisu w katalogu, także trochę Balzaka, Tolstoja, Czechowa. Nie odczuwałam więc – poza literaturą staropolską – takiego przeciążenia lekturowego. Mój świat był od dzieciństwa światem zachłannie, choć chaotycznie czytanych książek. Teraz to się zmieniło. Naturalna wspólnota tradycji literackiej coraz bardziej się zawęża. I nie dotyczy to tylko Orzeszkowej, ale też Joyce’a czy Tomasza Manna. Ten fakt musimy brać pod uwagę, myśląc o przyszłym kształcie studiów polonistycznych.

MPM: Skądinąd trudno się oprzeć wrażeniu, że to wszystko jest postawione na głowie między innymi dlatego, iż każdemu uniwersytetowi zależy na jak największej liczbie studentów, ponieważ od tego jest uzależnione przyznawanie pieniędzy. Jeśli tę zasadę, ten system by się przełamało, byłoby zupełnie inaczej. To znaczy, gdyby status finansowy uniwersytetu nie był uzależniony od liczby studentów.

KU: Nie jest to jedyne kryterium, choć nowy wzór, według którego wylicza się dotacje dla poszczególnych wydziałów, zakłada wzrost jego znaczenia. Oczywiście, kosztem ważności takiego kryterium jak kadra akademicka.

AS: No i w tym momencie dochodzimy do ściany, czyli do stwierdzenia, że jest za mało pieniędzy.

MPM: Nie, one są źle dzielone.

AS: To jest istotna sprawa, o której przecież dyskutujemy w naszych macierzystych środowiskach. Otóż nie jest tak, że pieniędzy nie brakuje, tylko są one źle zarządzane i źle dystrybuowane. Jest ich po prostu za mało – i dodatkowo są źle dystrybuowane.

PŚ: To prawda. U nas dzięki pracowitości jednego młodego człowieka wydział otrzymał duży, piętnastomilionowy grant. Owszem, na parę lat, ale to i tak jest sporo pieniędzy na tle otaczającej biedy. Inna sprawa, że dzięki tym środkom wcale nie można zaspokajać potrzeb najistotniejszych, tylko potrzeby odgórnie zdefiniowane.

Jeśli chcemy inaczej uczyć, powinniśmy mieć inaczej zaprojektowane warunki do pracy. Sprawą podstawową jest proporcja między liczbą pracowników a studentów. Obowiązujące algorytmy są po prostu szaleńcze. Nie można zatrudnić młodych ludzi, bo proporcja między pracownikami a studentami wyklucza taką możliwość. Nie można dać awansu profesorowi uniwersytetu, bo proporcja między profesorami tytularnymi a uniwersyteckimi to unieemożliwia. Nie można otworzyć seminarium siedmioosobowego, bo przepis wymaga, żeby było minimum osiem osób. Mnóstwo jest takich absurdów, więc może zobaczymy je i spróbujemy zmierzać do tego, by je usunąć. Może to bardziej realne niż przebudowywanie wszystkiego. Poza tym, jeśli studia drugiego stopnia można było sprofilować na literaturoznawcze i językoznawcze, to może taki podział da się też wprowadzić na niższym stopniu kształcenia. Nie chodzi o to, żeby powiedzieć, że coś jest niepotrzebne, ale żeby zdać sobie sprawę, że nie wszystko jest potrzebne – albo raczej możliwe – w tym samym stopniu.

AS: Ale to jest niezmiernie trudne – zdefiniować, co jest potrzebne, a co zbędne.

TW: I kto będzie definiował, sam student?

MPM: Mówcie Państwo, co chcecie, a ja naprawdę wierzę, że system amerykański jest dobrym systemem studiów. Nie tylko na uczelniach prywatnych, także na uczelniach stanowych, które są finansowane z budżetu państwowego.

TW: Może. Ale ma on także swoje defekty. Na dwudziestu studentów, których miałam w grupie na kursie „Modern Drama”, jeden tylko wiedział, kto to był Sofokles i miał mgliste pojęcie o dramacie antycznym. Bo jeden tylko zaliczył, nie wiem, przy jakiej okazji i z jakiego powodu, jakiś kurs literatury starożytnej. Więc nie jestem pewna, czy to jest ideał, do którego należy zmierzać.

