

## ARTYKUŁY

Rocznik Pedagogiczny 36/2013  
PL ISSN 0137-9585

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI  
Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

### O PEDAGOGICE AKADEMICKIEJ

#### WSTĘP

W dniu 19–20 listopada 2012 r. odbyło się specjalne posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego gospodarzami byli JM Rektor UAM prof. dr hab. Bronisław Marciniak oraz dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. dr hab. Zbyszko Melosik. Po raz kolejny Komitet Nauk Pedagogicznych PAN zaprosił do udziału we wspólnej debacie wszystkich rektorów uczelni publicznych i niepublicznych, których wydziały posiadają uprawnienia do nadawania stopni naukowych oraz analogicznie dziekanów i osoby odpowiedzialne za kierowanie jednostkami akademickimi, w których ma miejsce nie tylko kształcenie, ale i – w wielu przypadkach jako fundamentalne – prowadzenie badań naukowych i upowszechnianie ich wyników. To instytucjonalni liderzy są w naukach pedagogicznych ważnymi współsprawcami istotnych rozwiązań dydaktycznych i naukowo-badawczych polskich uczelni.

W dobie narastającego kryzysu w całym środowisku akademickim mogliśmy jako pedagodzy dyskutować o tym, jak nie tyle nie dać się zaskoczyć patogennym procesom i wydarzeniom, ale byśmy potrafili im przeciwdziałać i pokazywać przedstawicielom innych dyscyplin i struktur akademickiego kształcenia, jak radzić sobie z wspólnymi dla nas problemami. Zależało nam na tym, by na początku nowej kadencji kontynuujący swoje funkcje lub dopiero rozpoczynający je w swojej karierze rektorzy i dziekani wydziałów (studiów edukacyjnych, nauk o wychowaniu, nauk pedagogicznych, pedagogiki i psychologii) wnieśli do namysłu nad kondycją polskiej pedagogiki swój pogląd, opinię i oczekiwania. Ważne też było uświadomienie sobie, że są oni odpowiedzialni za stan akademickiej pedagogiki jako jej instytucjonalni liderzy, potwierdzając własnym zaangażowaniem trwałą instytucjonalizację i zakorzenienie się naszej dyscypliny naukowej w uniwersytetach i akademiach czy najlepszych, a elitarnych już szkołach niepublicznych (DSW we Wrocławiu, Ignatianum w Krakowie i Pedagogium w Warszawie). Mogli też podzielić się analizami problemów, z jakimi przychodzi i przyjdzie im się zmagać w każdym z obszarów działalności akademickiej.

## KLUCZOWE PROBLEMY AKADEMICKIEJ PEDAGOGIKI DOBY TRANSFORMACJI

Jeszcze przed tym posiedzeniem Prezydium KNP PAN rozesłało listę kluczowych dla akademickiej pedagogiki problemów, które mogły być przedmiotem systematycznych analiz, badań i dyskusji. W tak krótkim czasie nie było możliwe podjęcie wszystkich z nich, ale już sama ich identyfikacja wskazuje, jak różne szanse i zagrożenia rodzi dla pedagogiki transformacja społeczno-polityczna i towarzyszące jej przemiany w szkolnictwie wyższym. Oto one:

## I. Pedagogika jako nauka:

1. Pedagogika jako nauka humanistyczna i/czy społeczna wobec własnej tradycji badawczej;
2. Metodologiczne problemy badań naukowych w pedagogice;
3. Uznawalność oraz nostryfikacje stopni i tytułów naukowych uzyskiwanych poza granicami kraju;
4. Warunki otwierania przewodów doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich wg nowych zasad i procedur ustawowych oraz wewnętrznych;
5. Problem oceny parametrycznej dorobku kandydatów;
6. „Uszczelnienie” procedur awansu przed przeciekami pozornych prac naukowych;
7. Wypracowanie systemu zapewniania rzetelności procedur recenzowania wydawniczego i mechanizmów selekcji publikowanych tekstów pedagogicznych (zwłaszcza w pracach zbiorowych);
8. Funkcja promotora pomocniczego w przewodach doktorskich;
9. Baza i kryteria doboru recenzentów na potrzeby CK w przewodach naukowych;
10. Wnioski pedagogów w Narodowym Centrum Nauki o środki na badania w ramach konkursów: Opus, Sonata i Preludium. Analiza porównawcza powodów porażek naszego środowiska;
11. Ocena parametryczna czasopism pedagogicznych;
12. Ocena parametryczna jednostek naukowych z pedagogiką na czele lub w tle;
13. Nagrody naukowe z pedagogiki, resortowe, PAN-owskie – krajowe i międzynarodowe konkursy na najlepsze prace naukowe;
14. Udział KNP PAN w kształtowaniu świadomości tożsamościowej przedstawicieli pedagogiki;
15. Rok 2013 – Rokiem Komisji Edukacji Narodowej;
16. Interdyscyplinarność w badaniach pedagogicznych – szanse i zagrożenia.

## II. Pedagogika jako kierunek kształcenia:

1. Presja na uprządkowanie /użyteczność edukacji a implikacje dla procesu kształcenia;
2. Pedagodzy wobec odpowiedzialności za realizację standardów kształcenia pedagogicznego i nauczycielskiego;

3. Akredytacja programowa PKA i uniwersytecka jednostek kształcących na kierunku pedagogika;
4. Strategie powiązania oferty kształcenia z potrzebami zawodowymi kandydatów;
5. Możliwości wykorzystywania grantów do finansowania studiów oraz opracowywania ofert studiów dla studentów z zagranicy;
6. Zwiększanie udziału technologii informatycznych w studiowaniu i samodzielnej pracy studentów;
7. Strategie podnoszenia kultury badawczej studentów (rozumianej jako kompetentne pisanie prac licencjackich i magisterskich, redukcja plagiatów i jako rodzaj postawy zawodowej);
8. Studia III stopnia: ile kształcenia, ile badań? O koncepcjach efektów, planów i programów studiów doktoranckich.

Ostatnie dwadzieścia trzy lata funkcjonowania szkolnictwa wyższego w III RP było czasem niezwyklej dynamiki i rozwoju kształcenia na kierunku pedagogika i pedagogika specjalna, w wyniku którego ewidentnie przyczyniliśmy się do wzrostu współczynnika skolaryzacji na poziomie wyższym i podniesienia kultury pedagogicznej studiujących dorosłych. Służymy idei *universitas*, utrzymując z prowadzenia masowych studiów niestacjonarnych na kierunku pedagogika możliwość funkcjonowania i rozwijania się wielu tzw. niszowych dyscyplin naukowych, a nieznajdujących zainteresowania wśród maturzystów.

#### NIEPOKOJĄCE PROBLEMY AKADEMICKIEJ PEDAGOGIKI I TRENDY MOŻLIWYCH ZMIAN

Sytuacja pedagogiki jako dyscypliny naukowej oraz kierunku kształcenia od lat jest przedmiotem moich zainteresowań i analiz badawczych. Nie sposób jest, będąc samemu nauczycielem akademickim, przechodzić obojętnie wobec spraw, które rzutują na określony wizerunek reprezentowanej dziedziny i dyscypliny naukowej. Wieloletnie doświadczenia akademickiej służby w organach kontrolnej władzy centralnej jak Polska Komisja Akredytacyjna, Centralna Komisja Do Spraw Stopni i Tytułów czy Zespoły Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego do oceny czasopism naukowych oraz do oceny wniosków naukowo-badawczych oraz Narodowe Centrum Nauki pozwalają spojrzeć na stan polskiej pedagogiki niejako z perspektywy typu meta. Oceniałem tak wiele wniosków, grantów, jakości kształcenia w uczelniach publicznych i niepublicznych, uczestniczyłem w wielu postępowaniach habilitacyjnych i profesorskich jako recenzent, że mogę pokusić się o wydobycie na jaw pewnych prawidłowości czy dominant, które rzutują na nienajlepszy ogląd i opinię polskiej pedagogiki.

Wielokrotnie już o tym pisałem, więc nie chcę w tym miejscu powtarzać tych samych kwestii<sup>1</sup>. Natomiast przywołałam ku dalszej refleksji i zachęcie do

<sup>1</sup> B. Śliwerski, *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów*, [w:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, red. A. Szerląg, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006;

monitorowania w uczelniach zjawiska, które są poważnym zagrożeniem dla rozwoju, a może i funkcjonowania pedagogiki jako szanowanej w środowisku akademickim nauki i jako środowiska wspomagającego rozwój młodych kadr naukowych. Jeśli nie zaczniemy merytorycznie reagować na powiększający się zakres patologii czy dysfunkcji, to zacznie się reprodukcja pseudopedagogiki w wymiarze skazującym tę dyscyplinę na samozagładę lub zredukowanie jej do jedynie metodycznej, prakseologicznej wiedzy o procesie kształcenia.

