

SZYMON DĄBROWSKI

Wydział Nauk Społecznych, Akademia Pomorska, Słupsk
e-mail: www.szymondabrowski.com, szymonowidz@gmail.com

Powolni profesorowie w akademickiej kulturze szybkości¹

Opublikowana przez wydawnictwo Uniwersytetu w Toronto książka Maggie Berg i Barbary K. Seeber. Seeber ekscytuje już samym tytułem. Nie bez powodu. Jest ona pierwszą, bezpośrednią próbą adaptacji założeń *Slow Food Movement* oraz szerzej, całego ruchu *Slow* do praktyki życia akademickiego. Książka rozpoczyna się od przedmowy, w której autorki deklarują własne, osobiste zaangażowanie w przeprowadzone badania, które w konsekwencji doprowadziły do sformułowania *Manifestu Slow Professor* (Manifest Powolnego Profesora). Podstawowy tekst jest podzielony na cztery rozdziały, których podsumowaniem są praktyczne konkluzje zawarte w ostatniej części. Rozdział pierwszy poświęcony jest analizom oraz strategiom zarządzania czasem w pracy akademickiej; rozdział drugi – przyjemności i spontaniczności w nauczaniu; rozdział trzeci opisuje i porównuje stan aktualnych badań dotyczących tempa pracy oraz analizuje kategorię stresu w życiu akademickim; rozdział czwarty porusza kwestię koleżeństwa i współpracy w środowisku uniwersyteckim. Podsumowaniem jest rozdział piąty, w którym prezentowana jest droga konstruowania pracy badawczej wedle idei *Slow Professor* we współczesnym uniwersytecie, jako miejscu spotkania, wzajemności oraz otwartości na rozwój naukowy, dydaktyczny i życiowy².

Całość rozważań rozpoczyna się od Manifestu *Slow Professor*, który brzmi następująco:

¹ Berg Maggie, Seeber Barbara K., 2016, *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*, University of Toronto, 2016, ss. 128.

² *The Slow Professor*, s. 6–8 (numeracja stron wg amazon.com).

Jesteśmy Slow Professors (powolnymi profesorami). Wierzymy, że przyjęcie powolnych zasad do naszej praktyki zawodowej będzie skutecznym sposobem łagodzenia stresu w pracy, zachowania edukacji humanistycznej oraz oparcia się korporatyzacji uniwersytetu. Slow Movement (Ruch Powolności), wywodzący się ze Slow Food Movement – kwestionuje szaleńcze tempo życia oraz standaryzację kultury współczesnej. Filozofia powolności już dziś oddziałuje na architekturę, miejskie życie oraz osobiste relacje między ludźmi, jednak w edukacji jeszcze nie odnalazła swojego miejsca. Jeśli jednak istnieje przynajmniej jeden sektor społeczeństwa, w którym powinno się stosować pogłębione myślenie, to jest to z pewnością środowisko nauczycieli akademickich. Życie akademickie jest zagrożone korporatyzacją i wciąż narastającą presją czasu. Administracja na uczelni koncentruje się przede wszystkim na wydajności, czego rezultatem jest kryzys oraz uczucie bezsilności wśród pracowników. Pisząc o presji wśród profesorów, jesteśmy świadome, że nie wynika ona tylko z modelu zarządzania.

W korporacyjnym uniwersytecie władza jest przenoszona z wydziałów do zarządzających jednostek administracji, ekonomia zdominowała wszystko, przez co na drugi plan schodzą zarówno pedagogiczne, jak i intelektualne rozterki. Powolni profesorowie są zwolennikami krytycznej dyskusji nad przyspieszeniem. Potrzebujemy czasu na myślenie, podobnie jak nasi studenci. Czas na refleksję i poszerzenie horyzontów myślenia nie jest luksusem, ale istotą tego, co robimy.

Język kryzysu dominuje w literaturze na korporacyjnym uniwersytecie, co zmusza nas do działania, zanim będzie za późno. Jesteśmy optymistyczne, wierząc, że opór jest rozwojowy i dobry. Mamy wizję, że powolni profesorowie są świadomi celu swoich działań, wrażliwi emocjonalnie, a także posiadają otwarte umysły. Przez poświęcenie czasu na refleksję i dialog powolni profesorowie przywrócą intelektualne życie na uniwersytecie (tamże, s. 8–9).

