

Ryszarda Cierzniewska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Doktoranci w szczelinach akademickości

Wprowadzenie

Wprowadzenie trzeciego segmentu kształcenia wyższego na mocy tak zwanych ustaleń Deklaracji Bolońskiej (2003) i Strategii Lizbońskiej (2005) zmieniło fundamentalnie całokształt życia akademickiego, choć nie wszystkie aspekty tej rewolucji były i są widoczne. Niektóre odkrywane są stopniowo, a wiele skutków uwidoczni się z całą ostrością w kolejnych latach. Maria Czerepaniak-Walczak analizując to zjawisko, wskazuje na następujące źródła problemów, które budzą niepokój środowiska uczonych, a mianowicie na:

- a) „tradycję, a zwłaszcza napięcie wywołane różnicami między tradycyjnymi formami przygotowania do kariery badawczej, związanej głównie z karierą akademicką, a nowymi koncepcjami w tym zakresie;
- b) nadmiar regulacji prawnych towarzyszących wdrażaniu nowych form kształcenia młodych badaczy;
- c) lęk przed „drenażem mózgów” zarówno w skali kraju, jak i Europy (a także w skali globalnej)”¹.

Każde ze wskazanych źródeł niepokojów wymaga zastanowienia, odczytania w narracjach uczestników „gry naukowej” i próby negocjacji, gdyż jak wskazują badania, stają się one prawdą obiegową, oczywistością głęboko zapadającą w mentalność zbiorową społeczności uczonych. Czerepaniak-Walczak, jak odczytuje jej słowa, podejmuje próbę szerokiego spojrzenia na fenomen studiów doktoranckich (choć głównie odnosi się

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Studia doktoranckie w systemie szkolnictwa wyższego i społeczeństwie wiedzy: komu i do czego potrzebne są studia doktoranckie na kierunku/dyscyplinie pedagogika*, „Rocznik Pedagogiczny” 2013, nr 36, s. 70.

do akademickiego środowiska pedagogów) z wyraźnie określonej perspektywy „społeczeństwa wiedzy”. W moim badawczym oglądzie zostanie podjęta próba zidentyfikowania tego, co zachodzi w głębi instytucjonalnych i jednostkowych doświadczeń uczonych. Według mnie, do wskazanych źródeł niepokoju należy również dołączyć kwestie, które ostatnio angażują opinię publiczną, czyli oczekiwań „społecznych” wobec absolwentów studiów doktoranckich oraz kwestie potrzeb samych doktorantów.

Metafora szczeliny została użyta dla podkreślenia stanu, w jakim się znaleźli studenci studiów trzeciego stopnia po reformie szkolnictwa wyższego. Szczelina kojarzy się z geologicznym rozstępem powstającym w wyniku silnych działań sejsmicznych, czy też klimatycznych. Jest zatem pęknięciem powłoki ziemi, rysą, która w wyniku dalszych zjawisk kresowych bądź zjawisk sejsmicznych powiększa się, pogłębia, tworząc nowe ukształtowanie powierzchni, czasami sięgając głębszych warstw skorupy ziemskiej (co zależy od przyczyn jej powstawania), może być symptomem ruchu płyt sejsmicznych. Szczelina nigdy nie powstaje bez powodu, a przyczyny jej powstawania są zazwyczaj niezwykle silne i mają wręcz dramatyczny przebieg dla życia na ziemi. Znaczący jest również fakt, że jest trwałą zmianą, często pogłębiającą się i zawsze mającą znaczenie dla ekosystemu. To, co dostaje się do szczeliny, może ją cementować, wiązać lub rozsadzać. Mogą w niej powstawać specyficzne warunki życia korzystne dla pewnych gatunków roślin i zwierząt, a gromadzący się materiał geologiczny, w postaci gładów, kamieni i piasku, czy też wdzierająca się woda mogą pogłębiać i poszerzać rozmiary pęknięcia.

Gdyby przyjąć przez analogię, że dla nauki i uczonych ziemią, wraz z jej wszelką różnorodnością, jest akademia, *universitas* z wytworzoną przez wieki kulturą bycia uczonym, to można znaleźć uzasadnienie dla przyjętej metafory. Prowadzone przeze mnie od 2005 roku badania dotyczące przemian zachodzących w akademickim środowisku pedagogów skłaniają do konkluzji, że tych szczelin o różnych rozmiarach i zawartości w przestrzeni akademickiej jest wiele. Każda wypełniona jest nieco innym „materiałem”, a okolicznościom powstania można nadawać inne znaczenia, jednak zawsze skutki przynoszą bliższą lub dalszą zmianę, na którą warto się przygotować. Druga konstatacja wprowadza dopełnienie sformułowania zawartego w tytule. Otóż w owej metaforycznej szczelinie/szczelinach znajdują się wszyscy zajmujący się nauką, a przy pogłę-

bianiu się jej/ich do rozmiarów ogromnego krateru skutki już są/i będą coraz bardziej odczuwalne dla szerszego społeczeństwa. Podejmując hermeneutyczny namysł o nachyleniu krytycznym, postaram się wskazać owe „szczeliny” i konsekwencje znalezienia się w nich młodych uczonych (tak będę traktowała studentów studiów doktoranckich), zastrzegając jednak szkicowy charakter tego opisu, bowiem mała forma artykułu narzuca reguły, obligując do skondensowania prezentowanych treści. Jednocześnie pragnę dodać, że to, co prezentuję, jest pewnym fragmentem większej całości (książki *W szczelinach akademickości*, którą przygotowuję). Przyjęty model pracy intelektualnej wpisuje się w podwójną hermeneutykę, która uczula na potrzebę czy wręcz konieczność odnoszenia konkluzji wyprowadzonych w toku nadawania znaczeń do teoretycznego zaplecza. Jak powiada Anthony Giddens, możemy w ten sposób więcej zobaczyć, a nadto poddać wyprowadzane tezy wstępnemu, bardzo subtelnemu falsyfikacjonizmowi². Gwoli ścisłości należy dodać, że mój hermeneutyczny namysł ma manierę krytyczności, poszukującej nie tylko sensów życia społecznego, ale również prowokowania do własnych interpretacji i poszukiwania możliwości zapanowania nad rzeczywistością. W moim przekonaniu właśnie w takim ujęciu jest możliwe rozważanie fenomenu akademickości, lokowanego na poziomie integracji społecznej³ (mikrosocjologiczne wymiary), a następnie przejście na poziomy makrosocjologiczne, by w ten sposób połączyć odrębne empirycznie przedmioty badań⁴.

Szczeliny w akademickości

Academia to świat uczonych, świat nauki, w którym stykają się kontekstualnie zjawiska o podłożu społecznym, politycznym i ekonomicznym

² Tym samym sygnalizuję, że lokuję swoją orientację epistemologiczno-metodologiczną w nurcie rozważań hermeneutycznych z krytyczną wersją interpretatywną. Podwójna hermeneutyka została m.in. zdefiniowana przez A. Giddensa, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, tłum. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001, s. 121–137.

³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 77 i n.

⁴ J.C. Alexander, *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*, tłum. S. Burdziej, J. Gądecki, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2010, s. VII, 52.

nym, o zasięgu ogólnym, lokalnym i indywidualnym⁵. Akademickość (tu kategoria uczulająca, w połączeniu z metaforą szczeliny) osadzana jest w każdym środowisku, które za swoją podstawową aktywność przyjmuje generowanie nauki oraz kształcenie studentów. Warto w tym miejscu przypomnieć, że już Humboldt wskazał trzy zasady, organizujące i charakteryzujące życie naukowe w uniwersytecie: samotność, wolność i współpracę społeczności uczonych⁶. Akademickość rozumiem również jako instytucjonalne uprawnienia jednostek naukowych do realizacji procedur awansów naukowych, połączone z moralnym zobowiązaniem uczonych do przestrzegania kanonu zasad uprawiania nauki i generowania kolejnych pokoleń uczonych dla zachowania jej ciągłości, co u Mertona zostało skodyfikowane w trzech zasadach: komunizmie, bezinteresowności i zorganizowanym sceptycyzmie⁷. Wspomnę jeszcze o znaczącym dla prowadzonych dalej rozważań fakcie, że na straży etosu – tu akademickości – stali uczeni, którzy byli zobowiązani do reagowania na zaburzenia w respektowaniu kanonu moralnego nauki, publicznej krytyki dotyczącej patologii naruszających dobrą praktykę wewnątrz środowiska oraz dostrzeganych zagrożeniach płynących z zewnątrz⁸.