### **1. Dominacja kształcenia pedagogicznego w niepublicznym szkolnictwie wyższym czynnikiem wykluczania młodych naukowców z warsztatu badawczego i szkół badań naukowych sensu stricto**

Zdecydowana większość młodych absolwentów studiów wyższych, doktorów nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika z racji zatrudnienia w sektorze wyższych szkół niepublicznych lub państwowych wyższych szkół zawodowych znalazła się poza strukturami akademickiej pedagogiki, która rozwija się tylko i wyłącznie w uczelniach publicznych i niepublicznych dysponujących uprawnieniami do nadawania stopni naukowych. Minister Barbara Kudrycka, przenosząc rozporządzeniem w 2011 r.<sup>2</sup> pedagogikę z nauk humanistycznych do nauk społecznych, otworzyła pole do wykluczania tej dyscypliny jako efektu jej bezpośredniej, funkcjonalnej zależności od metodologii nauk społecznych, która wyznacza standardy odległe od naszych dotychczasowych kompetencji i możliwości. Jak rywalizować o jakość przedkładanych w projektach technikach i narzędziach badawczych z psychologią, która je od dziesiątków lat standaryzuje, a pedagodzy proponują w większości projektów badawczych w Narodowym Centrum Nauki banalne problemy badawcze, ankietowanie respondentów (bo nie ma to nic wspólnego z wystandaryzowanymi procedurami i narzędziami badań diagnostycznych) i nie posiadają jeszcze wysokiego współczynnika cytowalności ich publikacji (indeks Hirscha).

---

*Autodegradacja pedagogiki jako nauki i kierunku kształcenia*, w: *Kultura-edukacja. Ciągłość i tendencje zmian*, red. J. Szempruch, M. Wojciechowska, J. Karczewska; Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo LIBRON, Kielce 2011; tenże, *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; tenże, *Anomia akademickiej pedagogiki z jej własnym udziałem*, w: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle). W perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*, red. M. Jaworska-Witkowska, L. Witkowski, Wydawnictwo A. Marszałem, Toruń 2011; tenże, *Pedagogika jako kierunek kształcenia w kontekście zmian i reform w szkolnictwie wyższym*, w: *Szkola wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*, red. J. Kostkiewicz, A. Domagała-Kręcioch, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; tenże, *Sytuacja kształcenia pedagogów w szkolnictwie wyższym w Polsce w kontekście zmieniającego się rynku pracy i oczekiwań polityków wobec edukacji*, *Rocznik Pedagogiczny*, t. 35, red. M. Dudzikowa, KNP PAN 2012; tenże, *Pop-naukowa ocena czasopism pedagogicznych* *Rocznik Pedagogiczny*, t. 35, red. M. Dudzikowa, KNP PAN 2012.

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. (Dz. U. nr 179, poz. 1065).

Z danych w tabeli 1 wynika, z jak wielkim pogromem spotkali się pedagodzy w 2012 r. w panelu HS6, konkurując o środki na finansowanie badań w porównaniu z wnioskodawcami z psychologii i socjologii. Nie dość, że do drugiego etapu zakwalifikowano prawie trzy–czterokrotnie mniej wniosków pedagogów od grantów z pozostałych dyscyplin, to jeszcze i z tej puli zostało przyjętych do sfinansowania zaledwie 30% w każdej z kategorii konkursowej. Najlepsi wśród pedagogów okazali się uczestnicy Konkursu „Preludium” (dla doktorantów), w którym na 6 zakwalifikowanych do II etapu wniosków aż pięć uzyskało ostateczną akceptację do finansowania. Dla porównania można zobaczyć, że konkurujący psychologowie mieli prawie trzykrotnie więcej lepszych wniosków, zaś socjolodzy wygrali dla ośmiu środki na ich realizację. W kategorii „Sonata” żaden wniosek z pedagogiki nie uzyskał pozytywnej kwalifikacji, natomiast psychologowie wygrali środki dla sześciu projektów, a socjolodzy dla dwóch. W konkursie „Opus”, w którym o środki finansowe mogli ubiegać się naukowcy ze stopniem doktora czy samodzielni pracownicy naukowcy, na 14 złożonych wniosków, z czego tylko 4 z pedagogiki zostały zakwalifikowane do II etapu konkursu, zaledwie 2 uzyskały pozytywną kwalifikację do sfinansowania. W tym samym konkursie psychologowie uzyskali środki na realizację 12 tematów badawczych, a socjolodzy – 11, przy czym w tych dyscyplinach liczba wniosków zakwalifikowanych do II etapu konkursu była w stosunku do pedagogicznych co najmniej pięciokrotnie wyższa.

Tabela 1. Porównanie liczby wniosków zgłoszonych do finansowania w ramach trzech konkursów NCN w 2012 r. z liczbą wniosków zakwalifikowanych do finansowania po I i II etapie

Typ konkursu	OPUS - 117		PRELUDIUM - 123		SONATA - 53	
	Zgłosz.	Finans.	Zgłosz.	Finans.	Zgłosz.	Finans.
Dyscyplina naukowa						
Psychologia	56	28 /12*	59	24/13	23	10/6
Socjologia	48	20/11	47	17/8	23	6/2
pedagogika	<b>13</b>	<b>4/2</b>	<b>17</b>	<b>6/5</b>	<b>7</b>	<b>2/0</b>

\* Po słaszu jest podana liczba wniosków, które zostały zakwalifikowane w II etapie do ostatecznego ich sfinansowania.

Źródło: opracowanie własne.

Powody tego stanu rzeczy są złożone, ale niewątpliwie wynikają one przede wszystkim z bardzo niskich kompetencji metodologicznych wnioskodawców. Niedouczeni promują niedouczone, a rady wydziałów bezkrytycznie otwierają przewody naukowe pod ich kierunkiem. Jak wskazywali w recenzjach wniosków pedagogów rzeczoznawcy, głównymi ich wadami był brak znajomości literatury dotyczącej badanego problemu, niestaranne przygotowanie wniosków tak, jakby ich autorzy nie czytali poleceń ze zrozumieniem, słabe osadzenie problemu

badawczego w teorii, sprzeczność paradygmatyczna w założeniach badań, często projekty są mało oryginalne, nie wnoszą niczego nowego do nauki. Banalne tematy, jak studenckich prac dyplomowych, tematy jałowe poznawczo za sprawą naiwnego założenia, często są niespójne merytorycznie. Wielu wnioskom brakowało logicznie skonstruowanej konceptualizacji badań. Zdrowy rozsądek i wiedza potoczna niepoddane żadnym rygorom myślenia nie dostarczają wartościowego pod względem poznawczym materiału. Pozycje przytaczane w literaturze, sposób opisywania kwestii w kolejnych częściach projektu, opis programu badań nie wykraczały poza ramy pojęciowe, które dziś dla pedagogiki mają znaczenie głównie historyczne. Język opisu w wielu wnioskach nie był naukowy, bowiem zastąpiła go ideologia lub potoczna, publicystyczna narracja<sup>3</sup>.

Trzeba kilkunastu co najmniej lat, żeby w obszarze i dziedzinie nauk społecznych móc nadrobić zaległości i wyeliminować niedoskonałości oraz braki z metodologii badań, wykluczając z nich przy tej okazji wszystkie te, które wiążą się z metodologią nauk humanistycznych, jak: hermeneutyka, fenomenologia, analiza dyskursów, komparatystyka itd. Może warto przejrzeć na oczy, by dostrzec, że jednym z mechanizmów realizacji kulturowej – a w tym przypadku naukowej – przemocy wobec pedagogiki jest narzucenie jej wymagań dotyczących kodów metodologicznych, określanych per analogiam za Basilem Bernsteinem mianem kodów rozwiniętych, kodów wysokiej metodologii nauk społecznych.

O ile bowiem w naukach humanistycznych dopuszczalne i konieczne są jako właśnie dopełniające badania metodami nauk społecznych, o tyle w naukach społecznych metody badań humanistycznych są niemalże całkowicie wykluczane jako nienaukowe właśnie. Pedagogika jako dyscyplina w naukach społecznych będzie „zdesubstancjalizowaną” wiedzą zawsze nieudanej, gorszej nauki o kształceniu i wychowaniu człowieka, a więc (...) *zawsze będzie miała status pozoru „nieudanej wersji” rzeczywistości założonej*<sup>4</sup>. Pedagodzy musieliby wyjść z ontologii pozoru, która prowadzi ich niechybnie ku epistemologii uniku, a więc do niedostrzegania pozorności prowadzonych przez część naszego środowiska badań naukowych, ich bylejakości, banalizacji w ten sposób kreowanego przez nich świata edukacji i wychowania, ale zarazem także unikania odpowiedzialności i samoświadomości za kreowanie w naukach również pozoru naukowości pedagogiki.

Otwarcie zatem na pozór naukowości – gdyby wykorzystać tu przez analogię tezy T. Szkudlarka – jest zarazem (...) *otwarcie na pustkę, w której ani założeniowo podejmowana pedagogika, ani celowo działający pedagodzy nie mogą znaleźć punktu oparcia*<sup>5</sup>. Musimy zatem powrócić do punktu wyjścia, do oparcia badań pedagogicznych na fundamentach humanistyki, co przecież nie wyklucza

<sup>3</sup> Szerzej w: B. Śliwerski, *Diagnoza kompromitujących błędów metodologicznych w koncepcjach (wnioskach) badań pedagogicznych* (Przegląd Badań Edukacyjnych w druku).

<sup>4</sup> T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej*, w: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, wyd. trzecie poprawione, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 36.