We wstępie autorki, odwołując się do książki *Pochwała powolności* Carla Honore, starają się zbadać, jak dalece założenia całego ruchu *Slow (Slow Life)* mogą stać się realną praktyką w pracy nauczyciela akademickiego. Sugestie tam zawarte, a zwłaszcza treści otwartego listu profesora Herry'ego Levisa, dziekana z Uniwersytetu Harvarda, pt. *Zwolnij*, kierowanego do wszystkich studentów pierwszego roku, stały się impulsem do powstania omawianej tu książki (tamże, s. 10–12). Kolejnym krokiem była analiza badań nad stresem w środowisku uniwersyteckim, przeprowadzona przez *Canadian Association of University Teachers (CAUT)* w roku 2007. Wyniki oparte były na badaniach 1470 uczestników z 56 uczelni w całej Kanadzie, a komparatystyka wskazywała na podobieństwo wyników z badaniami w Wielkiej Brytanii i Australii (Catano 2007). Rezultaty jasno wskazują na korelację stresu ze zjawiskiem presji czasu oraz poszerzającymi się obowiązkami biurokratycznymi w kampusie. Zdaniem M. Berg i B.K. Seeber analogia z badaniami w Europie i Australii potwierdza tylko fakt, że jest to trend ogólnoswiatowy, wymagający natychmiastowych, ra-

dykalnych działań. Kontekst badań psychologicznych idzie tu w parze z krytyczną analizą zmian społeczno-kulturowych, z których jasno wynika, że dzisiejsze szkolnictwo wyższe jest nie tylko w kryzysie, ale co więcej, nie widać konstruktywnych propozycji mogących doprowadzić do realnej i trwałej zmiany. Autorki nie zgadzają się jednak z wyłącznie negatywną interpretacją, wskazując na potrzebę wprowadzenia reform, których celem podstawowym nie są modyfikacje systemowe, czy nawet przywrócenie pierwotnych (niekorporacyjnych) zasad funkcjonowania uniwersytetu, ale przede wszystkim ratunek dla samych siebie (wykładowców) i wciąż degenerowanej współczesnej humanistyki (tamże, s. 12–18).

Postulują zmiany, które winny dokonywać się stopniowo i niejako oddolnie, poprzez wprowadzanie modyfikacji w praktykę dydaktyczną, badawczą i organizacyjną. Dzięki temu będą mogły nastąpić zmiany akcentów w obrębie systemu, zwłaszcza zrównoważenie tendencji ewaluacji ilościowej i jakościowej. Ruchy w tym zakresie wydają się konieczne, gdyż przyspieszenie, komercjalizacja oraz biurokratyzacja szkolnictwa wyższego w Kanadzie nie tylko się pogłębia, ale wręcz staje się zjawiskiem pożądanym politycznie i społecznie. Dzieje się tak, gdyż powszechny odbiór pracy nauczycielskiej prezentowany w „krzywym zwierciadle” czteromiesięcznych wakacji i nielicznych godzin dydaktycznych określany jest za pomocą kategorii „klasy próżniaczej” lub „zawodu darmozjadów” (tamże, s. 14). Paradoks tego stereotypu polega na tym – dodają autorki – że sami wykładowcy nie tyle wierząc w to, ile aktywnie temu zaprzeczając, produkują procedury oraz reguły postępowania, które mają zdyskredytować ów pogląd. Z tego powodu rośnie liczba biurokratycznych procedur postępowania w pracy akademickiej, a normą staje się działanie według zasad rywalizacji i konkurencyjności. Procesy „mcdonaldyzacji uniwersytetu” (Parker, Jary 1995) eliminują zasady współdziałania, współpracy i kolektywnego postrzegania środowiska akademickiego na rzecz procedur ilościowych wyprowadzonych z logiki konkurencyjności rynkowej.

Pierwotnie tytuł omawianej książki brzmiał *The Slow Campus*, jednak uległ on zmianie na *Slow Professor*, aby podkreślić wagę i nadrzędną rolę osoby profesora, która w procesie umasowienia i urynkowienia szkolnictwa została zupełnie zdeprecjonowana. Pojawiają się w tym kontekście liczne odwołania do publikacji analizujących historyczny proces urynkowienia uniwersytetu (Lodge 1978; Readings 1996; Edemariam 2004; Donoghue 2008; Deresiewicz 2011; Ginsberg 2011; Collini 2012).

Zdaniem autorek, rzeczywistość XXI wieku, w której egzystuje człowiek, pilnie potrzebuje przestrzeni na samorefleksję, dystans oraz fizyczne bądź psychiczne spowolnienie. Podobnie jest w przypadku środowiska akademickiego, z tą jednak różnicą, że współczesna akademia, pozbawiona „sfery powolności”, nie tylko nie może realizować celów naukowo-dydaktycznych, ale co gorsza, odtwarza pozorowany rozwój i reproduktywną naukę. Pośpiech, stres, napięcie nie tylko wywołują skutki na poziomie realizacji procedur administracyjnych, ale co istotniejsze, determinują codzienną praktykę edukacyjną, czyniąc ją zdehumanizowaną (Klusmann 2008). Wysoki poziom