Akademickość była również wyznacznikiem specyficznej kultury intelektualnej i kodeksu postępowania zwanego etosem nauki, do niedawna niespisanym zbiorem norm aksjologicznie uzasadnionych reguł funkcjonowania ludzi nauki. Jak twierdziła Maria Ossowska, ów kodeks ustanowiony konsensualnie regulował nie tylko aktywność zawodową, ale był swoistym stylem życia, manierą zinterioryzowaną w osobie uczonego⁹. Cechą konstytutywną dla środowiska akademii był i jest jej hierarchiczny porządek, naturalny i wręcz nieodzowny dla zachowania ciągłości

⁵ Zob. R. Cierzniewska, *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, Wydawnictwo UKW w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2011. Pewne fragmenty tekstu zostały zaczerpnięte z przywołanej książki, jednak tu zinterpretowane pod kątem celów określonych w niniejszym opracowaniu.

⁶ K. Sauerland, *Idea uniwersytetu: aktualność tradycji Humboldta?*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 1, s. 31.

⁷ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertheim-Zuławski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 583–591.

⁸ J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Wydawnictwo „Secesja”, Kraków 1999, s. 88.

⁹ M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966, s. 256–257.

pokoleniowej oraz utrzymania progresu nauki, co regulowały wewnętrzne, etosowe prawa¹⁰. Dziś ten układ jest kwestionowany (**tu identyfikuje pierwszą szczelinę, w której znalazł się świat uczonych**), z różnych powodów uznaje się jego archaiczność, kwestionuje zasadność utrzymania rozbudowanej struktury (chodzi o rezygnację z przyznawanych dożywotnio stopni i tytułów doktora habilitowanego i profesora), na rzecz spłaszczonej, odwołującej się nie do autorytetu nauki i pozycji uczonego, ale do pełnionej w danym momencie roli kierowniczej w prowadzonym projekcie naukowym (stanowisko, nie tytuł profesora). Pierwsza wątpliwość, która się pojawia, jest związana z tym, dlaczego nie kwestionuje się rozbudowanych szczebli kształcenia, wręcz dodano, na mocy ustaleń bolońskich, stopień licencjata (zatem istnieje potrzeba różnicowania poziomu kompetencji). Drugie zastrzeżenie dotyczy ról pełnionych wobec nauki i społeczeństwa przez osoby znajdujące się na różnych szczeblach kariery naukowej. Do tego wątku powrócę w dalszej części moich interpretacji.

Na straży etosu stali uczeni przyjmujący rolę „aktorów w przestrzeni akademickiej”, w którą wpisana była odpowiedzialność za jakość pracy intelektualnej, a międzypokoleniowe zobowiązania dotyczyły kultywowania swoistej ideologii, moralności uczonych, przygotowania teoretycznego i metodologicznego zgodnie z regułami spisanyymi przez Janusza Goćkowskiego: historycyzmu (ciągłości kulturowej), uniwersalizmu (wolności naukowej mającej tylko ograniczenia moralne i merytoryczne), autotelizmu (najwyższej wartości, którą stanowi rozwój własnej dyscypliny), kooperacjonizmu (powinności wspólnotowego interpretowania i konsumowania efektów)¹¹. Już w tym miejscu widoczna **jest kolejna szczelina**, w której znalazł się świat akademii. Dotychczas głównym celem była dbałość o rozwój własnej dyscypliny naukowej, tym czasem w roszczeniach dziś kierowanych do uczonych zauważalny jest wyraźny zwrot w kierunku praktycznych zastosowań, co oczywiście nie wyklucza rozwoju nauki, wręcz dynamizując jej przyrost w pewnych zakresach. Jednak rozwiązywanie pragmatycznych problemów wymaga innego podejścia, sięgania

¹⁰ Zob. L. Fleck, *Psychosocjologia poznania naukowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006; F. Znaniecki, *Społeczne role uczonych*, wstęp, przekład tekstów angielskich i red. nauk. J. Szacki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.

¹¹ J. Goćkowski, *op.cit.*, s. 94–96.

do interdyscyplinarnego zaplecza, często odległych teorii ulokowanych w różnych gałęziach nauki. Nadto praca zadaniowa charakteryzuje się elastycznym przechodzeniem od jednego problemu do następnego, co stawia świat akademii w zgoła innych warunkach naukowego działania. Wspólnota uczonych dotychczas skupiona na rozwoju swojej dyscypliny staje się płynną konstrukcją tworzoną na zamówienie, pod projekt. Więzi między uczonymi, które niegdyś stanowiły rusztowanie dla budowania kultury etosowej, stopniowo zamieniają się w kruche relacje o charakterze strategicznym, a ich płynność zwalnia z głębszych zobowiązań wobec środowiska. Tę szczelinę pogłębiają kolejne, coraz bardziej restrykcyjne regulacje resortowe, przy jednoczesnym uszczuplaniu środków przeznaczanych na szkolnictwo wyższe i naukę. Podsycany motyw rywalizacji o fundusze na badania, o zachowanie własnego bezpieczeństwa egzystencjalnego – utrzymanie zatrudnienia bądź w ogóle uzyskanie w miarę stałej posady w uniwersytecie lub jednostce badawczej, dziś to stałe komponenty akademickiej pracy. W ten oto sposób dotychczasowe podziały wynikające z różnic merytorycznych nie tracąc na znaczeniu (interdyscyplinarność), łączą się z konkutowaniem o bazę ekonomiczną. Świat akademii staje się areną bezwzględnej rywalizacji ukierunkowanej na cele określone przez instytucje zatrudniające uczonych, zewnętrzne podmioty zlecające problemy do rozwiązania. Pracownik naukowy wprawdzie odkrywa i nadal opisuje świat, jednak jego kreatywność i potencjał intelektualny zostały okiełznane przez zleceniodawców. Jaskrawą egzemplifikacją tego zjawiska jest kierowanie środków publicznych, w tym unijnych, na badania naukowe do przedsiębiorców, którzy mogą aplikować o tak zwane środki celowe przeznaczone na wygenerowanie nowych lub udoskonalenie istniejących produktów przemysłowych, procesów lub usług. Beneficjentami tych funduszy mogą być również podmioty społeczne, zamawiające ekspertyzy świadczenia usług dla ludności, w tym administracja lokalna i urzędy pracy¹². Akademickość i etosowe normy poszukiwania wiedzy dla niej samej siłą regulacji ministerialnych stopniowo przekształcają się w think tanki, czyli systemy eksperckie. Zarządzanie strukturami akademickimi powinno być zbli-

¹² *Potrzebujemy strategii*. Rozmowa z prof. Leną Kolarską-Bobińską, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, „Forum Akademickie” 2014, nr 2, <https://forumakademickie.pl/fa/2014/02/potrzebujemy-strategii/> (dostęp 12.10.2015).

żone do sprawnego nadzoru stosowanego w instytucjach bankowych¹³. Mowa tu o wprowadzeniu w akademickie instytucje logiki korporacyjnej opartej na zarządzaniu „zasobami ludzkimi”, przekuwaniu efektów pracy uczonych w ekonomiczny zysk.

Konsekwencje tych przemian dla świata uczonych opiszę, odwołując się do tez postawionych przez Richarda Sennetta, który sam siebie określa jako pragmatystę, badającego zmiany zachodzące w stosunkach pracy i wynikające z nich skutki¹⁴. Konsultanci/ekspersi od zarządzania, będący osobami spoza środowiska uczonych, mają za zadanie wprowadzanie mechanizmów zapewniających efektywność pracy środowiska. Z dystansem do kwestii etosowych mają wdrażać procedury przekształcające peryferia instytucji (w centrum jest władza), wymuszać zwolnienia, zamykanie całych działów i stawiać zadania przed tymi pracownikami, którzy mogą przetrwać ten proces. „Bolesny” obowiązek jest możliwy do wypełnienia, gdyż jak twierdzi Sennett, zewnątrzni eksperci nie muszą poczuwać się „do większej odpowiedzialności zarówno za sposób wprowadzanych decyzji, jak i za ich konsekwencje dla ludzi”. Jest wiele przykładów wadliwych projektów oraz szkód wyrządzonych organizacji i osobom w niej zatrudnionym, jednak ekspert odchodzi, nie ponosząc z tego tytułu konsekwencji. Dalej autor tych słów stawia zasadnicze pytanie, jaką korzyść ma kierownictwo z ich zatrudniania? Stwierdza, że „już sama ich obecność stanowi wyraźny sygnał ideologiczny, że władza jest egzekwowana [...], a kierownicy mogą oddalić od siebie odpowiedzialność za bolesne decyzje”¹⁵. W toku prowadzonych badań wielokrotnie dziekani wydziałów, choć polemiczni wobec odgórných decyzji ministerialnych, wdrażali kolejne przepisy, procedury, podporządkowując funkcjonowanie jednostek obowiązującym regułom. Ekspersi ministerialni (na poziomie unijnym i państwowym) opracowywali kolejne przepisy, które zmieniały żywy organizm akademii, zmierzając do unifikacji systemów lokalnych. Wszystko to działo się ponad głowami ludzi, ponad kulturą lokalną, w imię efektywności i opłacalności, ale czyjej?