<sup>5</sup> Tamże, s. 38.



wykorzystywania metodologii badań nauk społecznych czy nawet medycznych. Można przecież budować wartość pedagogiki nie na prymacie konieczności jej formalnego, akademickiego istnienia, ale na prymacie różnicy, bycia obok, z i dla innych dyscyplin naukowych, a zatem nie bycia rozpadającym się przedmiotem, którego przedstawiciele przepraszają, że w ogóle jeszcze istnieją i prowadzą badania. Istnienie w przestrzeni naukowej wymaga różnienia się, i to nie tylko w sposób piękny (określenie Aleksandra Kamińskiego), ale także różnienia się mądrze, godnością własnej podmiotowości, suwerenności, bo to nie jest obojętne, jak się różnimy, a w czym jesteśmy podobni.

W rezultacie obowiązywania różnic między naukami, co ma już miejsce w Narodowym Centrum Nauki, posługujący się kodem metodologii nauk humanistycznych naukowcy odwołujący się nawet do triangulacji badań, do badań trans- i interdyscyplinarnych, nie są w stanie włączyć się na tym samym poziomie w rywalizację z tymi, którzy stosują tylko i wyłącznie jedną, a od lat wypracowaną i doskonaloną metodologię badań społecznych, często nawet w ramach tylko i wyłącznie jednej metody czy nawet techniki badań. W rezultacie tak toczącej się rywalizacji pedagogicy zaczynają się wycofywać, a więc sprzyjają temu, na czym zależy psychologom, socjologom, badaczom z nauk o zarządzaniu, na autowyciszeniu i autorezygnacji przez większość naszych badaczy na rzecz dopuszczenia do środków na badania nielicznych, którzy z pokorą poddadzą się procesom autostandaryzacji i submisji. Takie przypadki mają już miejsce w pedagogice od lat wśród tych naukowców, którzy wszem i wobec unikają identyfikowania ich z pedagogiką jako nauką, mimo iż stopnie i tytuły naukowe uzyskali z tej właśnie dyscypliny.

Pogarda wobec własnej dyscypliny, kiedy już uzyskało się w niej i dzięki niej samodzielność naukową, wpisuje się idealnie w mechanizm simulacrum czy amorfilii. To także z ich udziałem podtrzymywany jest wśród pedagogów kompleks niższości i wdrukowywane im poczucie niemożności pokonania barier dzielących ich od tzw. nauki „wysokiej”. To ich wypowiedzi, krytyka, analizy, chociaż dotyczą zupełnie innych procesów, są skrzętnie podtrzymywane przez INNYCH jako tych LEPSZYCH, gdyż mają w nich wewnątrzdyscyplinarnych sojuszników do podtrzymywania wśród pedagogów „kultury ciszy” i nabywania przez nich pokory i uczenia się milczenia. Nie bez powodu wielu socjologów i psychologów podtrzymuje w nas przekonanie, że jesteśmy INNYMI, to znaczy gorszymi badaczami społecznymi i nie ma w nas możliwości pokonania barier własnych niekompetencji w porównaniu z tymi, jakie muszą posiadać socjologodzy, psychologodzy czy nawet politologodzy.

Brak jest syntetycznych danych o środowisku naukowym pedagogów i stanie jego rozwoju naukowego. Dzięki własnej pracy w Centralnej Komisji Do Spraw Stopni i Tytułów dokonałem zestawienia wniosków z pedagogiki, które wymagały wyznaczenia recenzentów w przewodach habilitacyjnych i na tytuł naukowy profesora w toku dwóch kadencji: w latach 2008–2012. Jak wynika z danych tabeli 2, bardzo mało przeprowadzono w kraju postępowań pedagogów na tytuł naukowy profesora. Natomiast nastąpił w skróconej przez MNiSW kadencji Centralnej

Komisji w latach 2011–2012 wyraźny wzrost liczby wniosków habilitacyjnych, bowiem o ile w okresie 30 miesięcy było ich 71, o tyle w czasie dwukrotnie mniejszym wpłynęło do CK aż 58 wniosków o wyznaczenie recenzentów. Świadczyło to o nadchodzącej zmianie pokoleniowej w środowisku akademickim polskiej pedagogiki. Natomiast w związku z opublikowaniem przez minister B. Kudrycką rozporządzenia, w którym zostały określone bardzo wysokie w stosunku do obowiązujących do końca września 2013 r. wymagania w stosunku do kandydatów na habilitację oraz tytuł naukowy profesora, w okresie *vacatio legis* odnotowujemy gwałtowny wzrost liczby wniosków o otwarcie przewodu habilitacyjnego oraz przewodu na tytuł naukowy profesora. Być może nakłada się on z tzw. falą zmiany pokoleniowej, ale też widać wyraźnie, że część wniosków pojawiła się z obawy o niespełnienie wymagań w ramach nowego prawa.

Tabela 2. Liczba wniosków w postępowaniu habilitacyjnym i profesorskim do wyznaczenia recenzentów w latach 2008–2012 oraz wynik postępowań awansowych z pedagogiki

Rodzaj postępowania	Razem liczba wniosków do CK	Wynik pozytywny postępowania	Postępowanie w toku	Wynik negatywny postępowania
styczeń 2008–grudzień 2010 (30 miesięcy)				
<b>Habilitacja</b>	<b>71</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>10</b>
luty 2011–czerwiec 2012 (15 miesięcy)				
<b>Habilitacja</b>	<b>58</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>5</b>
<b>Profesura</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>2</b>

Jeśli spojrzymy na dane tabeli 3, w której zestawiono liczbę wniosków o wyznaczenie recenzentów tylko w okresie ostatnich piętnastu miesięcy (od lutego 2012 r. do czerwca 2013 r.), to dostrzeżemy w stosunku do poprzedniego okresu niezwykle dynamiczny przyrost wniosków z pedagogiki. W przypadku wniosków o otwarcie przewodu na tytuł naukowy profesora w analogicznym, bo 15-miesięcznym okresie, wzrost jest prawie dwukrotny, bowiem z 15 na 28. Natomiast w przypadku wniosków o otwarcie przewodu habilitacyjnego ma miejsce ich wzrost w stosunku do analogicznego okresu piętnastu miesięcy, bowiem z 58 wniosków (luty 2011 – czerwiec 2012) do 69 w analogicznym, bo piętnastomiesięcznym okresie. Po raz pierwszy pojawiło się jednak 5 wniosków o postępowanie habilitacyjne według nowego prawa<sup>6</sup>, z czego trzy pierwsze już zostały ocenione negatywnie przez powołane w tym celu komisje<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 22 września 2011 r. w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora (Dz. U. Nr 204, poz. 1200).

<sup>7</sup> Wnioski, autoreferaty i protokoły z postępowań habilitacyjnych są dostępne na stronie Centralnej Komisji: <http://www.ck.gov.pl/index.php/postepowania-awansowe/postepowania-habilitacyjne/dziedzina-nauk-spoecznych> (odczyt z dn. 5.08.2013).



Tabela 3. Liczba wniosków do CK w postępowaniu habilitacyjnym i profesorskim do wyznaczenia recenzentów w okresie 15 miesięcy lat 2012–2013 oraz wynik postępowań awansowych z pedagogiki

luty 2012 – czerwiec 2013			
Liczba wniosków do CK	Wynik pozytywny postępowania	Postępowanie w toku	Wynik negatywny postępowania
Habilitacje 69	30	32	7
Profesury 29	9	18	2

Źródło: opracowanie własne, dane o wyniku postępowań z 1.08.2013 r.

## 2. Turystyka habilitacyjna na Słowację wskaźnikiem podwójnej degradacji i tak marginalnych już środowisk akademickich w kraju

Mam tu na uwadze zarówno degradację instytucjonalną, jak i indywidualną osób, które postanowiły dla wzmocnienia tzw. minimum kadrowego szkół wyższych jako podstawowego miejsca ich pracy skorzystać z innych, w dużej mierze łatwiejszych sposobów pozyskania dyplomów docenta zamiast habilitować się w Polsce. Od początku transformacji 1989 r. do 2010 r. sześciokrotnemu wzrostowi liczby osób studiujących w szkolnictwie wyższym towarzyszył aż czternaściekrotny wzrost liczby studiujących na kierunku pedagogika. Nie nadązał za tym procesem właściwy przyrost liczby samodzielnych pracowników naukowych, a uczelnie musiały dostosowywać się do obowiązującego minimum kadrowego. W świetle diagnozy Ernst&Young z 2009 r. – *Uzupełnienie kadry nie następuje w pożądanym sposób: liczba habilitacji utrzymuje się od lat na stałym poziomie, natomiast liczba doktoratów od 2006 r. przestała szybko wzrastać. Kształcenie doktorów jest bardzo rozdrobnione. Zatrudnianie doktorów wypromowanych na innych uczelniach przez uczelnie mające uprawnienia do nadawania tego tytułu jest rzadkością. Skala zatrudniania własnych doktorów przez uczelnie jest nieporównywalnie duża w porównaniu z krajami Europy Zachodniej. Mobilność międzyuczelniana, międzysektorowa i międzynarodowa w Polsce jest śladowa w porównaniu z innymi krajami*<sup>8</sup>.

Liczba nadanych stopni doktora w 2008 r. spadła do najniższego poziomu od roku 2001, zaś liczba nadawanych tytułów profesora spada od 2002 r. Względnie stała jest liczba uzyskiwanych habilitacji w latach 2002–2008<sup>9</sup>.

Część środowiska postanowiła wybrać inną drogę awansu niż długotrwała i poparta odpowiednim dorobkiem naukowym procedura przeprowadzania przebiegu habilitacyjnego czy na tytuł naukowy w polskich uniwersytetach. Wyjściem dla wielu okazała się możliwość ubiegania się o habilitację czy tytuł profesora

<sup>8</sup> *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst&Young, Bussines Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową 2009, Warszawa, s. 7.