MPM: Zderzają się dwa modele. Jeden, który jest modelem obligatoryjnym, w którym my żyjemy, i drugi, oparty na przekonaniu, że człowiek tak wybiera, by miał jak najlepiej w życiu. I moim zdaniem ten drugi jest znacznie efektywniejszy. Nawet jeżeli ktoś nie wie, kim był Sofokles, to, po pierwsze, jeśli trafi na dobry kurs, to się dowie, a po drugie, może po prostu coś innego go interesuje. Ale ma możliwość wyboru. A nasz system uniemożliwia traktowanie studentów jak dorosłych ludzi.

TW: I tu znów wraca problem profesji: jakie gwarancje ma dawać dyplom polonisty?

MPM: A któż to taki ten prawdziwy polonista profesjonalista? Ten, kto publikuje w „Pamiętniku Literackim”? O kwestii profesjonalności mówimy od początku. Paweł Próchniak postawił jako główny punkt profesjonalizm. My musimy przede wszystkim nauczyć wszystkich studentów czytać. To jest nasze zadanie. Czy oni natomiast zrobią to na Kafce czy na Książninie, to jest naprawdę drugorzędne. Sprawność jest przed erudycją i jej powinniśmy uczyć.

TW: Ale sprawność nie wyłoni się z próżni. Musi mieć jakiś fundament wiedzy.

MPM: Jeżeli umiesz czytać Kafkę, to umiesz czytać też Książninę.

TW: Z tym akurat bym polemizowała.

MPM: No to zamieńmy Kafkę na Woltera. Jeśli przeczytasz Woltera, to i Książninę. Niewielkim nakładem swoich sił uzupełnisz tę lukę.

TW: Jestem zdania, że uczyć czytać należy w liceum, ponieważ stamtąd wychodzą ludzie, którzy wybierają najróżniejsze zawody: zostają inżynierami, lekarzami, prawnikami, a szkoła średnia ma ich otworzyć na kulturę. Wyposażyć na całe życie. Dlatego jestem przeciwnikiem erudycyjnego programu języka polskiego, który odwzorowuje w skomprimowanej formie program polonistyki uniwersyteckiej. Ale nie jestem pewna, czy dyplomowany polonista powinien jedynie umieć czytać, choć oczywiście nie wyobrażam sobie polonisty, który tego nie umie. Może jednak jakieś kwantum uporządkowanej wiedzy też by mu się przydało.

AS: Ale dlaczego oddzielać jedno od drugiego? Chciałbym tu się powołać na profesora Ryszarda Nycza. Mamy taką skłonność, co jest naturalne w sytuacji dyskusji i polemiki, żeby stawiać sprawę wedle zasady: albo–albo. Jednakże rozsądniej jest robić to wedle zasady: zarówno–jak. A zatem nie przeciwstawiałbym wiedzy umiejętności czytania, ponieważ jednego nie kształci się i nie buduje bez drugiego. Zapewne proporcje zostały zakłócone, ale nie jest ratunkiem w tej złej sytuacji stwierdzenie: „Wobec tego kształcimy tylko

naszą wrażliwość, a o resztę się nie martwmy, ponieważ ktoś, kto przeczytał Kafkę, przeczyta też Książnicę”. Nie, nie przeczyta. Ani ten, kto rozumie Książnicę, nie musi zrozumieć Kafki, ani na odwrót.

TW: Spieram się z Michałem nie dlatego przecież, że wyżej cenię wiedzę od wrażliwości. Jednak moja wieloletnia praktyka dydaktyczna poucza mnie, że trudno o owocną interpretację, która nie odwołuje się do wspólnej wiedzy, a przecież nie da się takiej wspólnej wiedzy budować za każdym razem od nowa w grupie piętnastu osób.

MPM: To jest tylko problem naszych umiejętności. Wierzę, że to się da zrobić, bo sam to robię. Mam zajęcia z norweskim oficerem, który jest na kursie dotyczącym literatury polskiej, więc on ma prawo nic o niej nie wiedzieć. I to jest dla mnie wyzwanie, żeby go do tej literatury wprowadzić. My też powinniśmy umieć dostosowywać się do poziomu ludzi, którzy wybierają nasz kierunek studiów. Dostosować się, to nie znaczy rezygnować z własnych ambicji, tylko zmienić rejestr tych ambicji. Moją ambicją jest zrobić interesujące zajęcia z kimś, kto nie ma zielonego pojęcia o literaturze polskiej, ale chce się czegoś o niej dowiedzieć.