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ R. Sennett, *Etyka dobrej roboty*, tłum. J. Dzierzgowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010, s. 351.

¹⁵ R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*, tłum. G. Brzozowski, K. Osłowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2010, s. 46–48.

Biurokratyczne zarządzanie wywołuje trzy deficyty społeczne, na co uczuła dalej Sennett i w moim przekonaniu wszystkie **rozsadzają akademicką wspólnotowość, tworząc kolejne szczeliny**, w których tkwią wszyscy – od studentów poczynając, na kadrze naukowej kończąc.

Po pierwsze, obniża się poczucie lojalności wobec instytucji, co przekłada się na jakość pracy i zaangażowanie w cele przez nią realizowane. Zatem w przypadku instytucji akademickich może znacząco przyczynić się do jakości edukacji (w tym na studiach doktoranckich) i dynamiki rozwoju nauki. Działania aktorów społecznych mogą być obliczone na miarę „skrojonych” formalnie i ekonomicznie oczekiwań (punkty zapewniające stypendia, stwarzające dogodne warunki do ubiegania się o granty badawcze; dydaktyka sformatowana do preferowanych kompetencji itp.). Pojawia się tu zjawisko zidentyfikowane przez Niklasa Luhmanna, który stwierdził, że w takich okolicznościach pojawiają się zachowania obronne, ludzie regulują swoją sytuację przez „**podwójną kontyngencję**”. Zachowują się w taki sposób, w jaki są traktowani, przystosowują się z uwagi na własne strategiczne interesy¹⁶. To musi wywoływać patologiczne zachowania nieliczące z akademickimi wartościami. Niebezpieczeństwo tkwi również w tym, że systemy społeczne są systemami „**autopojetycznymi**”, czyli samoodtworzającymi się, samoreferencyjnymi, zatem taki styl zachowania wchodzi w miękka tkankę kultury środowiska akademickiego. Odchodzenie od norm etosowych na rzecz instytucjonalnych regulacji staje się oczywistą regułą, co mogą potwierdzać reakcje różnych grup interesu. Presja dla takiego działania została jednoznacznie sformułowana przez samych doktorantów, oczekujących zdyscyplinowania samodzielnych pracowników nauki¹⁷. Brak w uzasadnieniach odniesień do innych przyczyn mogących wpłynąć na jakość realizowanych studiów doktoranckich stawia w opozycji adeptów nauki i ich mistrzów, co musi budzić zastanowienie. Wspomniałam wcześniej, że w akademickość tradycyjnie pojmowaną wpisana była hierarchiczność środowiska uczonych, a tym czasem mamy zgola inny układ. Jest usługobiorca domagający się

¹⁶ N. Luhmann, *Essays on Self-Reference*, Columbia University Press, New York 1990, s. 21–85, za: P. Baert, F.C. da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przekł. S. Burdziej, Dom Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. 79.

¹⁷ Zob. *Diagnoza stanu studiów doktoranckich 1.0. Krajowa Reprezentacja Doktorantów*, Warszawa 2014, www.krd.org.pl (dostęp 12.10.2015).

respektowania swoich potrzeb i usługodawca, którego należy zdyscyplinować, okiełznać przepisami, procedurami, aby właściwie wypełnił swoje zadanie. System regulacji przejmuje kontrolę nad systemem społecznym, zatem należy oczekiwać, że kolejne pokolenia uczonych, w naturalny sposób absorbujące logikę instytucjonalnego funkcjonowania, właśnie w taki sposób będą odgrywać swoją zawodową rolę (autopojetyczność).

Po drugie, więzi między pracownikami znacznie się osłabiają, natomiast we współpracy pojawia się silny element konkurencji, co powoduje destrukcję na poziomie zaufania formalnego i nieformalnego. Presja płynności zatrudnienia, krótkotrwałych kontraktów, przechodzenie od jednego zespołu badawczego do kolejnego, stała kontrola i rozliczalność degradują obydwa poziomy ufności pracowniczej. Sieci powiązań międzyludzkich przyjmują charakter interesowny, szybkie i pozaosobowe kontakty, przekazywanie drogą mailową informacji i poleceń, dystansują władzę wobec podwładnych oraz współpracowników między sobą. Brakuje czasu, energii i zaufania do budowania wspólnoty myśli, a zatomizowany świat akademii dzieli się na coraz drobniejsze kawałki. Jak twierdzi Sennett:

[...] niski poziom nieformalnego zaufania nie jest zwykłym problemem jednostek, lecz deficytem organizacji. [...] Przedsiębiorstwa te, mimo całego nacisku na zewnętrzne aspekty kooperacji, są bardziej odczuwiczone i nieprzejrzyste od instytucji, w których ludzie robią długoterminowe kariery wśród dobrze znanych współpracowników¹⁸.

Tymczasem w systemie europejskiej nauki, w którym tkwią polskie uczelnie, dynamicznie wprowadza się regulacje służące zewnętrznemu sterowaniu efektywnością, w imię poprawy jakości edukacji wyższej¹⁹.

Po trzecie, obniżenie potencjału wiedzy, którą dysponuje instytucja i ludzie w niej zatrudnieni. W tradycyjnie pojmowanej akademickości były jasno określone cele, a wspólnota uczonych połączona moralnie uzasadnionymi powinnościami. Gdy sieci powiązań społecznych są kruche, niezobowiązujące, pojawia się niechęć do dzielenia się wiedzą. Tu należy podkreślić, że prowadzenie zajęć na studiach doktoranckich jest/może

¹⁸ *Ibidem*, s. 55–56.

¹⁹ Zob. A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.

być dla wielu uczonych wyzwaniem moralnym. Dzielenie się swoim doświadczeniem, wiedzą, badaniami i związanymi z nimi problemami z „własnym” doktorantem jest zgoła czymś innym, niż przekazywanie tegoż podopiecznym innych promotorów²⁰. Administracyjne reguły dziś obowiązujące w akademii tylko pozorują presję związaną ze wspólnotowością (parametryzacja jednostek naukowych), *de facto* zmuszając kierowników (dziekanów) do skrupulatnego rozliczania z produkcji naukowej, a dwuletnie okresy oceny ustawowo określone mają sprzyjać selekcji uczonych. Sennet i na to zwrócił uwagę – eliminacja osób kumulujących wiedzę, przez długotrwałe wykonywanie określonych, względnie stałych zadań, powoduje kurczenie się wiedzy, która jest w dyspozycji instytucji²¹. Tak oto mamy wyraźną zmianę dotyczącą świata akademickiego, bowiem kluczowym celem jego bycia jest kumulacja stopniowo odkrywanej wiedzy, obrabianie i konsumowanie jej we wspólnocie uczonych oraz międzypokoleniowy przekaz. Przypomnę, że wspólnota wypełniająca przestrzeń akademicką to „pole”, jak mówił Pierre Bourdieu, potencjału i ograniczeń, w nim zachodzi szczególny przekaz wartości i sztuki uprawiania nauki we współbyciu, ścieraniu się poglądów, wątpieniu i poszukiwaniu. Tego nie można się nauczyć poza nim, w przekazie słownym ani w instrukcji. Wiedza milcząca, nieuchwytna, trudna do zwerbalizowania, charakteryzująca wirtuozów, mistrzów umiera wraz z nimi, gdy nie jest przekazywana twarzą w twarz²². Uczestniczenie w zmaganiach intelektualnych, przyglądanie się, jak powstają projekty, czy tworzy się bądź falsyfikuje teorie, jest najlepszą szkołą naukowego myślenia. Dalej Bourdieu stwierdza, że młode pokolenia powinny osiągać poziom najlepszych w „polu”. Nie wolno marnować czasu, energii i talentu na samodzielne zgłębianie, odkrywanie niuansów wcześniej rozpoznanych, bowiem ma to **negatywne skutki dla dynamiki rozwoju danej dyscypliny**²³. Tu pojawia się **kolejna szczelina, w której znaleźli się uczeni, bowiem konieczna jest postawa, która wymaga choćby częściowego zawie-**

²⁰ Sygnalizuję bardzo poważny problem wymagający pogłębionych badań.