<sup>9</sup> Tamże, s. 47.

poza granicami kraju<sup>10</sup>. Patologii tego zjawiska KNP PAN poświęcił odrębną debatę, a nawet uchwałę, która dopiero po dwóch latach zyskuje w wyniku moich działań w MNiSW oraz w CK zrozumienie i ma być przedmiotem renegotjacji części zawartej umowy z rządem Republiki Słowacji<sup>11</sup>. Odnotuję w tym miejscu najnowsze dane na temat tego, jaka liczba doktorów uzyskuje w Polsce habilitację z pedagogiki, a jaka spośród tej grupy pracowników pomocniczych udała się na Słowację, by w tamtejszych uniwersytetach uzyskać stopień docenta nauk społecznych w zakresie pedagogiki, pracy socjalnej lub dydaktyki przedmiotowej i uzyskała w kraju na tej podstawie potwierdzenie równoważności ich dyplomu z polską habilitacją.

Tabela 4. Liczba pozytywnie przeprowadzonych postępowań habilitacyjnych i na tytuł naukowy profesora polskich doktorów i doktorów habilitowanych nauk humanistycznych w krajowych uniwersytetach i na Słowacji na uniwersytetach w Bańskiej Bystrzycy, Bratysławie, Nitrze, Preszowie i Ruzomberoku w latach 2008–2012

Pozytywne postępowania w przewodach w l. 2006–2011	POLSKA	POLACY NA SŁOWACJI	Proporcja
HABILITACJE	68	33	2:1
PROFESURY	9	13	1:1,5

Źródło: opracowanie własne.

Liczba habilitacji i profesur Polaków na Słowacji wyraźnie wskazuje na to, że nie jest to jednostkowe zjawisko, ale rozszerzający się krąg nauczycieli akademickich z naszego kraju, którzy poszukują możliwości podwyższenia swojego statusu w oparciu o zupełnie inne kryteria, w tym takie, które są sprzeczne z polskim prawem. Ich dyplomy potwierdzające uzyskanie stopnia czy tytułu są jednak honorowane w naszym kraju jako równoważne polskim stopniom czy tytułowi naukowemu.

<sup>10</sup> Przewody naukowe Polaków na Słowacji mogą być prowadzone dzięki podpisaniu 18 lipca 2005 r. w Warszawie „Umowy między Rządem Rzeczypospolitej Polskiej a Rządem Republiki Słowackiej o wzajemnym uznawaniu okresów studiów oraz równoważności dokumentów w kształceniu i nadaniu stopni i tytułów uzyskanych w Rzeczypospolitej Polskiej i Republice Słowackiej”. Mając m.in. na celu pogłębienie współpracy w dziedzinie nauki i edukacji, stwierdza się w art. 9, że dokumenty o wykształceniu oraz nadaniu stopni i tytułów wydane zgodnie z wcześniej obowiązującymi przepisami będą uznane za równoważne zgodnie z prawem obowiązującym w tym zakresie w państwie każdej z umawiających się stron.

<sup>11</sup> Zob. B. Śliwerski, *O przewodach habilitacyjnych i profesorskich z pedagogiki społecznej (pracy socjalnej) oraz z dydaktyk szczegółowych Polaków na Słowacji w latach 2006–2011*, Rocznik Pedagogiczny, 2011, nr 34; Stanowisko Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w sprawie przewodów naukowych z pedagogiki prowadzonych na Słowacji w latach 2006–2011 (dla nauczycieli akademickich z Polski), tamże.

### 3. Mierne efekty jakości kształcenia na kierunku pedagogika skutkujące przygotowaniem niekompetentnych kadr dla szkolnictwa powszechnego i wyższego

Współczynnik skolaryzacji netto w szkolnictwie wyższym wzrósł od początku transformacji, czyli od 1990 r. czterokrotnie, osiągając stan z 9,9% do 40,6%. O ile w 1990 r. na uczelniach publicznych studiowało 299 tys. osób, a na studiach niestacjonarnych 91 tys. osób, o tyle w ciągu dwudziestu lat liczba ta wzrosła do 895 tys. studentów na studiach stacjonarnych i 374 tys. na studiach niestacjonarnych w roku 2011/2012. Tymczasem rozwijające się szkolnictwo niepubliczne odnotowało w najlepszym dla siebie okresie, który był związany z wyżem demograficznym roczników osób w wieku 19–24 lata 133 tys. osób studiujących na studiach stacjonarnych w roku akad. 2005/2006 oraz 532 tys. na studiach niestacjonarnych w roku akad. 2009/2010. Od tego czasu odnotowujemy już wyraźny spadek liczby osób studiujących w wyższych szkołach niepublicznych oraz niewielki, ale postępujący w szkolnictwie publicznym<sup>12</sup>.

W całym szkolnictwie wyższym kształcenie prowadzi się na 8,6 tys. kierunkach studiów, z czego przy 306 wyższych szkołach niepublicznych i 104 uczelniach publicznych (uniwersytety, akademie, politechniki, PWSZ) aż 7 tys. kierunków miało profil ogólnoakademicki. O tym, jak to jest możliwe, że w większości szkół wyższych, które dysponują jedynie tzw. minimum kadrowym do prowadzenia kształcenia na danym kierunku studiów i gdzie nie prowadzi się badań naukowych, a zatem nie nadaje się w nich stopni naukowych i nie ma w nich szkół badań naukowych, realizuje się program kształcenia akademickiego, który wymaga wysokiej klasy specjalistów, badaczy o krajowej i międzynarodowej renomie, pisze Piotr Zamojski<sup>13</sup>.

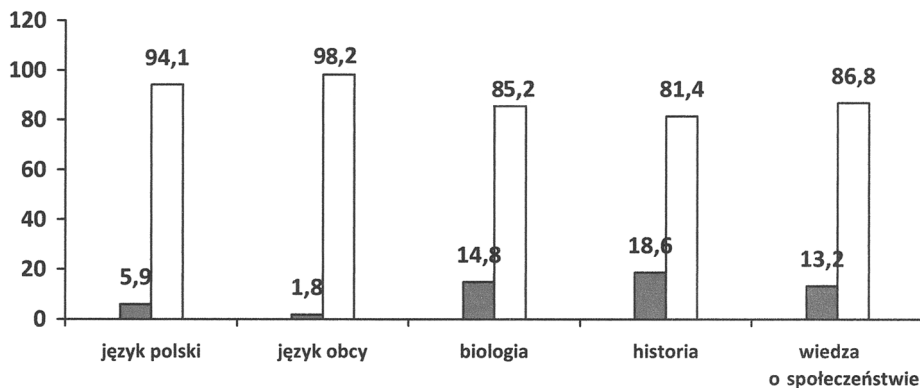
W ciągu ostatnich pięciu lat spadła liczba osób studiujących na kierunkach pedagogicznych z 56 456 osób w roku 2007 do 37 170 w 2011 r. Co ciekawe, ani jeden laureat olimpiady przedmiotowej w roku 2012/2013 nie wybrał pedagogiki jako preferowanego przez siebie kierunku studiów<sup>14</sup>. Potwierdzają zjawisko selekcji negatywnej do zawodu pedagoga diagnozy Marii Czerepaniak-Walczak, która wyliczyła, że na Uniwersytecie Szczecińskim o studia na pedagogice ubiegają się absolwenci szkół średnich, którzy zdawali maturę na poziomie podstawowym, uzyskując z niej łącznie bardzo małą liczbę punktów<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Szkolnictwo Wyższe w Polsce, Warszawa: MNiSW 2013, s. 5.

<sup>13</sup> P. Zamojski, *Cynizm i donkiszoteria. Etyczne konteksty masowego kształcenia w szkole wyższej, Terazniejszość–Człowiek–Edukacja*, 2009, nr 4.

<sup>14</sup> *Szkolnictwo wyższe w Polsce*, MNiSW, Warszawa 2013, s. 24.

<sup>15</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kandydaci Uniwersytetu Szczecińskiego na pedagogikę według poziomu egzaminu maturalnego w 2010 r.* (materiał nieopublikowany, przedstawiony w trakcie posiedzenia KNP PAN w styczniu 2012 r.).



Wykres 1. Kandydaci Uniwersytetu Szczecińskiego na pedagogikę według poziomu egzaminu maturalnego w 2010 r.

Uwaga: kolumna zaciemniona oznacza odsetek osób zdających maturę z danego przedmiotu na poziomie rozszerzonym)

Źródło: M. Czerepaniak-Walczak, materiał nieopublikowany.