stresu oraz nieustanny pośpiech kadry profesorskiej jest tym bardziej destruktywny, gdyż przekłada się bezpośrednio na klimat pracy, relacje ze studentami oraz słabe wyniki naukowo-dydaktyczne. Urynkowienie i umasowienie uniwersytetu dokonuje się również na wielu innych poziomach, poczynając od administracji, poprzez dydaktykę, aż do sfery badań naukowych (Collini 2012). W tej części autorki przywołują krytyczne badania stanu szkolnictwa wyższego, zarówno w Kanadzie, Europie, jak i w innych częściach świata, ukazując wciąż narastający problem szeroko rozumianej komercjalizacji. W ich opinii jest jeszcze czas na zatrzymanie tego negatywnego trendu. Ratunkiem ma być całościowa adaptacja założeń *Slow Movement*, a zwłaszcza praktycznych zasad organizacji *Slow Life* do podstawowej „tkanki” uniwersytetu, czyli pracy kadry profesorskiej i nauczycielskiej. Ruch *Slow* nie jest tu jednak rozumiany jako jednowymiarowa procedura wprowadzenia powolności w życiu zawodowym lub prywatnym. To raczej zespół zabiegów, praktyk, technik, metod, które składają się na termin „powolność”, wyrażający się za pomocą: praktykowania równowagi, refleksyjności, dialogu, empatii, intelektualnej otwartości (tamże, s. 19–26).

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Zarządzanie czasem i beczasowość*, mowa jest o metodach oraz technikach kontroli czasu w pracy akademickiej. Na konkretnych etapach pracy badawczej jest z pewnością rzeczą konieczną trzymanie się sztywnych terminów i procedur, jednak w całym zawodowym rozwoju prowadzi to do przemęczenia i wypalenia zawodowego – twierdzą kanadyjskie badaczki. To z kolei jest jednym z symptomów tzw. kultury pośpiechu. Istnieje wiele badań na temat zarządzania czasem, jednak w paradygmacie szybkości większość z nich jest wykorzystywana do zwiększenia wydajności, a nie do polepszenia warunków czy klimatu pracy. W tej części autorki analizują, w jakim stopniu presja czasu oraz ilościowe kryteria oceny rozwoju naukowego bezpośrednio wpływają na wzrost indywidualnego poczucia stresu, wywołującego dyskomfort oraz niechęć do pracy. Odwołując się do prac *The Academic Job Search Handbook* (Heibeger, Miller Vick 2001), *Time Management for Academics* (Lewis, Hills 1999) oraz *Time Management for New Faculty* (Ailamaki, Gehrke 2003) oraz wielu innych z zakresu kontroli czasu w pracy naukowej, odnotowują kilka powszechnych „technik przyspieszania własnych badań”. Po pierwsze, wykorzystywanie studentów do badań; po drugie, posługiwanie się doktorantami do prowadzenia części zajęć; po trzecie, angażowanie doktorantów do egzaminowania i sprawdzania prac; po czwarte, dbanie o asystentów, gdyż na nich może spocząć część niechcianych obowiązków; po piąte, ograniczanie czasu na kontakty ze studentami, by powszechne stało się przekonanie, że czas profesorów jest cenny i jest go z natury mało (tamże, s. 40–46).

Podobnych przykładów w tej części jest więcej, są one często podane w dość ironicznej formie, jednak odsłaniają proces ulegania presji czasu, który w codzienne życie kampusu wprowadza kulturę pośpiechu. Co gorsza – podkreślają badaczki – wymienione „techniki” służą do osiągnięcia indywidualnego i partykularnego celu, przez

co w aspekcie pragmatycznym dają realne profity, dzięki czemu stają się naturalnymi i zaadaptowanymi modelami praktyki uniwersyteckiej.

Sprawa tym bardziej się komplikuje – kontynuują autorki – gdyż literatura przedmiotu w zakresie doradztwa i kontroli czasu pracy uniwersyteckiej nie tylko nie daje propozycji poszukiwania równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, ale wręcz przeciwnie – postuluje się maksymalizację wysiłku profesjonalnego, nie biorąc pod uwagę kosztów, jakie z tego powodu ponosi życie rodzinne czy emocjonalne. Padają tu skrajne przykłady pracy, której wymiar przekracza 55 godzin tygodniowo, zaś osoby tak funkcjonujące są podawane za przykład do naśladowania. Wielozadaniowość jest dziś nie tyle możliwością, ile raczej smutną koniecznością. Przywoływane są również głosy krytyczne, nawołujące nie tyle do spowolnienia, ile raczej do autorefleksyjności, zwłaszcza kadry profesorskiej, która swoim działaniem nierzadko sankcjonuje i reprodukuje kulturę pośpiechu w akademii (Boice 2000; Hallowell 2007; Crenshaw 2008; Posen 2013).