²¹ *Ibidem*, s. 52–59.

²² R. Sennett, *Etyka dobrej roboty...*, s. 33 i n.

²³ P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, w: *Kryzys i schizma. Antysecjentyistyczne tendencje w socjologii współczesnej*, wybór i wstęp E. Mokrzycki, Zakład Wydawniczy Nomos, Warszawa 1984, s. 89.

szenia własnych ambicji, rezygnacji z bezwzględnego konkurowania z uczestnikami gry o naukę, na rzecz jej rozwoju, przygotowywania młodych pokoleń naukowców, a instytucjonalna, korporacyjna organizacja pracy akademickiej podważa logikę takich zachowań. Jeżeli zawierzyć słowom Pierra Bourdieu, dotyczącym przejmowania od „pola społecznego” obowiązujących reguł życia, motywów podejmowanych wyborów, stylu myślenia i działania, a na to się nałożą określone warunki instytucjonalne, petryfikujące lub wręcz wzmagające owe zachowania, to można odczuwać poważny niepokój²⁴.

W tym miejscu odwołam się do badań własnych, przeprowadzonych wśród doktorantów. W toku rozmów badawczych pojawił się wątek współpracy, wspólnotowości, opisujący jakość relacji między młodzieżą akademicką. Okazuje się, że taką więź odczuwają w pierwszych semestrach trwania studiów doktoranckich, jednak kolejne przynoszą rozluźnienie relacji. Tłumaczą ten stan coraz większym obciążeniem pracą zawodową (większość pracuje na swoje utrzymanie), własnym rozwojem naukowym i przyrostem zadań związanych z realizacją projektu naukowego („mam temat doktoratu, który innych nie interesuje, [...] ja również nie bardzo znam się na tym, co niektórzy robią”; „mają swojego promotora, to co ja(!)”. Zatem nie lokują rozwoju we wspólnocie doktorantów, poszukując tego w innych gremiach naukowych. Pojawił się również wątek narastającej niechęci do współpracy i pomocy, co argumentowano różnicami paradygmatycznymi (metodologicznymi, teoretycznymi, ideologicznymi), inną problematyką badawczą czy też względami osobowymi („nie odpowiada mi ich sposób myślenia”, „są zarozumiali”, „poznałam ich i już nic ciekawego nie wniosą”, „komentują złośliwie”).

Interpretacja materiału badawczego wykazuje ujawnianie się dwóch faz, w pierwszej doktoranci są otwarci, chętni do współbycia i współpracy. Łączy ich poczucie statusu wyjątkowości („jak dostałam się, byłam szczęśliwa”, „doktorant, a nie magister, których pełno”, „nawet nie marzyłam, że tak się ułoży”, „zawsze chciałem być uczonym, to dla mnie szlachectwo”), pewnego zagubienia (sygnalizowano nieznaną reguł „gry naukowej” i ludzi w nią zaangażowanych, funkcjonowania instytucji związanych z nauką). Uczony, odkrywający świat, to nadal jeden z arche-

²⁴ P. Bourdieu, *Zmysł praktyczny*, tłum. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 73.

typów osób wybitnych, obietnica nietuzinkowego życia, dla wybranych. Z takim „bagażem” przekonań doktoranci zaczynają studia trzeciego stopnia, mają nadzieję na sukces naukowy i zawodowy w postaci uzyskania etatu w akademii. Akademickość w swojej tradycyjnej figurze jest symbolem szlachetności, bezinteresowności, wspólnoty trosk i nadziei w imię nauki. Początkowa radość i wielkie nadzieje skutkują optymizmem i chęcią chłonięcia wszystkiego, a pewne zagubienie wywołuje potrzeby wzajemnego wspierania się, dzielenia cennymi informacjami. Sprzyja temu również mglista wiedza o kompetencjach koleżanek i kolegów, niska świadomość układów społecznych, w których sieć jest za sprawą opiekunów naukowych włączony każdy doktorant. Z biegiem czasu informacje te dopływają, rodzi się ocena sytuacji własnej i innych, szans i trudności, jakie należy pokonać. Rozpoznane reguły instytucjonalnego uprawiania nauki, logika konkurencyjności, walki o każdy punkt do oceny, zmniejszające się szanse na uzyskanie zatrudnienia i wzrastający dystans wraz z powierzchownością relacji między doktorantami charakteryzują drugą fazę bycia młodym uczonym/doktorantem. To mogą być czynniki, które atomizują tę kruchą wspólnotę młodych uczonych i charakteryzują społeczność doktorantów w drugiej połowie studiów doktoranckich. Z pierwszej fazy, którą nazwałam etapem nadziei ulokowanych w tradycji akademickiej, młodzi ludzie przechodzą w drugą o znamionach rozczarowania i kryzysu, która pojawia się pod koniec drugiego roku studiów²⁵. Akademickości we współcześnie istniejących ramach już się przyjrzeni z bliska, wspólnota doktorantów stopniowo ochładza się, każdy idzie w inną stronę, szukając w tym siebie i swojego miejsca. Większość z moich rozmówców po drugim roku choć jeszcze miało nadzieję na uprawianie nauki przez całe życie, to jednak towarzyszyła im świadomość, że w uniwersytecie szanse na zatrudnienie mają niewielkie. Tylko jedna osoba stwierdziła, że chce i „będzie to robić, nawet utrzymując się z pracy na przysłowiowym zmywaku”, dodając, że nie praca w uczelni jest dla niej sensem, ale samo uprawianie nauki.

W tym miejscu warto postawić pytanie, jakie wzorce zachowań będą typowe dla tych młodych ludzi, jeżeli pozostaną oni w nauce, w akademii?

²⁵ Podobne postawy można zidentyfikować w badaniach przeprowadzonych przez doktorantów. Zob. Towarzystwo Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zespół ds. Jakości Kształcenia. Studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim, www.doktoranci.uj.edu.pl/c/dokument (dostęp 12.11.2014).

Druga wątpliwość, którą muszę zaznaczyć, dotyczy nabywanych, przynajmniej w założeniach KRK (Krajowych Ram Kwalifikacji), kompetencji społecznych, bowiem zidentyfikowane badawczo relacje między doktorantami mogą budzić zaniepokojenie.

Po czwarte, powracając do głównego nurtu moich rozważań należy dodać, że dochodzenie do wprawy badawczej w toku terminowania u mistrza buduje fundament dla przekonań o swojej fachowości. Richard Sennett badając stosunki pracy, ujął to zagadnienie jednoznacznie, „że gdy ludzie nauczą się robić to, co robią naprawdę dobrze, zaczynają w pełni odczuwać swą pracę, stają się też zdolni do dogłębnego jej przemyślenia. Na tym właśnie poziomie ogromną rolę zaczynają odgrywać problemy etyczne fachowości”²⁶. Poczucie własnej adekwatności, bo o nim jest tu mowa, to długotrwała droga budowania siebie i odczytywania wszelkich kontekstów epistemologicznych, ontologicznych poznawanych bytów oraz kontekstu społecznego uprawiania nauki. Kryzys w poczuciu wspólnotowości z innymi uczestnikami studiów doktoranckich jest modalnością tego zjawiska, w którym młody człowiek musi siebie na nowo zdefiniować i podjąć decyzję, czy i jak będzie uprawiał naukę. Trudność tej decyzji pogłębia status doktoranta.