Zarówno uczelnie publiczne, uruchamiając studia niestacjonarne, jak i niepubliczne szkoły wyższe z obu trybami kształcenia stały się dla części obywateli III RP szkołami szczególnej szansy, nadziei na zrealizowanie rozbudzonych aspiracji. Dzięki uzyskanym w toku kształcenia kwalifikacjom skupiona w nich młodzież nie zasila rynku młodych bezrobotnych. Studia wyższe są bardzo ważnym etapem w życiu młodego człowieka i to nie tylko ze względu na zdobywanie określonej wiedzy w zakresie wybranego kierunku. Rozpoczynając studia, duża część młodzieży nie jest do końca pewna swojego dalszego zaangażowania w życiu społecznym i zawodowym. Podjęcie studiów przedłuża niejako ten okres poszukiwań, dlatego tak istotne jest, by szkoła wyższa oprócz przekazywania wiedzy i umiejętności zawodowych włączała się zarazem w proces formacyjny osobowości przyszłych pedagogów poprzez wprowadzanie ich także w świat norm moralnych, kształtowanie postaw życiowych, a zarazem aktywizowanie samodzielności myślenia, krytycyzmu czy obrony własnego zdania. Istotne jest też wykształcenie w studentach zdolności do samodzielnego kierowania sobą, w tym także świadomej, wewnętrznej dyscypliny, zdolności do twórczego i krytycznego myślenia oraz wyrobienie u nich określonych postaw moralnych.

Jeszcze kilka lat temu pedagogikę studiowała w polskim szkolnictwie wyższym co dziewiąta osoba. Wykształcenie to można było zdobyć nie tylko na uniwersytetach, w akademiach i wyższych szkołach pedagogicznych, państwowych i niepaństwowych wyższych szkołach zawodowych czy w kolegiach nauczycielskich, ale także w uczelniach politechnicznych, teologicznych, ekonomicznych, a nawet medycznych. Na wychowaniu zna się każdy, a więc i każdy mógł oferować studia w ramach tego kierunku, o ile tylko spełni minimalne wymagania.

Ministerstwo totalnie nie poradziło sobie z lawiną wniosków o uruchomienie kierunku pedagogika prawie w co trzeciej wyższej szkole prywatnej. Pedagogika stała się najbardziej popularnym kierunkiem studiów. Jak podała za danymi ministerstwa Renata Czeladko w roku akad. 2007/2008 ranking najbardziej popularnych kierunków studiów wyglądał następująco: pedagogika – 37 490; prawo – 31 827; zarządzanie – 27 707; ekonomia – 22 026; administracja – 21 014; stosunki międzynarodowe – 19 553; informatyka – 18 890; filologia angielska – 17 998; turystyka i rekreacja – 16 746; socjologia – 16 682; budownictwo – 16 179; politologia – 16 143; psychologia – 14 961; filologia polska – 14 172; biotechnologia – 13 127<sup>16</sup>. W rok później aż 12% wszystkich studiujących w Polsce podjęło studia na pedagogice. Kształcenie na tym kierunku studiów prowadziło 127 szkół wyższych<sup>17</sup>. Jak stwierdza się w raporcie dla MNiSW: *Jakość kształcenia na najpopularniejszych, masowych kierunkach studiów nie może być zadowalająca. Na jednego nauczyciela akademickiego z tytułem doktora habilitowanego przypada nawet kilkuset studentów! To w tych obszarach skala wielozatrudnienia nauczycieli akademickich w postaci dodatkowych etatów lub umów jest największa. Odbija się to fatalnie na działalności naukowej oraz możliwościach modernizacji dydaktyki*<sup>18</sup>.

Wzrost liczby studentów pedagogiki wynikał z niskiej kosztocłonności kształcenia na tym kierunku oraz z nisko określonego przez resort i PKA limitu kadrowego w grupie nauczycieli akademickich. Musiało to rzutować na niski poziom procesu kształcenia, skoro popyt na studiowanie pedagogiki znacznie przewyższał możliwości kadrowe wszystkich uczelni w Polsce. Nic dziwnego, że dochodziło do łamania czy obchodzenia nie tylko prawa, ale i zwykłych norm przyzwoitości. Niektórzy pedagogicy wykorzystywali tę sytuację i zatrudniali się w pięciu, sześciu, a nawet i ośmiu szkołach wyższych, by zaspokoić „głód” finansowego nienasycenia osobistego. Od 2013 r. nie będzie to już możliwe, gdyż z opóźnieniem, ale jednak MNiSW wprowadziło ustawowo ograniczenie do dwóch miejsc pracy.

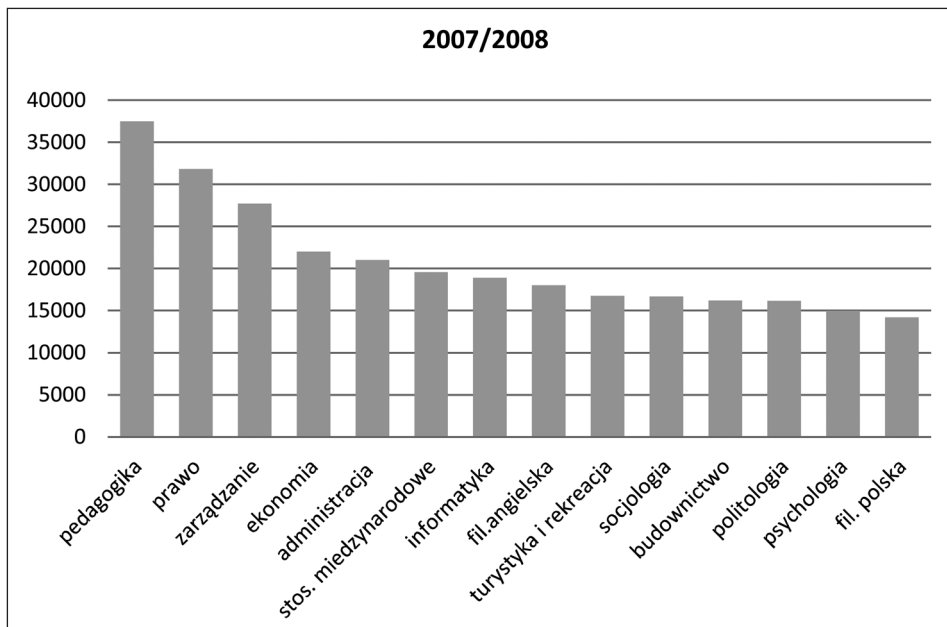
W świetle analizy dyskursów zarządzania oświatą, o której pisze T. Szkudlarek, można dostrzec pewne prawidłowości oceny sytuacji w niepublicznym szkolnictwie wyższym<sup>19</sup>. Biorąc pod uwagę rywalizację na rynku o klienta, a więc przede wszystkim o studentów, którzy finansują utrzymanie i rozwój szkoły wyższej, ma miejsce tendencja do postrzegania kadr akademickich *w kategoriach towaru, a więc jako jednostki, które wytwarzają pewien dochód, ale które też generują większe*

<sup>16</sup> R. Czeladko, *Polska pełna pedagogów i prawników*, [w:] <http://www.rp.pl/artykul/112774.html> odczyt z 30.03.2008.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> *Diagnoza stanu szkolnictwa wyższego w Polsce*, Ernst&Young, Bussines Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa 2009, s. 6–7.

<sup>19</sup> T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębnik, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008.



Wykres 2. Liczba osób studiujących na poszczególnych kierunkach studiów

Źródło: R. Czeladko, *Polska pełna pedagogów i prawników*, [w:] <http://www.rp.pl/artukul/112774.html> odczyt z dn. 30.03.2008).

*lub mniejsze koszty*<sup>20</sup>. Prowadzona przez założycieli (właścicieli) tych szkół staranna kalkulacja przychodów i kosztów prowadzi do takiego stanu zatrudniania kadr, by zysk uczelni był w jak najkrótszym czasie jak największy, gdyż nie wiadomo, jak długo trwać będzie hossa w naborze studiujących na danym kierunku studiów. *We współczesnej psychologii istnieją dwie podstawowe metafory: człowieka jako naukowca i człowieka jako ekonomisty. Pierwsza wynika z obserwacji ludzi jako istot wnioskujących, rozumujących, tworzących różnego rodzaju teorie, dających się przekonać naukowym rozumowaniem. Druga – z obserwacji ludzi jako istot racjonalnych, kalkulujących korzyści i koszty, dostosowujących środki do obranego celu*<sup>21</sup>.

To właśnie w myśl drugiej metafory przyciąga się do uczelni naukowców zajmujących wysoką pozycję w nauce i społeczeństwie, ale nie po to, by wspierać ich dalsze poczynania naukowo-badawcze, ale by uczelnia podwyższała sobie dzięki ich dorobkowi naukowemu miejsce w rankingach czy w pozycji środowiskowej jak najniższym kosztem i jak najszybciej. W profesora tytularnego nie trzeba bowiem już inwestować, zakładając, że nie będzie mu się chciało więcej pracować twórczo, natomiast on może inspirować i stymulować młodszych

<sup>20</sup> Tamże, s. 42.

<sup>21</sup> M. Bilewicz, *W obronie tabu*, [http://tygodnik.onet.pl/33,0,41203,wobronie\\_tabu,artykul.html](http://tygodnik.onet.pl/33,0,41203,wobronie_tabu,artykul.html) odczyt z 9.02.2010 r.



do podejmowania badań naukowych wzmacniających pozycję uczelni na rynku i gwarantujących im awans naukowy. Jego dorobek ma świadczyć o wyższej pozycji naukowej szkoły wyższej, mimo że nie został w niej wytworzony i nie dzięki środkom, jakie ona nań przeznaczyła. Profesura oceniana jest zatem pod kątem przynoszenia zysku (nadwyżki przychodów nad kosztami), a nie ze względu na to, co on sam może osiągnąć jeszcze w swojej pracy naukowo-badawczej.