Na tej płaszczyźnie poszukiwane są alternatywne strategie działania, które z jednej strony zapobiegają negatywnemu wpływowi kultury pośpiechu, z drugiej zaś umożliwią odblokowanie intelektualnego, społecznego oraz wspólnotowego potencjału akademii. Przywołane są przykłady badań (Ylijoki, Mantyla 2003) mówiące o twórczej roli poczucia „swobody”, czyli praktycznego doświadczenia beczasowości (braku presji czasu) oraz bezproduktywności, która staje się elementem konstruującym przestrzeń kreacji i zapobiega wypaleniu zawodowemu. Z badań wynika, że korelacje między kategorią wolnego czasu a kreatywnością są dwustronne, co oznacza wzajemną zależność tych przestrzeni względem siebie. Im więcej subiektywnego poczucia i doświadczenia wolnego czasu, którym można swobodnie dysponować, tym większe prawdopodobieństwo działań nowatorskich, twórczych, przełomowych. Z kolei im więcej takich działań, tym większe poczucie sprawstwa, czyli swobody i motywacji w wykorzystaniu pozostałego czasu. Podstawowym jednak problemem staje się kwestia kierunkowania ludzkiej uwagi i umiejętności skupienia, tak aby rzeczywistość jawiła się jako sprzymierzeniec, a nie przeszkoda w kolejnych stadiach rozwoju człowieka. Na plan pierwszy wysuwa się tu bariera w postaci wszechobecnych mediów oraz nieustannego bycia dostępnym *online*, co przekłada się na wzrost napięcia emocjonalnego oraz coraz słabszą pracę mózgu. Następnie mowa jest o eliminowaniu zbędnych czynności, zarówno z życia zawodowego, jak i prywatnego, które ludzie podejmują automatycznie, kierując się logiką wielozadaniowości i ulegając presji otoczenia. Wielość czynności i rozproszona uwaga nie pozwalają w pełni doświadczać tego, co jest aktualnie przeżywane. Lekarstwem na to ma być cykliczna praktyka bycia „poza czasem”, co można osiągnąć poprzez skupianie uwagi na czynnościach wykonywanych tu i teraz, redukcję niepokojów, dbanie o przyjazną atmosferę, cierpliwość dla siebie i innych, zabawę, twórcze działania oraz kultywowanie ciszy. Kolejną możliwością jest – paradoksalnie – dbanie o nudę (pauza, wyłączenie). Nuda to czas, w którym nie mamy żadnych obowiązków, dzięki czemu możemy odpocząć, ale przede

wszystkim złapać równowagę między tym, co konieczne, a tym, co możliwe do zrobienia. Ostatnią kwestią jest reinterpretacja języka oraz sposobu naszego myślenia o czasie, którego „nigdy za wiele”, „zawsze niedostatek” lub „zupełnie go brak”. Zmiana samego nazewnictwa ma spowodować, choćby chwilową refleksję nad konstruowaniem myślenia wokół czasu i jego zakorzenienia w naszych przekonaniach, a także emocjach.

Rozdział drugi, zatytułowany *Pedagogika i przyjemność*, którego autorką jest M. Berg, poświęcony został dwóm kwestiom – wciąż rosnącej presji „bycia *online*” oraz roli emocji i uczuć, które mogą wspomagać czy też pobudzać procesy rozwojowe, w tym edukacyjne. W pierwszym przypadku mowa szczególnie o roli technologii i mediów internetowych, które stosowane jako jedno z narzędzi mają duży potencjał edukacyjny, choć, jeśli są wykorzystywane bezalternatywnie, mogą stać się zagrożeniem dla poznawczej wolności i kreatywności. W drugim przypadku chodzi przede wszystkim o umiejętne wykorzystywanie emocji w procesie poszukiwania wiedzy i angażowanie ich w procesy uczenia się i nauczania. Mowa tu zarówno o procesach grupowych, jak i o pracy indywidualnej. Autorka odsłania liczne strategie oraz techniki działania, dzięki którym możliwe są osiągnięcie optymalnego zadowolenia oraz redukcja stresu w czasie procesów dydaktycznych. To z kolei pozwala na osiąganie lepszych rezultatów, a mianowicie: wyższego komfortu pracy, lepszych relacji ze studentami oraz poczucia większej satysfakcji z wykonywanych obowiązków. Mowa tu szczególnie o niezapśredniczonych poprzez technikę wykładach i ćwiczeniach ze studentami, w których zarówno sfera intelektualna, jak i emocjonalna decydują o sukcesie bądź pedagogicznej porażce. Oznacza to, że zaprojektowanie programu zajęć jest tak samo ważne jak zbudowanie pozytywnej i otwartej atmosfery pracy. Problem w tym, że bardzo trudno zachować złoty środek między dystansem, który powoduje lęk i wycofanie studentów, a zbytnią poufałością, która bardzo często staje się dla nich demotywatorem. Jak podkreśla M. Berg, radość, zabawa, współpraca to pojęcia niezbędne do stworzenia przyjaznej atmosfery na zajęciach, która jednak nie bierze się z próżni i musi zostać starannie zaplanowana. Dla autorki istotnych jest kilka elementów: przygotowanie logistyczne (np. przyjście kilka minut wcześniej, dla spokojnego przygotowania materiałów itp.); świadomość i akceptacja własnych emocji, które towarzyszą w czasie prowadzenia zajęć dydaktycznych (napiecie, stres itd.); dbanie o przerwy i choćby chwilowy odpoczynek, który winien być realizowany w spokojnej i cichej przestrzeni; kontrola i świadomość oddechu; stosowanie częstych, lecz naturalnych żartów ukierunkowanych na samego siebie lub sytuację; umiejętność słuchania oraz wsłuchania się (czyli próby zrozumienia) w to, co student ma do powiedzenia; praktykowanie cierpliwości wobec innych i siebie; stymulowanie do zmiany, otwartość na zmianę; nadawanie ważności celom i zadaniom w procesie nauczania; traktowanie ewaluacji jako procesu uświadamiania mocnych i słabych stron u samego siebie i u studentów. Konkluzją tego rozdziału jest odwołanie się do założeń pierwotnego manifestu *Slow Food*, z 1986 roku, w którym podstawowym