Doktoranci pomiędzy akademickością a uzawodowieniem

W tym miejscu koncentruje swój namysł wokół pytania, jakie mamy współczesne podejście do rozwoju naukowego młodych uczonych kształconych w ramach studiów doktoranckich? Odpowiedź zawarta jest w kategoriach pojęciowych opisujących role pełnione w świecie akademickim. Pozornie oczywiste określenie „kadra naukowa, pracownik nauki” i „rozwój naukowy”, może być synonimiczne do „młody uczoney” i „dojrzenie młodego uczonego”. Tak jednak nie jest, bowiem sensy zawarte w tych kategoriach pojęciowych istotnie się różnią. Mówiąc wprost, dziś mamy odmienne etykietowanie ról, które jednocześnie inaczej porządkuje kulturę wewnętrzną instytucji nauki. Uczony to ktoś zajmujący się nauką, osoba zaangażowana głównie w jej rozwój zgodnie z akademickimi kanonami etosowymi. Natomiast w pojęciu „kadra naukowa”, „pracownik

²⁶ R. Sennett, *Etyka dobrej roboty...*, s. 33

nauki” mamy akcent położony na zawodową funkcję i usytuowanie w jakiejś instytucji świadczącej usługi naukowe.

Określenie „młody pracownik nauki”, choć ustawy tego nie precyzują, ma jednak swoje zastosowanie w kilku przepisach i w adresowaniu konkursów o granty naukowe. W domyśle i zwyczajowo rozumie się w tym znaczeniu osobę uprawiającą naukę oraz realizującą zadania dydaktyczne w jednostce naukowej lub naukowo-dydaktycznej, jednak bez samodzielności naukowej. Znacznie większe są problemy z zakwalifikowaniem do tej grupy uczestników studiów doktoranckich. Jeszcze nie tak dawno nie było wiadomo, jaki status przyznać tym młodym ludziom. Nie byli i nie są nadal zaliczani do pracowników naukowych, choć spełniają powyższe kryteria, a wypełniając zadania dydaktyczne i naukowe, bliżsi byli statusowi uczonego niż studenta. Owo zaniedbanie legislacyjne trwało do 2005 roku, choć i bieżące regulacje w ustawie z 2011 roku i kolejnych z lat 2013 i 2015²⁷ nie rozstrzygnęły jednoznacznie tych dylematów. Nadal bowiem uczestnik studiów doktoranckich nie jest zakwalifikowany do którejś z grup. Podobnie jak studenci, doktoranci mają swoją reprezentację w samorządzie oraz ogólnopolską reprezentację zwaną Krajową Reprezentacją Doktorantów. Jako studenci mają legitymację i świadczenia stypendialne, uczestniczą w zajęciach dydaktycznych, a jako doktoranci pracownicy nauki prowadzą badania, przygotowując się do samodzielności naukowej, aplikują o granty badawcze oraz realizują zajęcia dydaktyczne w ramach praktyki zawodowej. Można się domyślać, że dynamiczny wzrost liczby doktorantów w 2014 roku do ponad 42 tys.²⁸ skutecznie blokuje szanse na zmiany w tym zakresie.

Każde badanie jest naznaczone indywidualną interpretacją badacza, tak i w tym przypadku nie zrezygnuję z tego przywileju. W moim przekonaniu uczestnik studiów doktoranckich jest młodym uczonym i tego statusu nie może go pozbawiać fakt instytucjonalnej i systemowej organizacji jego dojrzewania naukowego. Bycie uczonym może oferować młodym ludziom etosowa kultura akademicka, nasza dobra (*sic!*) uniwersytecka tradycja. W tej sytuacji dla pełnej jasności dodam, że młodym pracownikiem nauki w moim rozumieniu jest każda osoba zaangażowana w rozwój

²⁷ DzU z 2014 r., poz. 1198.

²⁸ Zob. A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *op.cit.*

nauki (wszak doktorat ma wnosić znaczące osiągnięcie naukowe) oraz prowadząca zajęcia dydaktyczne w instytucji naukowej i naukowo-dydaktycznej, nieposiadająca samodzielności naukowej (tę formalnie legitymizuje habilitacja i tytuł profesora).

Jeżeli rzecz dotyczy istotnej modyfikacji celów pracy uczonych, którzy stają się pracownikami nauki, wykonującymi usługi eksperckie i edukacyjne, o czym wspomniałam wcześniej, to jest oczywiste, że sposób ich aktywności również musi ulec transformacji, a instytucjonalne (legislacyjne) reguły pociągają za sobą przemiany w generowaniu młodych pokoleń uczonych. W ustawach o szkolnictwie wyższym są ujęte zobowiązania skierowane wobec kadry akademickiej oraz doktoranta. „Usługa” kształcenia doktorantów powinna odbywać się w ramach określonej liczby godzin, za które samodzielni pracownicy uczelni otrzymują wynagrodzenie. Rekrutacja doktorantów, kiedyś odbywająca się na zasadzie umowy między adeptem nauki i jego opiekunem naukowym, dziś odbywa się kolegialnie według instytucjonalnie ustalonych kryteriów, a wyniki jej są jawne. Obok obowiązku odbywania zajęć, praktyk zawodowych i prowadzenia badań, z których składane jest coroczne sprawozdanie, ustawodawca dał prawo doktorantom do korzystania z czasu wolnego od zajęć w wymiarze nieprzekraczającym ośmiu tygodni, co wskazuje na możliwość włączenia doktoranta do zadań wynikających z funkcjonowania instytucji. Regulacje ustawowe drobiazgowo odnoszą się do stypendiów przyznawanych doktorantom, normalizują też kwestie efektów kształcenia i warunków ich uzyskiwania, zajęć fakultatywnych, punktów ECTS, a wszystko to dla „zapewnienia najwyższej jakości kształcenia, prowadzącego do uzyskania kwalifikacji trzeciego stopnia”²⁹. Wszystkie tu wskazane wytyczne oparte są na ustaleniach międzynarodowych dotyczących wdrażania systemu bolońskiego, o czym szerzej pisała Maria Czerepaniak-Walczak³⁰.

Jak wobec tego jest realizowany proces kształcenia na studiach trzeciego stopnia, ile w nim jest teorii (aspektów akademickiego uprawiania nauki), a ile porusza się zagadnień przygotowujących do świadczenia przez doktorantów usług społeczeństwu (zawodowego przygotowania do uprawiania nauki poza strukturami akademickimi)?

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *op.cit.*

Prawo prowadzenia studiów doktoranckich, przypomnę, mają jednostki naukowe z pełnymi uprawnieniami akademickimi oraz mające prawo do nadawania stopnia doktora w dwóch dziedzinach. W akademickim środowisku pedagogów prawo doktoryzowania aktualnie mają 24 jednostki naukowe, natomiast prowadzić studia doktoranckie może 16³¹ (w tym roku akademickim takie uprawnienia uzyskał Uniwersytet Zielonogórski, jednak jeszcze nie uruchomił studiów doktoranckich).

Próba poddania szczegółowej interpretacji realizowanych treści jest niezwykle skomplikowana, bowiem dostępność do sylabusów nie jest pełna, a ramowe programy studiów nie oddają istoty kształcenia. Podałam analizie tylko jedenaście ramowych programów, natomiast pięć dostępnych zestawów sylabusów dopełniało tylko mój ogląd. Nadto dodam, że sięgnęłam do 56 programów ramowych studiów doktoranckich z innych dyscyplin, podejmując próbę porównania ich z ofertą pedagogów. W moich interpretacjach istotne było również identyfikowanie innych kompetencji (poza zaawansowaną wiedzą przedmiotową i metodologiczną) kształtowanych w trakcie studiów trzeciego stopnia.

Należy podkreślić, że nie wszystkie jednostki naukowe umieszczają w otwartym dostępie dokumenty opisujące zawartość merytoryczną prowadzonych zajęć, co może budzić zdziwienie, bowiem świadomy swoich potrzeb przyszły doktorant może właśnie w nich poszukiwać motywów wyboru studiów. Drugim kłopotem była różnorodność kompozycji, nazewnictwo przedmiotów uwzględnianych w toku kształcenia. Można jednak dokonać choćby wstępnych ustaleń, porządkując realizowane przedmioty w moduły kształcenia.