Mimo zatem ewidentnego zysku uczelni – w wyniku zatrudnienia w niej profesora z wysokim dorobkiem naukowym – traktowany jest on jako koszt, który powinien wywoływać w nim poczucie winy i dyskomfortu psychicznego, jeśli sam jest zainteresowany jak najwyższymi płacami. Właściciele niepublicznych szkół są zatem zainteresowani jak najlepszą kadrą naukową, ale tylko do takiego momentu, w którym ich uczelnie uzyskają progowe warunki do dalszego samodzielnego rozwoju po niższych kosztach.

Nauczyciele zatrudnieni w szkole niepaństwowej mają działać tak, by maksymalizować korzyści właściciela, a pośrednio także i własne. Te ostatnie jednak nie są regulowane w sposób czytelny dla wszystkich. Jednych bowiem zatrudnia się po to, by zapewnić minimum kadrowe dla kształcenia na danym stopniu, innych zaś po to, by ktoś realizował zadania badawcze o niewymiernej i odroczonej w czasie korzyści. Tym samym równie wysokie płace mogą uzyskiwać ci, którzy nie wnoszą kapitału w pomnażaniu wiedzy, ale są konieczni do bieżącego funkcjonowania uczelni, jak i ci, którzy wnoszą znaczący dorobek naukowy.

Podejmowanie jednak badań naukowych i oczekiwanie wsparcia finansowego od właścicieli szkół wydaje się im niezasadne, gdyż odwołują się do zapisu w ustawie, który mówi o obowiązku prowadzenia badań naukowych przez nauczycieli akademickich. Skoro zatem wypłacają comiesięczne gaże, to nie chcą dodatkowo finansować czegoś, co powinno być – ich zdaniem – elementem codziennych, a opłacanych już w pensji zadań. Takie podejście najbardziej szkodzi młodym pracownikom naukowo-dydaktycznym, gdyż ich niższe wyniki czy osiągnięcia naukowo-badawcze, które wymagają wsparcia nie tylko finansowego, ale także merytorycznego ze strony ich przełożonych, profesorów, nie mając czym się wykazać są przez właściciela szkoły wyższej traktowani jak niepewna inwestycja. Nakłada się na nich zatem duże obowiązki dydaktyczne, by niejako odpracowali na rzecz kształcenia studentów koszty, jakie ponosi z tytułu ich zatrudnienia właściciel uczelni, a nawet zarobili na bardziej kosztochłonnych profesorów. Koło się zatem zamyka. Nie rozwijają się bowiem ani profesorowie, ani młodzi pracownicy naukowcy, tylko jedni i drudzy poszukują dodatkowych źródeł dochodów, także na swoje zainteresowania naukowo-badawcze. Jeśli bowiem właściciel uczelni nie chce pokryć kosztów udziału naukowca w konferencji, gdzie ma on wygłosić referat, a tym samym zaistnieć w środowisku naukowym jako jej przedstawiciel, to tym samym zmusza go do poszukiwania gdzie indziej środków na to, by zaakcentować, podtrzymać czy podwyższyć swoją pozycję naukową.

Traktowanie przez wielu właścicieli szkół prywatnych edukacji w ich placówce jako środka do maksymalizowania ekonomicznej efektywności podmiotu prowadzącego uczelnię prowadzi do eksploatawania kadr naukowych na niekorzyść ich wkładu w rozwój nauki. Uruchamia się tu mechanizm określany jako akademicki menedżeryzm, który polega na przejmowaniu funkcji kierowniczej w szkole wyższej przez właściciela/menedżera, który z nauką i kształceniem nie ma nic wspólnego z równoczesnym pomniejszeniem roli profesorów i doktorów jako wykonawców narzucanej im logiki ekonomiki, a więc zwiększaniem przez nich aktywów uczelni przy jak najmniejszych kosztach ich utrzymania w pracy. Szkoła wyższa skupia się zatem na funkcji jej przetrwania jako instytucji (przedsiębiorstwa akademickiego), która musi reagować elastycznie na czynniki środowiskowe<sup>22</sup>. Pomniejsza jednak drugą ważną funkcję, jaką jest jakość kształcenia i prowadzonych w niej badań naukowych, by pozorować ich występowanie w takiej mierze, w jakiej jest to konieczne dla uzyskania zgody MNiSW na przedłużenie działalności czy PKA na kształcenie na studiach II stopnia. *Profesorowie, badacze i nauczyciele akademicy są postrzegani przez menedżerów w kategoriach „kalkulatywnych” (wyłącznie jako wydajnych pracowników): uważa się, że można ich „motywować” poprzez bodźce i sankcje*<sup>23</sup>.

Sprawdza się zatem tzw. pesymistyczny wariant funkcjonowania szkolnictwa wyższego, a mianowicie ten, w świetle którego podporządkowuje się je zasadzie racjonalności ekonomicznej, gdzie akademickie usługi w sferze kształcenia oraz prowadzenia badań naukowych są warunkowane relacjami popytu i podaży. Studenci traktowani są w tym wariantcie jak klienci dostarczający środki finansowe, którzy nie muszą przejmować się własnym rozwojem intelektualnym, gdyż nie tego się od nich oczekuje. Ich rolę wyznaczają kryteria efektywnościowo prowadzonego biznesu. Oni mają szybko, łatwo i przyjemnie zdobyć dyplom uczelni, która cieszy się względnie dobrą renomą, bo (...) *to gust konsumenta i oczekiwania rynku pracy decydują o programach nauczania, kursach i profilu absolwenta*<sup>24</sup>.

Profesorowie w tym wariantcie zarządzania szkołami wyższymi tracą swoją kluczową pozycję w zakresie przywilejów i władzy, a ciała kolegialne pełnią jedynie funkcje dekoracyjne, żeby podtrzymywać wizerunek akademickości. Skutkiem takich procesów jest deprofesjonalizacja kształcenia, biurokratyzacja i „marginalizacja” profesorów, którzy rozczarowani przypisywaną im misją i rolą są coraz bardziej rozczarowani i albo przechodzą na cyniczną grę w konsumeryzm akademicki, albo opuszczają mury uczelni niepublicznych, by powrócić do publicznych szkół wyższych, które zachowują jeszcze większość elementów z tradycji i misji uczelni akademickich. W tym pierwszym przypadku (...) *akademicy postrzegani*

<sup>22</sup> Z. Melosik, *Uniwersytet i komercjalizacja. Rekonstrukcja debaty*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008.

<sup>23</sup> Tamże, s. 112.

<sup>24</sup> Tamże, s. 113.

będą jedynie jako „instytucjonalne źródło”, dostarczające mniej lub bardziej efektywne usługi”<sup>25</sup>.

W świetle analizy Roberta Kwaśnicy należy dostrzec w rozwoju szkolnictwa w III RP te uczelnie niepubliczne, które – wbrew dominującym w środowisku akademickim patologiom – budują swój rozwój na własnej kadrze akademickiej, inwestując w nią, ale i ryzykując. Nigdy bowiem nie wiadomo, czy związane z tym wysokie koszty utrzymania, wynikające z faktu oczekiwań ze strony kadr wyższych poborów niż mają one miejsce w uczelniach publicznych, sprzyjąc zarazem będą realizacji tak istotnych dla nich zadań, jak: prowadzenie zajęć dydaktycznych zgodnie z programami autorskimi, możliwość prowadzenia badań naukowych, seminariów, spotkań i debat naukowych oraz wyjazdów zagranicznych i możliwości wydawniczych<sup>26</sup>. Słusznie wskazuje się w debacie na temat szkolnictwa wyższego na zjawisko lobbowania pracowników uczelni publicznych na rzecz zachowania dotychczasowego stanu rozwoju uczelni niepublicznych bez spełnienia przez nie wymogu inwestowania we własne kadry naukowe, które prowadząc w większości studia na poziomie I stopnia (licencjackie) nie muszą zatrudniać pierwszoetatowych nauczycieli akademickich, bo tym samym nie mieliby oni gdzie dorabiać do swoich pensji. Ci zaś nie są zainteresowani rozwojem zawodowej szkoły wyższej do poziomu, który gwarantowałby uzyskanie uprawnień do kształcenia na studiach II stopnia, gdyż wówczas musieliby podjąć decyzję, czy pozostać w uczelni publicznej, rezygnując z dodatkowego zatrudnienia w szkole niepublicznej (ta bowiem do prowadzenia studiów II stopnia musi mieć kadrę pierwszoetatową), czy opuścić uczelnię publiczną, ryzykując względną gwarancję zatrudnienia i dalszego własnego rozwoju naukowego. *Zamiast zwiększenia uposażeń podstawowych w uczelniach i instytutach państwowych dano przyzwolenie pracownikom naukowym na zatrudnianie się w wielu miejscach pracy; wprowadzono system wieloetatowości, co spowodowało erozję etosu pracy naukowej i pogoń za źródłami zysku dochodów profesorów i docentów drogą podejmowania pracy w kilku (czasem kilkunastu) instytucjach naukowych*<sup>27</sup>.

PEDAGODZY W SFERZE WYDAWNICZEJ,  
PUBLICZNEJ I ORGANACH WŁADZY CENTRALNEJ

Naukowcy realizują mimo tych patologii i dylematów swoje zadania naukowo-badawcze. Komitet Nauk Pedagogicznych, jak i środowiska uczelniane wydają serie monografii akademickich oraz przekładów najlepszej literatury światowej, pedagogzy uczestniczą jako recenzenci w przewodach nie tylko z pedagogiki, ale coraz częściej są zapraszani jako rzeczoznawcy w przewodach naukowych

<sup>25</sup> Tamże, s. 114.