postulatem było przywrócenie prawa do przyjemności jedzenia. W tym przypadku jest to postulat przywrócenia prawa do przyjemności płynącej z uczenia się i nauczania (tamże, s. 67).

W rozdziale trzecim, zatytułowanym *Badania i rozumienie*, B. Seeber podejmuje problematykę korporatyzacji i urynkowienia badań naukowych. Wymienia kryteria, którym dzisiejsze badania muszą sprostać, tj. konkurencyjność, przełomowość, stosowalność, wpływ, zysk, opłacalność itd. W innym przypadku projekty nie tylko nie otrzymają wsparcia finansowego, ale również w środowisku akademickim nie cieszą się zainteresowaniem. Co gorsza, o czym jasno świadczą badania i statystyki grantowe, dziedziny humanistyki oraz nauk społecznych, które wprost nie wpisują się w ilościowe reguły ewaluacji współczesnego uniwersytetu, są obiektywnie marginalizowane i dyskryminowane. Autorka, podejmując dość szeroko kwestię wprowadzania reguł rynkowych w obrębie nauki i dydaktyki, odnajduje to zjawisko we wszystkich przestrzeniach życia kampusu. „Wirus myślenia rynkowego” przeniknął również do sfery oceny wśród samych profesorów i nauczycieli akademickich, którzy na podstawie kryteriów pragmatycznych i konkurencyjnych oceniają dorobek zawodowy zarówno własny, jak i innych. Pojawia się więc propozycja adaptacji z ruchu *Slow* pojęć i kategorii, które pomogłyby badaczom stawić opór wszechobecnej standaryzacji, unifikacji i kalkulacji. Innymi słowy, chodzi o zmianę paradygmatu myślenia o nauce jako „szybkiej wiedzy” (*fast knowledge*) na rzecz wizji wiedzy rzetelnej, lecz powolnej (*slow knowledge*) (Orr 2002). Mowa tu o konstruowaniu wiedzy całościowej, a nie tylko linearnej; odpowiedzialnej i zaangażowanej, nie zaś tylko partykularnej; powolnej czasowo, nie zaś spektakularnej. Jest to rezygnacja w badaniach naukowych z modelu „supermarketu pomysłów” (Perullo 2007), gdzie potrzeby urynkowanego uniwersytetu dyktują nie tylko metody, ale również cele badawcze. Jest to projekcja zmiany oddolnej na rzecz wprowadzenia i realizowania autonomicznych i niezależnych procedur badawczych, których jedynymi kryteriami będą rzetelność, spójność i koherencja poznawcza. Na poziomie mniej ogólnych założeń B. Seeber proponuje kilka technik spowolnienia: czekanie i cierpliwość (zwłaszcza między procesem pisania i publikowania); wewnętrzne ujawnienie trudności (jako element rozwojowy); „więcej niekoniecznie znaczy lepiej” (szczególnie w pracy autorskiej); czasami „więcej znaczy lepiej” (zwłaszcza w komparatyście); bezpośrednio doświadczać książek (poszukując tekstów, zatrzymywać się nad tymi przypadkowymi); czytać teksty do niczego „niepotrzebne”; nie bać się poszerzać zakresu badań; w pracy badawczej słuchać głosu serca, emocji, intuicji; zachować spokój i iść zawsze dalej. W podsumowaniu rozdziału trzeciego autorka podkreśla, że w aktualnie obowiązującym modelu neoliberalnej edukacji propozycja badań w rytmie *Slow* wydaje się wyzwaniem systemowo utopijnym, lecz praktycznie i oddolnie możliwym (tamże, s. 89–90).