Wnioski badawcze:

1. Różnice, które się pojawiły dotyczyły liczby punktów ECTS, wystąpiła duża rozpiętość od 42 pkt ECTS na kierunku psychologia na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej do 60 pkt ECTS na socjologii na Uniwersytecie Warszawskim. Pedagodzy we wszystkich dostępnych programach deklarują liczbę punktów ECTS pomiędzy 40 (np. Uniwersytet Gdański) a 59 (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).
2. Ogólnie wszystkie programy uwzględniają moduł dydaktyki szkoły wyższej, co jest zgodne z wytycznymi, jednak istnieją stosunkowo duże

³¹ Na podstawie Bazy OPI, <https://polon.nauka.gov.pl/opi/aa/ck/stnauk/upr?execution=e3s1> (dostęp 12.10.2014).

różnice w przeznaczanej liczbie godzin. Rozpiętość jest dość znaczna – od 10 do 150 godzin, co musi budzić zastanowienie. W pierwszym przypadku może świadczyć o niedoborze wiedzy o akademickim kształceniu, natomiast w drugim o jej nadmiarze. To, czy tworzący te programy studiów rzeczywiście mieli spójną filozofię przygotowania do prowadzenia zajęć, budzi poważną wątpliwość. Brak w obydwóch przypadkach dostępności do sylabusów uniemożliwia udzielenie odpowiedzi na to pytanie. Warto jednocześnie zaznaczyć, że tylko w trzech przypadkach uwzględniono elementy andragogiki i psychologii. Kompetencje nauczyciela akademickiego, czy też osoby prowadzącej szkolenia, którą może w przyszłości być absolwent studiów doktoranckich, wymagają choćby podstawowej wiedzy w tych zakresach. Być może warto, zwłaszcza na wydziałach pedagogicznych, gdzie dysponuje się odpowiednią kadrami, pomyśleć o pełnych uprawnieniach nauczycielskich. Ten pomysł zapewne można wdrożyć i na innych kierunkach z myślą o rozszerzeniu uprawnień zawodowych doktorów. Dodam jednocześnie, że edukacja boryka się z deficytem kadry technicznej, co może być pewną ofertą pracy dla młodych doktorów studiów technicznych, bo i w tych zawodach rynek pracy się kurczy.

3. Moduł akademickich praktyk zawodowych – zasadniczo wszędzie przewidziane są możliwości samodzielnego odbywania zajęć ze studentami. Okazuje się, że na kilku uczelniach doktorant samodzielnie prowadzi zajęcia dopiero na trzecim roku studiów.
4. Moduł metodologiczny ogólnie jest rozbudowany i obejmuje w większości programów zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe, często do wyboru studenta. Liczba godzin przeznaczonych na jego realizację wynosi od 75 do 180 godzin. W pierwszym przypadku prawdopodobnie metodologiczne przygotowanie zostało scedowane na seminarium i pracę nad własnym projektem, natomiast w drugim można zidentyfikować chęć wszechstronnego przygotowania metodologicznego, wyposażając młodego badacza w możliwie najszerszy wachlarz kompetencji.
5. Moduł ogólnoakademicki – w nim zostały zawarte przedmioty do wyboru, często z oferty wydziałowej czy ogólnouczelnianej. W nim jednak część jednostek planuje kurs psychologii, filozofii edukacji bądź filozofii nauki, co wskazuje na przygotowywanie młodych uczonych do poruszania się, jeżeli zajdzie taka potrzeba, pomiędzy dyscyplinami.

6. Moduł przeznaczony na dyscyplinę podstawową zajmuje od 45 do 150 godzin, co już wskazuje na wyraźne różnice w ugruntowaniu teoretycznym przyszłych uczonych bądź tylko na dopełnienie wiedzy pedagogicznej. To zróżnicowanie jest dość istotne, bowiem zawiera się w nim filozofia zaprojektowanych studiów doktoranckich. Oczywiście mogły i inne czynniki spowodować takie podejście, jak na przykład duża liczba doktorantów, którzy są absolwentami niepedagogicznych studiów, ale częściej w takich przypadkach są oni zobligowani do samodzielnego uzupełnienia wiedzy i zdania stosownych egzaminów.
7. Seminarium doktoranckie – od 6 do 30 godzin na semestr. Przyznam, że nie rozumiem tych rozbieżności, nie potrafię ich zinterpretować merytorycznie. Czyżby w uczelniach, gdzie jest tak mała liczba godzin do dyspozycji opiekuna naukowego zamiast płacić pracownikom, odwołuje się do etosu uczonego, który i tak, jak sędzę, pracuje ze swoimi podopiecznymi, nie licząc godzin kontaktowych. Analizując siatki studiów, spotkałam się z interesującą propozycją prowadzenia przez kolejnych promotorów otwartych seminariów dla wszystkich uczestników (domyślałam się, że danego roku, choć to już nie było podane). Trzecią formą, która się pojawiła w kilku ośrodkach, było otwarte seminarium wraz z prezentacją własnej pracy naukowej przez doktorantów.
8. W programach można również zidentyfikować pojedyncze inicjatywy, które nie były zajęciami fakultatywnymi: przygotowujące do aplikacji w konkursach o granty; pisarstwa naukowego, również w języku obcym; kursu prawa autorskiego; etyczne aspekty pracy naukowej; emisji głosu; e-learningu, znajomości prawa własności intelektualnej, zarządzania zespołem badawczym, planowania i zarządzania funduszami projektowymi.

W oparciu o ten skromny materiał badawczy, tu tylko ogólnie zasygnalizowany, można skonkludować, że z ramowych programów wyłania się jednoznaczne skoncentrowanie się na wykonaniu zadania w postaci wykształcenia badacza, uczonego i nauczyciela akademickiego. Rzadko planuje się, przynajmniej na poziomie programu, rozszerzenie oferty o inne kompetencje, poza zdefiniowanymi w przepisach nadrzędnych. Jednak już na tym poziomie ogólności można wyłonić spore różnice w filozofii kształcenia doktorantów. Pokuszę się o stwierdzenie, że mamy rozpiętość od tworzenia warunków dla osiągnięcia doktoratu jako celu (najsilniej

reprezentowane), przez troskę o przygotowanie eksperckie do prowadzenia badań terenowych, po kreowanie warunków dla rozwoju uczonego (to odbywa się na indywidualnych seminariach i wynika z tradycyjnego pojmowania akademickich powinności).

Interpretowanie i konsumowanie efektów nauki przez szeroko pojmowaną praktykę wymaga od uczonych nieco innego wachlarza kompetencji, co powinno być uwzględnione w toku kształcenia młodej kadry. Już w 2006 roku sekretarz generalny KRASP prof. Andrzej Kraśniewski na posiedzeniu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego stwierdził, że wprowadzenie Strategii Lizbońskiej uruchomi ogromne środki na badania, które osiągną w 2010 roku 3% PKB, „a na rynku pracy pojawi się 700 tys. nowych miejsc pracy związanych z badaniami naukowymi, ale jedynie 10% z nich w uczelniach”. Dalej stwierdził, że w Polsce – na 6 tys. doktorów rocznie kończących studia, uczelnie są w stanie zaabsorbować jedynie kilkaset osób³². Choć obecnie sytuacja nie uległa pozytywnym zmianom, to polityka rządu jest konsekwentna i klarowna, chodzi o zwiększenie „wydajności” studiów doktoranckich i, jak stwierdziła obecna Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Lena Kolarska-Bobińska, inaugurując szeroką kampanię „Zawód Naukowiec”: „Przewiduje się, że w roku 2020 Unia Europejska będzie potrzebować około miliona naukowców”³³. Nie mnie dyskutować z tymi prognozami, choć na marginesie warto zasygnalizować pewną wątpliwość, bowiem okazuje się, że problemy z zatrudnieniem na uczelniach i poza nimi mają młodzi doktorzy w wielu krajach europejskich, nawet tak rozwiniętych jak Niemcy, a zarobki i formy umów budzą zdecydowany sprzeciw sfrustrowanego środowiska³⁴. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego przekonuje jednak, że absolwenci studiów doktoranckich mają przed sobą misję podniesienia jakości badań w kraju, rozwoju gospodarczego będącej w kryzysie ekonomicznym Europy, obiecując jednocześnie, że zarobki w nauce będą coraz atrakcyjniejsze³⁵.

³² M. Molasy, *Standardy dla doktorantów*, „Forum Akademickie” 2006, nr 7–8, <https://forumakademickie.pl/fa/2006/07-08/standardy-dla-doktorantow/> (dostęp 10.10.2015).

³³ *Ruszyła kampania Zawód Naukowiec*, www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ruszyła-kampania-zawod-naukowiec.html (dostęp 10.10.2015).

³⁴ *Prekariat mit Doktorgrad*, www.zeit.de/2015/06/wissenschaftler-petition-arbeitsbedingungen (dostęp 10.10.2015).