TW: To jest projekt edukacyjny, który przenosi nas w obszar kultury pomasowej, gdzie rynek ma być nastawiony na realizowanie potrzeb jednostkowych, podczas gdy uniwersytet dzisiejszy chce się utrzymać na rynku masowym i wciąż chce produkować absolwentów w dużej liczbie, operuje więc standardami. Twój ideał akademii zmierza w gruncie rzeczy do stworzenia przestrzeni, w której zachodzi doświadczenie egzystencjalne, jakie rodzi się w akcie spotkania z tekstem, a akt ten zapośredniczony jest przez wtajemniczającego Mistrza. To porywający – jak powiedział na początku naszej rozmowy Andrzej Skrendo – ideał, z którym większość z nas chętnie się utożsamia, choć oczywiście są wśród nas zapewne i tacy, którym skromność identyfikację tę utrudnia. Ale państwo – przynajmniej na razie – nie jest gotowe finansować jawnie takich egzystencjalnych przygód, na jaką może sobie pozwolić ów norweski oficer. Uniwersytet jako instytucja wciąż podtrzymuje przeświadczenie, że nauki humanistyczne reprezentują konkretne dyscypliny, które gwarantują swoim absolwentom pewną wiedzę i umiejętności, poświadczoną uzyskanym dyplomem. Te dwie ścieżki – oświecenia indywidualnego i wyprofilowania profesjonalnego niełatwo jest uczynić zbieżnymi. I w praktyce one się zbiegają dość rzadko. Cały czas w tej dyskusji pytamy, co zmienić, by się częściej z sobą krzyżowały, ale to jest jedyne, co możemy zrobić, działając w ramach instytucji, a nie jako indywidualni mistrzowie literackiego zen.

MPM: Jest w tym trochę racji, ale jednocześnie odnoszę wrażenie, że mamy bardzo słabo sprecyzowany target profesjonalny. Przecież my nie wiemy, co się potem dzieje z naszymi absolwentami, gdzie oni znajdują pracę. Bo to są chyba mityczne wyobrażenia, że zostają nauczycielami, redaktorami albo pracują w telewizji. Może więc to profesjonalne profilowanie w ogóle nie ma sensu. Jeśli sprawdzimy, gdzie nasi absolwenci są zatrudniani, dowiemy się, co z tej wystandaryzowanej wiedzy przydało im się w pracy, którą wykonują.

TW: Trudno jednak profilować studia polonistyczne z perspektywy hodowcy pieczarek i pracownika agencji handlu nieruchomościami.

MPM: Tak, ale mamy wtedy innych studentów. Nie wszyscy muszą wiedzieć, co to jest metafora, i znać się na awangardzie. Może wszystko się już tak pozmieniało, że czas tego modelu edukacji, w którym kształci się „na kogoś”, już minął?

AS: Otóż obawiam się, że ten czas nie minął. Raczej mamy do czynienia z sytuacją, którą opisują socjologowie zajmujący się w ogóle kapitalizmem. Jesteśmy w sytuacji schizofrenicznej – z jednej strony chcemy się cieszyć studiami, tworzyć nowe przedmioty, móc wybierać w nieskończoność, czyli skłaniać się trochę w stronę modelu konsumpcyjnego, a z drugiej – niejako wytwarzać osoby poszukiwane na rynku pracy.

PS: Wydaje mi się, że zderzają się z sobą dwa obiegowe poglądy. Jeden, że polonistyka to wbrew pozorom dosyć elastyczny kierunek i jej absolwent jest w stanie dostosować się do różnych potrzeb czy wyzwań, dlatego tak wielu polonistów znajduje pracę, a to w wydawnictwach, a to w mediach. Drugi pogląd jednak mówi, że aby pracować na przykład w mediach, trzeba się polonistyki oduczyć. Tak mówią na przykład znajomi dziennikarze. „Musiałem się nauczyć pisać od nowa, bo na polonistyce uczono mnie przede wszystkim pisać referaty”. Broniąc więc modelu profesjonalnego, musielibyśmy zakładać, że on daje dobre rezultaty, a tego nie jestem pewien.

PR: Musimy jednak rozróżnić dwie rzeczy. Kiedy mówimy o uniwersyteckim wykształceniu w dziedzinie literaturoznawstwa, to możemy się zastanawiać: Książnin czy Kafka. Jeśli natomiast ktoś wybiera konkretny zawód – nauczyciela polonisty, to wtedy już musi się liczyć z wymaganiami umowy społecznej, która określa jego umiejętności, ponieważ ustala, jaki ma być rezultat jego pracy, czyli kim ma być maturzysta – absolwent liceum (kwestią otwartą pozostaje oczywiście obwarowana obecnie stanowczo nazbyt wieloma restrykcjami możliwość renegotjacji owej umowy społecznej). I w tym wypadku pragmatyzacja studiów jest dosyć istotna. Czy taki polonista powinien umieć czytać i Książniną, i Kafkę? Pewnie tak, ale też – o czym nader często nie chce się pamiętać – musi w znacznie większym niż obecnie stopniu umieć w praktyczny sposób uczyć językoznawstwa. Żeby jego przyszły uczeń potrafił się poruszać po różnych tekstach – żeby potrafił nie tylko je przyswajać, ale i redagować.