Rozdział czwarty pt. *Zespołowość i wspólnota* to bardzo krytyczna analiza obecnego stanu wspólnoty akademickiej w urynkowanym uniwersytecie. Jest ono widzia-

ne jako środowisko wysoce antagonistyczne i konkurencyjne. W akademickiej społeczności dominuje pośpiech, a media elektroniczne, w tym komunikatory *online*, stały się najczęstszą formą spotkania zarówno w zakresie obowiązków zawodowych, jak i spraw prywatnych. Profesorowie i pracownicy naukowcy coraz mniej ze sobą rozmawiają, częściej zaś komunikują się, przekazując wyłącznie informacje (Tompkins, Graff 2001). Dominujący paradygmat indywidualizacji i racjonalizacji pracy naukowej wydaje się nie do przezwyciężenia. W tej patowej sytuacji autorki wskazują na istnienie enklaw, a może nawet całych zespołów, w których nie tylko dominuje dobra atmosfera pracy, ale coś więcej. Mowa tu o wspólnocie, empatii, wzajemności, współpracy itd., które stanowią opozycję wobec modelu rynkowego. Jest to o tyle istotne, jak podkreślają M. Berg i B. Seeber, gdyż to od sposobu bycia profesorów wobec siebie może rozpocząć się realny odwrót od korporacyjnego uniwersytetu na rzecz zmiany systemu na bardziej ludzki i przyjazny człowiekowi. Są tu omówione dość szczegółowo refleksje i podpowiedzi, jakimi mogą posługiwać się *slow* profesorowie w tworzeniu wspólnotowego kampusu. Rady te można ująć następująco: spotkania zespołów nie mogą być obligatoryjne, winny być inicjowane oddolnie; należy unikać mówienia innym, co i jak mają robić (chyba że sami proszą o radę); dobrze jest ujawniać i omawiać swoje lęki oraz zawodowe niepowodzenia (to buduje realną grupę wsparcia); opłaca się podjąć ryzyko wzajemnej współpracy, nawet kosztem tego, że nie będziemy zawsze najlepsi; pytajmy, co jest dla nas ważne w budowaniu wzajemnej przestrzeni pracy; dzielimy się optymizmem i stawiamy opór zasadom urynkowanego uniwersytetu.

Ostatnią częścią książki jest rozdział zatytułowany *Współpraca i wspólne myślenie*, stanowiący podsumowanie całej publikacji. M. Berg i B. Seeber, odsłaniają tu – czyniąc odwołania do poprzednich rozważań – etapy praktycznej realizacji projektu *Slow Professor*. Mowa tu przede wszystkim o doświadczeniach i wzajemnej pracy auterek, która zaowocowała zarówno omawianym tu tekstem, jak i wiarą w możliwą do przeprowadzenia, choćby na lokalną skalę, zmianę relacji w kampusie. Co ciekawe, autorki opisując kolejne etapy pracy nad projektem, wskazują jednocześnie mikrozmiany we własnej praktyce badawczej, dydaktycznej i administracyjnej. Odsłaniają tu kolejne stadia wzajemnej współpracy, która stała się fundamentem nie tylko dla powstania książki, ale – co ważniejsze – momentem wyjściowym w planowaniu i formułowaniu kolejnych przygód badawczych. Okazało się, że opisywany tu projekt stał się dla badaczek niejako szczepionką przeciwko „wirusowi szybkiego życia” na uniwersytecie. To również model współpracy, rozumianej jako wspólne krytyczne i auto-refleksyjne myślenie nad własną praktyką zawodową, to dzielenie się troskami, radami, bóleczkami, ale też nadzieją na „lepsze jutro”. *Slow Professor* to pomysł idący w przyszłość. Porównując go z całym ruchem *Slow*, to radykalna, lecz ewolucyjna propozycja ratowania w edukacji tego, co najcenniejsze, tj. przyjaźni i przyjemności (tamże, s. 112–113).

Prezentowana tu książka jest cenną i nowatorską propozycją adaptacji założeń *Slow Food* i szerzej *Slow Life* na grunt edukacji akademickiej. Głównym walorem całego tekstu jest bardzo wnikliwa kwerenda najbardziej aktualnych badań psychologicznych nad problematyką stresu w edukacji wyższej. Badania te, poparte opracowaniami mówiącymi o kryzysie współczesnego uniwersytetu, dały bardzo rzetelny obraz aktualnych problemów i trudności współczesnego środowiska akademickiego. Co ważne, prezentowane tu wyniki zostały zrekonstruowane na podstawie koherentnych badań ilościowych i jakościowych. Dzięki tzw. paradygmatowi interdyscyplinarnemu analizy psychologiczne, socjologiczne, filozoficzne i pedagogiczne nie tylko wzajemnie się przeplatały, ale przede wszystkim stanowiły dla siebie pole wzajemnych uzasadnień. Odnotowane tu wnioski i sugestie o negatywnym stanie współczesnego szkolnictwa wyższego nie należą do odkryć nowatorskich, jednak przeprowadzona analiza komparatystyczna badań międzynarodowych wskazuje, że np. problem stresu, wciąż rosnącej presji czy też wzrostu współczynnika wypalenia zawodowego nie są tylko problemami lokalnego systemu edukacji wyższej, ale raczej stanowią trend globalny. Mowa tu o powszechnym już rozumieniu uniwersytetu jako „fabryki” lub kolejnego „producenta”, który musi wytwarzać zunifikowaną usługę podlegającą wyłącznie prawom globalnego rynku.