³⁵ *Ruszyła kampania...*

Wobec tych stwierdzeń należy sformułować pytanie, jakiego odczytania siebie, swoich powinności wobec nauki i wspólnoty uczonych oraz jakiej wprawy w uprawianiu nauki może dostarczyć instytucjonalne kształcenie doktorantów? Na to pytanie również odpowiedział prof. Kraśniewski, stwierdzając, że:

Rynek pracy w gospodarce zgłasza natomiast nowe oczekiwania wobec absolwenta studiów III stopnia, takie jak: umiejętności uczenia się, komunikowania się ze specjalistami, z mediami, zarządzania projektami, zespołami badawczymi, elastyczność czy przedsiębiorczość. W Europie coraz częściej zdarzają się przypadki, że uczelnie kształcą doktorantów wspólnie z przedsiębiorstwami i to tam się odbywa większość praktycznych zajęć oraz badań³⁶.

Dalej dodając, że kształcenie doktorantów należy rozszerzyć, czyli zwiększyć ich liczbę, jednak szczególnie w dyscyplinach, w których jest odczuwane niskie nasycenie.

Przytaczając głosy uczonych skupionych w jednym z głównych ciał reprezentujących środowisko akademickie, ukazałam rzecz o kapitalnym znaczeniu. Otóż dotykam tu zjawiska, które Barbara Tuchańska zdefiniowała jako „przekształcania naukowych stosunków społecznych”³⁷. Z jednej strony mowa o kwestii zmian wewnątrz akademii, choćby przez zmiany/instytucjonalizację kariery naukowej, natomiast z drugiej strony o przemianach wewnątrz nauki. Wspomnę również o głośnym manifestie Lyotarda, w którym ten skrajnie lewicowy uczony ostro zaatakował tradycyjne ujęcie sensów pracy uczonych, wskazał na publiczne ich zobowiązanie do zaspokajania nie tylko własnych (z wnętrza akademii) interesów poznawczych, ale respektowanie interesu publicznego. W pierwszym znaczeniu prawda była prawdą uczonych, w drugim ma się stać własnością społeczną. „Nauka gra swoją własną grę”, czyli uczeni mają własną tajemną zabawę, hermetyczną dla ludu, a jemu mają służyć, bo od niego otrzymują środki na jej realizację³⁸. Obszerność zagadnienia nie pozwala na jego rozwinięcie, natomiast ważna jest konkluzja dotycząca zarzutu, że społeczność uczonych skoncentrowana na budowaniu teo-

³⁶ M. Molasy, *op.cit.*

³⁷ B. Tuchańska, *Rozwój poznania jako proces społeczny*, PWN, Warszawa 1982, s. 305.

³⁸ J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997, s. 108.

rii potwierdzała swoją odrębność i uwiarygodniała potrzebę swojego istnienia. Mówiąc wprost, to społeczne zapotrzebowanie na teorię tworzyło grunt, uzasadnienie dla bytu akademickiego, który przez swoją specyficzną organizację i stworzoną odrębność zapewniał pokoleniowe trwanie tej dziedziny kultury. Nauka w tradycyjnym ujęciu powinna spełniać kanony teoretyczności, wręcz stroniąc od wymiarów pragmatycznych, natomiast współczesny świat dopomina się zastosowań. Na marginesie dodam, że **jest to najgłębsza szczelina**, a krytyczność jej ukazują fakty zamykania nierentownych kierunków kształcenia w naukach podstawowych, głównie humanistycznych, oraz części nauk społecznych³⁹. Nie można jednak nie dostrzegać rosnącej wraz z liczbą doktorantów trudności w wypełnianiu powinności akademickich. Poczucie zagrożenia samodzielnych pracowników nauki wywoływane powiększającą się liczbą młodych doktorów, z jednoczesną świadomością ich zróżnicowanego potencjału, rodzi reakcje obronne. Mamy do czynienia ze zjawiskiem podniesienia wykształcenia całego społeczeństwa i nie ma od tego odwrotu. Kiedyś tytuł magistra/inżyniera był finalny, a dziś osoby z podobnymi ambicjami i możliwościami intelektualnymi sięgają po doktorat. „Wyścig między edukacją i technologią” zmusza systemy kształcenia do szybkiego reagowania, tworzenia nowych dostępności do kwalifikacji⁴⁰. Studia doktoranckie dają szansę tym najzdolniejszym, a problem tkwi w tym, czy sposób kształcenia ich jest adekwatny do potrzeb społecznych. Brak zróżnicowania studiów doktoranckich, nastawienia na tradycyjne uprawianie nauki, brak w polskim systemie oferty doktoratów zawodowych rodzi dylematy, o których pisałam powyżej, związane z jednej strony z obroną jakości uprawiania nauki i własnej pozycji samodzielnej kadry naukowej, zaś z drugiej koniecznością zwiększania liczby doktorantów, których jakość, co oczywiste, istotnie się różni. W tej najpoważniejszej szczelinie, w której tkwią doktoranci i cała akademicka społeczność, każda z grup uczonych ma zgoła inne oczekiwania, lęki i interesy. Doktoranci, wszak oni mnie tu najbardziej interesują, marzą o życiu w akademii

³⁹ A. Krzemińska, *Filozoficzny węzeł gordyjski*, „Gazeta Wyborcza” z 14.01.2014 r; List otwarty kulturoznawców i badaczy kultury do Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. dr hab. Leny Kolarskiej-Bobińskiej, http://wyborcza.pl/1,95892,15472249,List_otwarty_naukowcow_do_minister_nauki_i_szkolnictwa.html (dostęp 10.10.2015).

⁴⁰ T. Piketty, *Kapitał w XX wieku*, tłum. A. Bilik, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, s. 375, 600–604 i in.

(w tym tradycyjnym, czystym wymiarze), od wspólnoty uczonych oczekują etosowych postaw, bo też nadal tym nasiąknięte są struktury społecznego myślenia i programy ich kształcenia. Samodzielni pracownicy nauki wypełniając swoją tradycyjną powinność (zakładam, że w większości to czynią, choć na tym polu dostrzegamy pęknięcia), czują zagrożenie dla nauki i siebie. Rozwiązaniem z tego dylematu, w moim przekonaniu, jest rozbudowanie oferty ścieżek rozwoju naukowego i zróżnicowanie na doktoraty zawodowe i naukowe (wszak mamy studia wyższe oparte na tej logice). „Wyścig między edukacją i technologią” obliguje nas do zajęcia się tym problemem, bowiem brak jego rozwiązania będzie skutkować zasygnalizowanymi tu zjawiskami. Powrócę do głosów w dyskusji prowadzonej w ramach posiedzenia Rady Głównej i przywołam wypowiedź prof. Pawlikowskiego, który odniósł się do szeroko dyskutowanych Europejskich Ram Kwalifikacji. Absolwent studiów trzeciego stopnia powinien zostać wyposażony w specjalistyczną wiedzę, pozwalającą na analizę i syntezę, oraz ocenę nowych i złożonych idei; opanować umiejętności metodologiczne konieczne dla prowadzenia badań. Osobowo należy go również doskonalić pod kątem kształtowania „kompetencji i predyspozycji, m.in. w zakresie samodzielności, odpowiedzialności, zdolności uczenia się i komunikatywności”⁴¹. Wymienione cechy absolwentów studiów doktoranckich odpowiadają tym, które są preferowane w korporacjach, na co również wskazuje Sennett⁴², dodaje jednak niezwykle istotny komponent kompletnie pominięty – „rozumienie samego siebie” przy zwróceniu uwagi na potrzebę samoidentyfikacji zawodowej oraz przynależności społecznej do określonej grupy zawodowej⁴³. W swoich badaniach również zajęłam się tym istotnym aspektem, przeprowadzając rozmowy badawcze w trakcie prowadzenia zajęć na studiach doktoranckich w swojej macierzystej jednostce, w uczelni technicznej na Wydziale Architektury i Budownictwa oraz w trakcie wielu konferencji naukowych. W sumie odbytych rozmów było 34, zatem nie są to badania w żadnej mierze reprezentatywne, choć uzyskałam jednoznaczne deklaracje chęci uprawiania nauki w strukturach akademickich, mimo niskich zarobków w akademii i wcześniejszych doświadczeń zawodowych oraz badawczych realizowanych dla in-

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² R. Sennett, *Etyka dobrej roboty...*, s. 297–325.