KU: Szkoda, że wśród nas nie ma żadnego językoznawcy, bo gdy idzie o praktyczne przygotowanie naszych absolwentów do ich przyszłych zawodów, to koledzy językoznawcy mają tutaj nad nami przewagę. Za kwalifikacje najbardziej pożądane z punktu widzenia przyszłego pracodawcy uchodzą takie umiejętności, jak redagowanie tekstu, przygotowanie przeglądu prasy, dokonanie korekty. Żeby jednak móc to wszystko zrobić, trzeba być za pan brat nie tylko z ortografią, interpunkcją, ale też ze składnią polską, frazeologią, stylistyką itd. Tutaj więc również przyjdzie pewnie zmienić proporcje, odchodząc częściowo od językoznawstwa *stricte* akademickiego w stronę bardziej

sprofilowanego na dyskurs publiczny, na język mediów. Takie jest, czy chce być, na przykład nasze językoznawstwo, bo taką politykę narzuciła dyrekcja bratniego instytutu w naszym ośrodku.

PŚ: Myślę, że do zawodu nauczyciela powinny ostatecznie przygotowywać nauczycielskie studia podyplomowe. Na zachodnim uniwersytecie, powiedzmy we Francji, studiując filologię, można sobie poszaleć: jest się całkowicie wolnym w wybieraniu kursów. Ktoś, kto po tych studiach chciałby być nauczycielem, musi natomiast poddać się dwuletniej „obróbce” na studiach podyplomowych, które go właśnie profesjonalizują. Tam już nie ma tak dużego wyboru przedmiotów, kursów, zainteresowań itd. Bo właśnie istnieje pewne kwantum umiejętności, które trzeba opanować, a teorii towarzyszy praktyka. Tam uzyskuje się konkretne zawodowe kwalifikacje. Nie zgadzam się w pełni z czarnymi opisami sytuacji: że studenci nie są zainteresowani studiami, że są biedni, nieprzygotowani na spotkanie z uniwersytetem, ale jedną opinię podzielałam w zupełności: że student poddany jest erudycyjnej tyranii. To na pewno musi ulec zmianie. I jakąś cenę za to niewątpliwie przyjdzie zapłacić. Żłudzenia, że profesjonalistą uczynią polonistę studia licencjackie z magisterskimi włącznie, należałoby sobie darować. Nie sądzę, żeby nauczyciel polonista mógł się narodzić w ciągu tych trzech czy nawet pięciu lat, tak ciężkich, przeładowanych, wzbogaconych jeszcze o dość rozbudowany (ale czy dostateczny?) program specjalizacji nauczycielskiej. Toteż studenci z tej specjalności uciekają. Nie dlatego, że dla zasady stronią od szkoły, tylko z tego powodu, że dość słusznie podejrzewają, iż nie da się tego wszystkiego z sobą pogodzić.

TW: W praktyce to by jednak oznaczało, że studia nauczycielskie trwają nie pięć, lecz siedem lat. Taki wkład pracy musiałby być później odpowiednio gratyfikowany – zarówno pod względem finansowym, jak i społecznego prestiżu.

TK: Jakie zatem praktyczne wnioski moglibyśmy sformułować na zakończenie naszej dyskusji?

TW: Rozumiem, że chwilowo porzucamy rewolucyjną ideę kładzenia nowych fundamentów i zadowolamy się myślą o przebudowie czy naprawie istniejącego gmachu polonistyki. Wydaje mi się, że wszyscy – choć jedni z większym, inni z mniejszym entuzjazmem – gotowi jesteśmy się zgodzić co do tego, że program tych studiów musi stać się z jednej strony bardziej realistyczny, z drugiej – szerzej otwarty na kształcenie literackiej wrażliwości studenta. Skonstruowanie takiego programu na pewno nie będzie rzeczą łatwą, ale nie ma rady – musimy podjąć ten wysiłek.