Wkład, jaki omawiana książka wnosi do postkrytycznej humanistyki, polega z jednej strony na odsłonięciu konkretnych trudności, z którymi zmagają się cała wspólnota akademickiego kampusu, poddając się współczesnej kulturze *fast*. Z drugiej strony praca badawcza M. Berg i B. Seeber jest kolejnym dowodem, że uwarunkowania systemowe, jakim podlega uniwersytet XXI wieku, zależą przede wszystkim od globalnych trendów i procesów gospodarczo-politycznych, wtórnie zaś od propozycji lokalnych czy też krajowych uwarunkowań społecznych. Procesy globalizacji i urynkowania wydają się tu rzeczywistością bezalternatywną.

Slow professor to bardzo zaangażowany i osobisty projekt badawczy, który broni się jednak przed zarzutami subiektywizmu, zwłaszcza w obrębie metodologii. Autorki bardzo jasno stawiają za cel swojego projektu poszukiwanie osobistego narzędzia umożliwiającego ochronę własnej praktyki akademickiej przed naciskami ze strony korporacyjnego uniwersytetu. Nieustanne odwołania do praktyki i indywidualnych doświadczeń przydają tekstowi wiarygodności. Jednocześnie autorki ujawniają liczne trudności związane z implementacją zasad ruchu *Slow* do codziennej praktyki edukacyjnej uczelni wyższych.

Kłopotem, jaki czasami nastęrcza lektura tej książki, jest zdawkowa i powierzchowna analiza przywoływanej literatury przedmiotu. Zdarza się, że autorki wskazują na różne zjawiska w życiu akademickim, rezygnując z ich analizy i szerszej interpretacji. Dla przykładu, można było oczekiwać głębszej refleksji nad procesami urynkowania uniwersytetu, uniwersyteckich struktur dominacji, mechanizmów transmisji modelu neoliberalnego w przestrzeni edukacji wyższej czy też kwestii tzw. końca uniwersytetu (Scruton 2015). Autorki co prawda tłumaczą, że przywoływana bogata

literatura jest tylko po to, aby odnotować stan współczesnych badań nad kryzysem w kampusie, zaś brak pogłębionej analizy krytycznej podyktowany jest wymogiem objętości tekstu. Nie jest to jednak argument przekonujący, gdyż nieustanne odwołania do kryzysu szkolnictwa wyższego wymagają przynajmniej częściowej prezentacji przyczyn oraz źródeł obecnej sytuacji. Idąc dalej, przy tak licznych odwołaniach do badań psychologicznych nad stresem bardzo dziwi nieobecność modelu *mindfulness* jako jednego z najbardziej znanych modeli pracy ze stresem. Wydaje się, że jest to istotny mankament, zwłaszcza że w ostatnich latach model ten z wielkim sukcesem jest stosowany właśnie w edukacji (Kabat-Zinn 1991, 2009; Langer, 1997; Ie, Ngnoumen, Langer 2014; Brown, Creswell, Ryan 2015).

Projekt *Slow Professor* nastęrcza pewną trudność, na którą autorki zwracają uwagę, wydaje się jednak, że problem ten jest dużo poważniejszy. Chodzi mianowicie o kwestię adaptacji założeń ruchu *Slow* do instytucji edukacji akademickiej i możliwość pogodzenia jego aksjologii z obecnym systemem. Innymi słowy, jest to pytanie, w jakim stopniu prezentowany projekt może być propozycją zmiany systemowej, a w jakim jest to tylko jedna z możliwych strategii partykularnego działania, która dla akademickiej praktyki pozostanie wyłącznie myśleniem życzeniowym. Problem jest tym poważniejszy, im większy potencjał przypisuje się ruchowi *Slow* jako alternatywie wobec kultury pośpiechu. W tekście nie odnajdujemy również odpowiedzi na pytanie: jak ustrzec model działania *Slow* przed procesami unifikacji. Cała propozycja w tym względzie wymaga mocniejszego ugruntowania w analizie badań krytycznych, choćby na kształt manifestu edukacyjnego *Slow Food Movement* oraz projektu Instytutu Nauk o Żywnieniu w Pollenzo. Co więcej nie odnajdujemy również odpowiedzi na pytanie, jak oddolną inicjatywę przemienić w proces grupowy, który miałby szansę zmienić aktualny pat w poszukiwaniu alternatyw dla urynkowionego kampusu. Propozycja *Slow Professor* jest z pewnością cenną inicjatywą, która jednak, aby mogła stać się ważnym oraz słyszalnym głosem w urynkowionej rzeczywistości współczesnego uniwersytetu, wymaga szerszych, a co najważniejsze, pogłębionych i bardziej źródłowych badań porównawczych obu modeli edukacji – neoliberalnego i powolnościowego.