⁴³ R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu...*, s. 59.

nych podmiotów. Podkreślam, że nie były to deklaracje naiwne, bowiem doktoranci mieli już wiedzę o trudnościach wynikających z ubiegania się o środki na projekty badawcze, część z nich realizowała własne projekty, to jednak bycie uczonym w tradycyjnym rozumieniu było dla nich celem, a może tylko marzeniem o stabilności, którą tradycja obiecuje. Niezwykle cennym doświadczeniem badawczym był mój udział na zaproszenie działaczki ruchu Obywateli Nauki w roli doradczej przy opracowywaniu Paktu dla Nauki, części dotyczącej „Doktorantów. Studiów doktoranckich”. Młodzi pracownicy nauki tworząc swoją propozycję, wnosili głównie postulaty dotyczące poprawy jakości pracy dydaktycznej i efektywniejszego włączania młodzieży akademickiej w projekty badawcze, zwiększenia zajęć podnoszących kompetencje lingwistyczne, przygotowania do aplikowania o granty naukowe czy wreszcie włączania zadaniowego w struktury zakładów naukowych i katedr promotorów. Muszę przyznać, że zaskoczył mnie początkowy brak szerszego spojrzenia na kwestie przygotowania zawodowego, co odczytuję jako jednoznaczne lokowanie swojej przyszłości zawodowej w strukturach nauki. Podobnie można zinterpretować wyniki badań przeprowadzonych wśród doktorantów w Uniwersytecie Jagiellońskim⁴⁴. Trudno jest jednoznacznie wskazać powód takich planów życiowych, tym bardziej, że niewielu z nich, jak wykazałam powyżej, faktycznie będzie kontynuowało swój rozwój zawodowy w uczelni wyższej. Można jednak przypuszczać, że znaczący był fakt choćby częściowej przynależności do świata nauki. Drugim być może jest właśnie zajmowanie się nauką w innych wymiarach, na najwyższym poziomie, co niezwykle rozwija i rozbudza „apetyt” intelektualny. Tu mam dylemat, jeżeli te hipotezy są prawdziwe, to doktoranci znajdujący się w tej szczelinie akademickości dostali przedsmak „uczty intelektualnej”, „pierwsze danie”, jednak „drugie i deser” mogą być poza zasięgiem ich możliwości. Z drugiej jednak strony to właśnie najwyższy kunszt mistrzostwa opiekunów naukowych, kadry nauczającej, może doprowadzić do takiego efektu, co musi budzić zadowolenie. Mimo dość pesymistycznego wydźwięku całego artykułu widzę pozytywny/optymistyczny aspekt tradycyjnej, etosowej pracy z młodymi adeptami nauki i wysoce wykształconą kadrami innych sektorów.

⁴⁴ K. Keler, E. Krzaklewska, *Studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Głos doktorantów*, Wydawnictwo Towarzystwo Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zespół ds. Jakości Kształcenia, Kraków 2009, www.doktoranci.uj.edu.pl/c/document_library/get_file?uuid (dostęp 10.10.2012).

Kto dziś czuwa nad akademickością, a kto nią zarządza? Zamiast zakończenia

„Władza produkuje wiedzę” – stwierdzeniem Foucaulta⁴⁵ właściwie można by zakończyć prowadzone tu rozważania. Powracając jednak do metafory szczeliny, przypomnę, że pojawia się ona na skutek różnych czynników, w geografii wskazuje się na egzogenne i endogenne, a efekty ich działania są nieodwracalne. W przestrzeni akademickiej po 2005 roku nastąpiło „trzęsienie ziemi”, którego skutki coraz lepiej dostrzegamy i rozumiemy. Każda z kolejnych ustaw dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego wprowadzając kolejne regulacje, uzmysławia logikę władzy⁴⁶. Stopniowo pojawiające się „rysy”, wcześniej zbagatelizowane i potraktowane jako drobne pęknięcia, przez część uczonych zostały odebrane jako sprzyjające okoliczności do realizacji własnych celów badawczych – głównie w naukach stosowanych, niosły rekonstrukcję akademickości, nauki i samych uczonych. Hans Georg Gadamer wyraził pogląd doskonale opisujący kruchość akademickości:

[...] Również człowiek teorii, życia oddanego czystemu poznaniu, jest zależny od sytuacji społecznej oraz politycznej praktyki. [...] Byłoby urojeniem mniemać, iż życie poświęcone teorii jest niezależne od życia politycznego i społecznego wraz z jego uwarunkowaniami⁴⁷.

Napór ekonomicznej rzeczywistości wypiera tradycyjną akademickość, a powinności w nią wpisane zostają zastępowane wartościami utylitarnymi i zewnętrznymi regulacjami biurokratycznymi. W wątpliwości te wpisuje się pogląd Małgorzaty Czarnockiej, która dostrzega również wielowymiarowość tego zjawiska i stwierdza, że „podmiot poznania” w kartezjańskim rozumieniu, zawieszający wpływy zewnętrzne, oddany w swojej wielkiej, twórczej samotności prawdzie nauki, nie jest impregnowany na potrzeby społeczne, jest tylko „idealnym podmiotem

⁴⁵ M. Foucault, *Nadzorować i karać*, Aletheia, Warszawa 2009, s. 104.

⁴⁶ Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym, DzU z 2005 r., nr 164, poz. 1365 (tekst jedn.). Opracowano na podstawie: DzU z 2012 r., poz. 572, 742, 1544; DzU z 2013 r., poz. 675, 829, 1005, 1588, 1650; DzU z 2014 r., poz. 7, 768, 821, 1004, 1146, 1198, <http://isip.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> (dostęp 8.02.2015).

⁴⁷ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda*, przekład B. Baran, Wydawnictwo Inter esse, Kraków 1992, s. 9.

poznania⁴⁸. Dopelnia tę myśl stwierdzeniem, że „człowiek rozpościera się między swoją prywatnością a społeczną rzeczywistością zewnętrzną”, jednak nigdy nie jest ostatecznie zdeterminowany, „nie jest pionkiem w grze”, „mimo społecznej presji, która kształtuje procedury poznawcze i treściowe fundamenty poznania”⁴⁹. Autorka tych myśli zbliża się do poglądów Flecka i współczesnych poststrukturalistów czy pragmatystów, twierdząc, że w indywidualnym podmiocie poznania dokonuje się połączenie własnego planu życiowego z planem zbiorowym, co powoduje, że na poziomie świadomości i nieświadomości mogą się one przeplatać, stając się osobistymi sensami, schematami myślenia, w czym ujawnia się społeczny charakter tworzenia wiedzy. „Jego fundamenty zakodowane są w indywidualnym podmiocie przez społeczne wkodowanie (...)”, przez język, schematy konceptualizowania i wykorzystania wiedzy⁵⁰. Autorka tych słów pozostawia decyzję samym uczonym, których tożsamość społeczna oraz podmiotowe wybory będą kanwą dla dalszych poczynąń. Jakie decyzje będą podejmowali tak kształceni doktoranci? Ile w nich będzie etosowych zobowiązań? Kto będzie w przyszłości oczekiwał tych etosowych zobowiązań?

Słowa kluczowe: *akademickość, doktorant, studia doktoranckie, programy kształcenia doktorantów*

DOCTORAL STUDENTS IN THE SPLITS OF THE ACADEMIC ETHOS

Summary

The subject of the article concerns the situation of doctoral students trained in the context of an institutionalized system of higher education. The academic ethos has been offered for sale, and has become another educational service used for different interests. The metaphor of “gaps” that I introduce in the article describes well the unprivileged position of the young people entering the world of

⁴⁸ M. Czarnocka, *Podmiot poznania a nauka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2003, s. 314–328.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 339.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 341.

science. I try to identify the “gaps” and the “tensions” disintegrating the existing order, in which the traditional ethos of commitments is eroded by the new system of claims. The university tied up with formal regulations creates a new environment where everything: the role of mentors, the relationships, and the position of doctoral students change significantly. I choose hermeneutic to analyze the framework education programs, and to try to answer the question: What goals are implemented and what effects of the training of doctoral students emerge from the interpretation of the source material? I refer also to qualitative data (interviews with university students) which shows the evolution of the youth’s attitudes to their own role and place in the world of scholars.

Keywords: *academic ethos, doctoral student, PhD studies, doctoral study programs*

Translated by Aleksandra Błachnio