<sup>26</sup> R. Kwaśnica, *Wskaźnik Dojrzałości Kadrowej Uczelni (WDK). Projekt rozwiązania problemu wieloetatowości i fikcyjnego istnienia szkół wyższych*, w: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2008.

<sup>27</sup> W.J. Stec, *Kadra się ulatnia*, Forum Akademickie 2009, nr 8.

z historii, socjologii czy teologii. Profesorowie – Maria Dudzikowa i Henryka Kwiatkowska zainicjowały we współpracy z Oficyną Wydawniczą „Impuls” w Krakowie pierwszą serię pod patronatem KNP PAN pt. *Palące problemy edukacji i pedagogiki*<sup>28</sup>, dla której źródłem jej tytułu stały się słowa filozof Barbary Skargi: „Byłoby rzeczą zbyt pochopną, gdybyśmy selekcji problemów dokonywali z punktu rozwoju nauki, tym bardziej że stosunek człowieka do świata i jego zainteresowania wobec otoczenia nie wyczerpują się w pytaniach właściwych nauce. Najbardziej «palące» problemy nie powstają z jego dążeń do naukowego i technicznego opanowania świata ani z abstrakcyjnych rozwiązań, ani z dociekliwości wobec wydarzeń i zjawisk, lecz z tego, co bezpośrednio człowieka dotyka. Wiążą się więc z jego obawami egzystencjalnymi, z jego poszukiwaniami sensu własnego życia, z jego kontaktami z innymi ludźmi, jednym słowem, z tego wszystkiego, co niesie doświadczenie otaczającego i nie zawsze przyjaznego świata. Problemy więc odchodzą, jeśli odchodzi doświadczenie, które je zrodziło<sup>29</sup>.”

Tak też stało się z serią „Palące problemy”, której redaktorzy kolejnych tomów pokazują wyniki własnych badań w kontekście metaforycznej refleksji naukowców z całego kraju. Uświadamiają nam pilne do zidentyfikowania problemy pedagogiki w obszarze jej poszczególnych subdyscyplin, a zarazem uczulają na to, by brak natychmiastowej na nie reakcji, jej odroczenie czy wreszcie zaniechanie nie wyrządzały szkody społecznej i/lub indywidualnej o daleko idących skutkach. Seria została tak pomyślana, by reakcja akademickiego środowiska na rzeczywiście palące problemy polskiej oświaty, szkolnictwa wyższego, wychowania i kształcenia, socjalizacji i terapii, animacji kulturowej i resocjalizacji itp., a nawet ich antycypacja była szybka. Jak słusznie piszą redaktorki i inicjatorki tej serii w uzasadnieniu do jej powołania przez KNP PAN, ma ona być (...) *reakcją nie na proces, lecz na jego symptom. To jest czas optymalnego reagowania. Nasza Seria wpisuje się właśnie w tę wersję prakseologii. Uwzględnia problemy edukacji i pedagogiki, choć związane są one ze sobą: pierwsze nawiązują do praktyki społecznej, drugie – do kwestii teoretycznych nurtujących naukę o wychowaniu.*

*Uprawiamy pedagogikę interdyscyplinarnie. Przypisujemy pedagogice funkcję teorii krytycznej aktywnie zaangażowanej – jak pisał Tomasz Szudlarek – w rekonstrukcji społecznej rzeczywistości i zdolnej do pragmatycznej reorientacji działań edukacyjnych. Publikacje będą miały na okładce adnotację: „książka akademicka, ujęcie interdyscyplinarne”. Wszakże nasza Seria to – nie podręczniki akademickie, które mają na ogół kursową i zawsze bardziej stabilną wiedzę i wobec których są określone wymagania z punktu widzenia danej dyscypliny/subdyscypliny i z racji ich funkcji. Przedkładamy książki akademickie o innym*

<sup>28</sup> Do chwili składania tekstu do redakcji ukazały się już następujące tomy: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Kaniecka-Falbińska, Kraków: 2013; *Fabryki dyplomów czy universitas?* red. M. Czerepaniak-Walczak, Kraków 2013; *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków 2013 (*Anty*)edukacja wczesnoszkolna, red. D. Klus-Stańska (w druku).

<sup>29</sup> B. Skarga, *Granice historyczności*, PIW, Warszawa 1989, s. 84.

charakterze (studia, monografie, eseje naukowe), których intencją jest „dopełniać” i uaktualniać podręczniki uczelniane. „Wsadzamy kij w mrowisko”, wywołujemy dyskusje, prowokujemy, próbujemy zaangażować czytelników w zmianę, docieramy nie tylko do akademików, ale również do szerszej sfery publicznej. Stanowiące Serię książki (pod redakcją i autorskie monografie), choć poświęcone różnej tematyce, łączone są metaforycznym tytułem (to stanowi również specyfikę naszego projektu). W odwołaniu do G. Lakoffa i M. Johnsona przyjmujemy, że istotą metafory jest „rozumienie i doświadczanie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”. Przyjmujemy także za wspomnianymi autorami, że metafora nie jest wyłącznie sprawą językową, ale środkiem nadawania struktury naszemu systemowi pojęć i naszemu działaniu. Tytułowe metafory tworzą ramy, jak pisze Lakoff w nawiązaniu do Goffmana, przez które widzimy świat i które kierują naszym myśleniem i spostrzeganiem, a w konsekwencji postępowaniem<sup>30</sup>.

Drugą serią wydawniczą pod patronatem KNP PAN, a pod moją redakcją, stał się cykl autorskich podręczników i monografii akademickich z pedagogiki jako dopełnienie dotychczasowej polskiej literatury przedmiotu o nowe impulsy i spojrzenia na przedmiot jej naukowych badań, najbardziej znaczące dla praktyki problemy edukacyjne, opiekuńcze i wychowawcze oraz klasyczne lub/i nieznane jeszcze sposoby podejścia do ich rozwiązywania. W ponowoczesnej dobie naukowo-wiedza rozwija się z nieprawdopodobną dynamiką, intensywnością i częstotliwością, toteż coraz trudniej jest adeptom tej profesji odnaleźć się w jej labiryncie. Autorzy tego cyklu wydawniczego skupiają się na obszarze własnych, autorskich dociekań badawczych tak, by wydobyć z nich zarówno aktualność wiedzy o wychowaniu, jak i wartościowe oraz składające się na jej kanon ponadczasowe wątki, które wykraczają w przyszłość z tym, co warte jest zatrzymania, refleksji czy dalszych badań.

Właśnie dlatego tytuł tej serii brzmi: „Pedagogika Nauce i Praktyce”, bo każdy z autorów, pracując nad zakresem tematycznym własnej subdyscypliny naukowej, łączy w akademickim i podręcznikowym zarazem przekazie teraźniejszość z przyszłością, która na naszych oczach i tak staje się już przeszłością<sup>31</sup>. Na tym jednak polega istota nauki, że ścigamy się z temporalnym wymiarem naszej aktywności zawodowej i społecznej, zachowując dla kolejnych pokoleń to, co jest ponadczasowe, a zarazem dzieląc się tym, co może sprzyjać dalszemu rozwojowi pedagogiki jako szeroko pojmowanej nauki o wychowaniu i edukacji oraz

<sup>30</sup> Wniosek w archiwum KNP PAN.

<sup>31</sup> Dotychczas ukazały się: Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; tenże, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; J. Szempruch, *Pe-deutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Podręcznik akademicki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.



związanych z nimi modeli i działań praktycznych. Szczególny urok i naukowa wartość autorskich monografii akademickich, w porównaniu z dotychczasowymi, zbiorowymi rozprawami tego typu polega na tym, że są one swoistego rodzaju „akademicką robinsonadą”. Gdyby bowiem każdy z tych autorów wbrew własnej woli wylądował na samotnej wyspie, to zapewne tą wiedzą dzieliłby się z innymi samotnikami, poszukującymi drogi do prawdy o wychowaniu, kształceniu, opiece, terapii czy resocjalizacji. Po edycji zbiorowych podręczników akademickich<sup>32</sup> przyszedł czas na autorskie konstrukcje i rekonstrukcje współczesnej wiedzy pedagogicznej w ramach poszczególnych subdyscyplin nauk o wychowaniu. Trzeba spojrzeć na ten rodzaj pracy naukowej jak na swoiste teksty kulturowe, które pozwalają na opis i wyjaśnianie różnych stanów oraz wizji świata kształcenia i wychowania, opieki i resocjalizacji, terapii i diagnozy jako czegoś obiektywnie rozwijającego się od wielu lat, a nawet wieków i jako coś naturalnego w naukach społecznych.

Niektórzy profesorowie pedagogiki są obecni w debatach publicznych, w mediach, na kongresach, wypowiadając się o problemach polskiej oświaty i szkolnictwa wyższego w charakterze ekspertów czy osobiście, często z pozycji odmiennych wobec siebie czy władzy światopoglądów lub ideologii. Budzi to wiele problemów, bowiem wkraczają tym samym swoimi eksperckimi wypowiedziami w obszar polityki państwa, co nie zawsze budzi akceptację ze strony jego władz czy korporacji akademickich<sup>33</sup>. Niezależnie od tego, jak krytycznie postrze-

<sup>32</sup> *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, tom 1, WN PWN, Warszawa 2003; *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, tom 2, WN PWN, Warszawa 2003; *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, tom 1, GWP, Gdańsk 2006; *Pedagogika: Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. B. Śliwerski, tom 2, GWP, Gdańsk 2006; *Pedagogika: Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, tom 3, GWP, Gdańsk 2006; *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, tom 4, red. B. Śliwerski, GWP, Sopot 2010.