PP: Powinniśmy przy tym pamiętać, po pierwsze, że program polonistycznych studiów powinien być ściśle skorelowany z prowadzonymi przez nas badaniami, bo to one określają kształt dyscypliny, która jest przedmiotem uniwersyteckiego studium. Do istoty uniwersytetu należy realizacja postulatu wolności nauki, a to oznacza, że nauka nie może się rozwijać pod dyktando dydaktycznych potrzeb. Program studiów musi odzwierciedlać stan aktualnej

wiedzy. I musi zmieniać się wraz z nią. Po drugie – polonista to ktoś, od kogo wymaga się kompetencji w zakresie rozumienia i tworzenia tekstów, ktoś, kto potrafi swój warsztat przekazać innym. Ale to także ktoś, kto umie podtrzymać i przekazać pamięć kulturową. Trzeba o tym pamiętać, bo kultywowanie pamięci również należy do istoty uniwersytetu, a kształt kursu historii literatury jest dziś podstawowym problemem polonistycznych studiów. Sądzę, że do zestrojenia tych rejestrów można dążyć w ramach studiów modułowych – realnie rozliczanych w punktach, w dużej mierze opartych na zajęciach fakultatywnych. Powinny to być studia realizowane w trybie trzech ścieżek – literaturoznawczej, językoznawczej i kulturowej, a ich zwieńczeniem powinna pozostać duża rozprawa – potwierdzająca umiejętność postawienia i obrony tezy oraz biegłość analityczną i samodzielność interpretacyjną.

PR: Ja w ramach podsumowania pozwolę sobie nieco zboczyć w kierunku, który jest mi najbliższy, chciałem bowiem poruszyć jedną kwestię – trochę bardziej związaną z tym, co mówiłem poprzednio, ale tak moim zdaniem ważną, że pozwolę sobie ją tu wtrącić. Dość często słyszy się, że nauczyciele języka polskiego – rezultat, brzydko mówiąc, właśnie takiego a nie innego wykształcenia uniwersyteckiego – zwłaszcza ci w szkołach ponadgimnazjalnych, uczą wyłącznie pisania tak zwanych wypracowań z kluczem. Trudno o bardziej krzywdzącą nieprawdę: obecna formuła egzaminu maturalnego, choć rzeczywiście infantylna, pozostawia nauczycielowi całkiem spory margines na robienie z młodzieżą rzeczy naprawdę ciekawych. Oczywiście kwestia, czy przyuczana przez nauczyciela młodzież przejawia jakiegokolwiek zainteresowanie literaturą, jest czymś zupełnie osobnym. Krótko i dosadnie mówiąc: nauczyciel polskiego, który twierdzi, że konieczność sprostania standardom wymaganym na egzaminie maturalnym uniemożliwia mu uczenie młodzieży w sposób ciekawy i ponadprogramowy, jest złym nauczycielem, choć często się zastanawiam, czy istnienie takich nauczycieli również nie jest w dużym stopniu pewną medialną retoryką. I naprawdę, żaden system – lepszy czy gorszy – nie będzie mu w niczym ani pomocą, ani przeszkodą... Studia polonistyczne powinny zatem kształcić takich nauczycieli języka polskiego, którzy będą umieli przekonująco uzasadnić przed uczniem potrzebę czytania literatury jako czegoś autentycznie interesującego, ważnego, egzystencjalnie potrzebnego, bytującego w sposób istotny w rzeczywistości medialnej, popkulturowej. I którzy będą umieli pokazać, jak frapującym bohaterem romantycznym jest Darth Vader z *Gwiezdnych wojen*.

TW: Jest jeszcze jedno pytanie, które na wstępie uległo dezaktualizacji, ponieważ zostało zniesione przez projekt Michała Markowskiego. Odważę się jednak prowokacyjnie je postawić: jakie będzie miejsce tradycyjnej filologii polskiej pośród kierunków, które się z niej wyłaniają poprzez różnego rodzaju mutacje i którymi coraz gęściej obrasta? Czy będzie stopniowo zanikać, czy skurczy się do wymiarów – powiedzmy – orientalistyki czy filologii klasycznej i stanie się – w tym rozumieniu – kierunkiem elitarnym? Kiedyś w rozmowie ze mną profesor Markiewicz wyraził taki pogląd, że jeśli polonistyka

traci zainteresowanie studentów, którzy dziś chętniej wybierają antropologię, studia kulturowe, komparatystykę itp., to zamiast rozmywać ostatecznie jej granice, lepiej pogodzić się z myślą, że będzie ona wąskim, mało liczebnym kierunkiem, ale zachować jej tożsamość. Jednym słowem, na „czystej” polonistyce będzie nie 150, jak bywało, lecz 15 studentów, ale przejdą oni cały kurs literatury polskiej i historii języka, będą umieli przeczytać tekst staropolski, będą wiedzieli, kto to był Książnin i kto to jest Tokarczuk.