Niezależnie od tych kilku mankamentów książka jest godną polecenia prezentacją krytycznie uprawianej refleksji nad współczesnym szkolnictwem wyższym. Omawiane trudności systemowe, administracyjne, psychologiczne i egzystencjalne, jakie dotyczą mieszkańców kampusu, są raczej smutną codziennością, a nie „wyjątkiem od reguły”. Z diagnozą obecnego stanu uniwersytetu przedstawioną w książce trudno polemizować. M. Berg i B. Seeber prezentują jednak spory optymizm, który – jak się wydaje – wynika z bezpośredniego doświadczenia powolności w praktyce zawodowej i życiu osobistym. Można przypuszczać, że czytelnicy, którzy w swoim życiu rodzinnym i naukowym doświadczają podobnych problemów z pośpiechem, presją czasu czy nieustannie obecnym stresem, mogą w omawianym tu tekście znaleźć dla siebie wiele inspiracji, dzięki którym codzienność może stać się bardziej znośna, a może

nawet trochę przyjemniejsza. Jedno jest pewne, przy obecnych tendencjach i trendach kultury *fast* krytycznych alternatyw nigdy za wiele.

Bibliografia

- AILAMAKI A., GEHRKE J., 2003, *Time Management for New Faculty*, SIGMOD Record 32.2.
- BOICE R., 2000, *Advice for New Faculty Members: Nihil Nimus*, Allen & Bacon, Needham Heights.
- BROWN K.W., CRESWELL J.D., RYAN R.M., 2015, *Handbook of Mindfulness: Theory, Research, and Practice*, The Guilford Press, New York.
- CATANO V., FRANCIS L., HAINES T., KIRPALANI H., SHANNON H., STRINGER B., LOZANKSI L., 2007, *Occupational Stress among Canadian University Academic Staff*, Canadian Association of University Teachers.
- COLLINI S., 2012, *What Are University For?* Penguin, London.
- CRENSHAW D., 2008, *The Myth of Multitasking: How „Doing It All” Gets Nothing Done*, Jossey-Bass, San Francisco.
- DERESIEWICZ W., 2001, *Faulty Towers: The Crisis in Higher Education*, Nation, Web, 4 May.
- DONOGHUE F., 2008, *The Last Professors: The Corporate University and the Fate of the Humanities*, Fordham University Press, New York.
- EDEMARIAM A., 2004, *Who's Afraid of the Campus Novel?*, Guardian, 2 Oct., 34.
- GINSBERG B., 2011, *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters* Oxford University Press, Oxford.
- GIROUX H.A., 2009, *The Attack od Higher Education and the Necessity of Critical Pedagogy*, [in:] S.L. Macrine (ed.), *Critical Pedagogy in Uncertion Time: Hope and Possibilites*, Palgrave, New York.
- HALLOWELL E.M., 2007, *CrazyBusy: Overstretched, Overbooked, and about to Snap!*, Ballantine, New York.
- HEIBERGER M.M., MILLER VICK J., 2001, *The Academic Job Search Handbook*, 3rd ed., University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- HONORE C., 2004, *In Price of Slow: How a Worldwide Movement is Callenging the Cult of Speed*, Vintage Canada, Toronto.
- IE A., NNGNOUMEN C.T., LANGER E.J., 2014, *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, John Wiley & Sons, West Sussex, UK.
- KABAT-ZINN J., 1991, *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, Delta Trade Paperbacks, New York.
- KABAT-ZINN J., 2009, *Letting Everything Become Your Teacher: 100 Lessons in Mindfulness*, Dell Publishing Company, New York.
- KLAUSMANN U., KUNTER M., TRAUTWEIN U., LUDTKE O., BAUMERT J., 2008, *Teachers Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns*, Journal of Educational Psychology, 100, 3.
- LANGER E.J., 1997, *The power of mindful learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- LEWIS H., HILLS P., 1999, *Time Management for Academics*, Petter Francis, Little Fransham.
- LODGE D., 1978, *Changing Places: A Tale of Two Campuses*, Penguin, London.
- ORR D.W., 2002, *The Nature of Desing: Ecology, Culture, and Human Intention*, Oxford Uiversity Press, Oxford.
- PARKER M., JARY D., 1995, *The McUnibersity: Organization, Managment ans Academic Subjectivity*, Organization 2.2

PERULLO N., 2007, *Slow Knowledge*, *Slow*, 57.

POSEN D., 2013, *Is Work Killing You? A Doctor's Prescription for Teaching Workplace Stress*, Anansi, Toronto.

READING B., 1996, *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.

SCRUTON R., 2015, *The End of the University*, *First Things*. April (2015). www.firstthings.com/article/2015/04/the-end-of-the-university

TOMPKINS J., GRAFF G., 2001, *Can We Talk?*, [in:] D.E. Hall (ed.), *Professions Conversations on the Future of Literary and Cultural Studies*, University of Illinois Press, Chicago.

YLIJOKI O.-H. MANTYLA H., 2003, *Conflicting Time Perspectives in Academia Work*, *Time & Social*, 12, 1.