TK: Nawiązując do tego, co powiedziała przed chwilą pani profesor Walas, chciałbym tylko zaznaczyć, że rozmycie tożsamości studiów polonistycznych, dokonywane nawet w najlepszej wierze, w imię podnoszenia atrakcyjności naszego kierunku studiów, stawia nas wszystkich – filologów, literaturoznawców – wobec realnej groźby deprofesjonalizacji, która może przyjąć przykrą formę dość miłąkłej amatorszczyzny. Istnieje takie niebezpieczeństwo.

KU: Myślę, że w długiej, ale naprawdę długiej perspektywie polonistyka się skurczy, a na pewno skurczy się polonistyka literaturoznawcza. Pytanie o skalę tego zjawiska. Tutaj scenariuszy jest bez liku. Jeżeli przegramy wszystko, co jest do przegrania, to ona się skurczy do rozmiarów właśnie filologii klasycznej. Jeżeli rozegramy to lepiej, to nie musi się aż tak dalece zwinąć. Ale to „lepiej” oznacza, że polonistyka wybierze drogę szerszej refleksji. I tu wątpię, żeby strategia zatroskania o czystość była strategią właściwą. To są strategie lękowe. Oczywiście jest niebezpieczeństwo, o którym mówi Tomasz Kunz, że takie niekontrolowane otwarcie będzie groziło deprofesjonalizacją. Ale myślę, że praktyka wytworzy też jakieś mechanizmy regulujące. A te nasze sztywne struktury też mają swoje patologie, które sprzyjają deprofesjonalizacji. Jak choćby to, że jestem przywiązany do pewnego zakładu od momentu rozpoczęcia seminarium licencjackiego po emeryturę.

PS: Wiele świadczy o tym, że istnieje potrzeba wymieszania filologii z innymi kierunkami, choć niesie to z sobą niebezpieczeństwa, o jakich mówimy. Mnie się zdaje, że nie ma tu prostego i bezpiecznego rozwiązania. Ostatecznie siłą napędową zainteresowania literaturą polską jest współcześnie powstająca literatura. I w jakimś sensie dużo zależy nie tyle od nas, ile od literatury samej. Oczywiście, w wymiarze historycznym literatura polska nie przestanie istnieć, nawet gdyby ta współczesna okazała się nie dość interesująca. Ale wówczas polonistyka rzeczywiście byłaby kierunkiem hobbystycznym.

AS: Jestem przeciwnikiem takiej wizji, którą, jak rozumiem, z drzeniem serca, przedstawia pan profesor Markiewicz. Polonistyka katakumbowa to nie jest dobry pomysł. Kiedy mówimy o polonistyce, to przecież nie mamy na myśli jedynie przyjemności czytania, choć oczywiście przyjemność tę cenimy; mamy na myśli także kulturę, tożsamość, pamięć zbiorową itd. Polonistyka oczywiście nie zniknie i będzie się miała całkiem nieźle, dlatego że zawsze będzie istniała potrzeba rozmawiania o literaturze, nauczania literatury, konieczność wychowywania przez literaturę. Nie można prowadzić działalności wychowawczej, socjalizacyjnej, nie można być obywatelem bez znajomości ojczystej literatury. I ona w tym sensie jest niezastąpiona. A żeby już zejść

trochę z tego patetycznego tonu, powiem kończąc: wydaje mi się, że nawet jeśli łączy nas poczucie, iż niewiele możemy zrobić, oprócz tego, że możemy o gnębiących nas problemach porozmawiać, to już to samo powinno być dla nas źródłem satysfakcji. Uważam, że komunikacja w miarę przejrzysta, właściwie przebiegająca, oparta na dobrych zasadach, jest tym, czym my jako poloniści się zajmujemy. Powinniśmy prowadzić taką rozmowę i powinniśmy afirmować to, co niekiedy nazywane bywa akademicką dyskusją, ponieważ jesteśmy akademikami, i to właśnie od prowadzenia akademickich dyskusji. Tylko technokraci mogą sądzić, że są one zbędne.

TK: I chyba na tym wypada nam skończyć. Dziękuję za rozmowę.