<sup>33</sup> Por.: A. Bogaj, *Realia i perspektywy reform oświatowych*, IBE, Warszawa 1997; *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa i R. Wawrzyniak-Beszterda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, wyd. II, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, tom 2, Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2011; Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999*, Żak, Warszawa 1999; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007; tenże, *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia. Nad przesłankami odrodzenia edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011; tenże, *Cztery i pół. Preliminaria. Liminaria. Varia*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2011; A. Nalaskowski, *Niepokój o szkołę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995; E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, wydanie drugie poszerzone, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2002; M.J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008; B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja*



gana i oceniana jest rola Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, to jednak pedagodzy byli pierwszymi i wiodącymi w stworzeniu wzorcowych standardów kształcenia, także dla pedagogiki. Biorą też udział w konstruowaniu KRK dla szkolnictwa zawodowego. To profesorowie pedagogiki przewodniczą kapitułom w tak znaczących konkursach, jak np. na „Nauczyciela Roku” czy Nagroda Łódzkiego Towarzystwa Naukowego im. Ireny Lepalczyk za „Najlepszą Pracę Naukową z Pedagogiki Społecznej”. Profesorowie pedagogiki uzyskują tytuły honorowych doktorów i profesorów polskich oraz zagranicznych uniwersytetów.

Nie jest prawdą, że pedagodzy są nieobecni w przestrzeni oraz w debacie publicznej i w strukturach centralnych organów władz, skoro to przedstawiciele tej nauki są członkami:

– Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, w kadencji 2012–2016 członkami są w wyniku tajnych wyborów profesorowie: Bogusław Śliwerski (po raz pierwszy w dziejach CK pedagog jest przewodniczącym Sekcji Nauk Humanistycznych i Społecznych), Andrzej Radziewicz-Winnicki i Wiesław Theiss;

– Komitetu Ewaluacji Jednostek Naukowych – dr hab. Roman Dolata, prof. UW;

– panelu eksperckiego HS6 w Narodowym Centrum Nauki w Krakowie;

– Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego – dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, prof. DSW we Wrocławiu, a obecnie dr hab. Małgorzata Sekułowicz, prof. DSW;

– Polskiej Komisji Akredytacyjnej – prof. Amadeusz Krause, dr hab. Wiesław Ambrozik, prof. UAM, dr hab. Bożena Muchacka, prof. UP w Krakowie;

– Polskiej Akademii Nauk – profesorowie Czesław Kupisiewicz i Zbigniew Kwiecieński.

Co cztery lata wybieramy członków komitetów naukowych, którzy są zaangażowani twórczo w naukę, publikują, zabiegają o środki na różne inicjatywy dla całego środowiska, wydają lub wspomagają wydawanie czasopism naukowych znajdujących się w opublikowanych przez MNiSW wykazach kategorii A, B i C punktowanych periodyków naukowych.

Nie ma zatem potrzeby prowadzenia zbyt samokrytycznej oceny stanu polskiej pedagogiki, gdyż nie jest tak, że nie przeważają w niej sukcesy indywidualne wielu profesorów i doktorów oraz instytucjonalne jednostki akademickie, w których są prowadzone badania naukowe i kształcą się młode kadry. Z jednej strony uniwersytety i akademie czerpią wysokie dochody z kształcenia na kierunkach pedagogicznych, a są to często zyski osobiste kadr akademickich, jak i instytucjonalne, z drugiej zaś sami pedagodzy krytykują własne wydziały czy instytuty za tytaniczną wprost pracę dydaktyczną, która przecież nie jest i nie powinna być jedynym sensem akademickiej aktywności.

---

*polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa 2009; tenże, *Klinika akademickiej pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011; tenże, *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; tenże, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

## ZAKOŃCZENIE

Inicjatywa wspólnego posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN z rektorami i dziekanami wydziałów zapoczątkowała poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Do czego dążymy? Czego chcemy? Co nas czeka? Co nam zagraża, a co jest naszą szansą? Jaki ma sens to, co realizujemy na co dzień? Jak oraz przez kogo jest oceniana i doceniana aktywność naukowo-badawcza pedagogów? Co czynić, by pełniąc tak kluczowe w uczelniach ustawowe i statutowe funkcje oraz dysponując realnym wpływem na codzienność naukowego świata życia, przezwyciężyć istniejącą atomizację, podziały, politycznie i administracyjnie generowane różnice czy pojawiające się patologie, w wyniku których traci na tym nie tylko najwyższej miary instytucjonalna akademickość pedagogiki, ale i jej naukowy poziom? Spojrzeliśmy na stan pedagogiki roku 2012, po 23 latach jej odradzania się w pluralistycznym i otwartym społeczeństwie oraz na wielość teorii, nurtów czy praktyk, by wszystko to, co wydarzyło się w związku z wyzwaniem się pedagogiki z siodeł monocentrycznej ideologii socjalistycznej i etatystycznych oraz submisyjnych praktyk w stosunku do władzy, nie odradzało się w ich nowej, a ukrytej postaci, chociaż nadal w służbie już nowych jej interesariuszy. Listopadowe posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych było przygotowywane przez kilka miesięcy, w trakcie których konsultowaliśmy zaproponowane przez Prezydium KNP PAN chyba najtrudniejsze problemy i wyzwania, z jakimi pedagogika powinna sobie poradzić w najbliższej przyszłości. Uczestnikom i organizatorom tej debaty nie zależało na tym, by cokolwiek ujednoclić, standaryzować czy stworzyć jakąś nową formę władzy.

Komitet Nauk Pedagogicznych PAN jest organem przedstawicielskim całego środowiska, skupiającym autorytety naukowe różnych subdyscyplin nauk o kształceniu i wychowywaniu, powołanym w tajnych wyborach po to, by służyć swoją mądrością i zaangażowaniem całemu środowisku akademickiemu w Polsce. W związku jednak z tym, że dochodzi do coraz silniejszej odczuwanej marginalizacji i automarginalizacji pedagogiki jako nauki, chcieliśmy przeprowadzić wspólnie z wszystkimi zaproszonymi na to posiedzenie profesorami, niezależnie od pełnionych ról i funkcji krytyczną i szczerą diagnozę najbardziej niepokojących zjawisk czy istniejących rozwiązań, by znaleźć wspólną podstawę do solidarnego przeciwstawiania się patologiom, a zarazem do promowania i upowszechniania nauki i modeli jej kształcenia o jak najwyższych standardach. KNP będzie wspierać władze jednostek akademickich w kraju, które nie tylko prowadzą kształcenie na kierunku pedagogika/pedagogika specjalna, ale i postępowania awansowe kadr akademickich z dyscypliny pedagogika w tym, by funkcjonując w rolach recenzentów, promotorów, opiekunów, ekspertów grantów, ewaluatorów projektów badawczych itp., możliwe były jak najkorzystniejsze działania autonomicznych jednostek dla rozwoju naszej dyscypliny, jak i jakości kształcenia kandydatów do tego zawodu.

Polska pedagogika akademicka powinna uczynić wszystko, co jest w mocy całego środowiska, by słowo pedagog brzmiało dumnie, a efekty naszych badań naukowych były powszechnie cenione i szanowane przez przedstawicieli innych nauk. Warto wykorzystać szansę dostępu do środków finansowych na badania w ramach grantów europejskich, Narodowego Centrum Nauki i Narodowego Centrum Badań i Rozwoju, niezależnie od wielu innych funduszy centralnych i regionalnych, które pedagodzy mogą i często znakomicie wykorzystują do poprawy infrastruktury dydaktycznej, reform oświatowych czy prowadzenia badań podstawowych lub stosowanych. Wspólna debata stała się szczerym pochyleniem się nad problemami pedagogiki jako nauki i pedagogiki jako kierunku kształcenia, nie będąc przecież jeszcze jedną konferencją naukową. Nie musieliśmy zatem wzajemnie przekonywać się co do wartości lub słabości takich czy innych teorii, raportów badawczych itp. Tworzymy akademicki dyskurs w sprawach, które dotyczą nas wszystkich, a angażując się w nie pojedynczo możemy więcej stracić niż zyskać.

Nie odrzucamy kategorii „dobra wspólnego, jakim jest pedagogika jako nauka i jako międzyobszarowy oraz międzydziedzinowy kierunek kształcenia. Nie możemy też pozwolić na wypalanie się pedagogiki z obszaru współczesnej humanistyki i nauk społecznych. Nie powinniśmy też sami dać się wypalić, by młode pokolenia badaczy, nasi doktoranci, pracownicy pomocniczy, adiunkci i wykładowcy mogli uwierzyć, że ich nadzieje, marzenia i aspiracje naukowe mają sens i mogą się spełniać w realnych warunkach instytucjonalnej pedagogiki, że nie zostaną spopielone przez demagogicznych krytyków, chociaż rzadkie, to jednak nadal niechlubne praktyki akademickie (zaniedbania, zaniechania, pozory i mistyfikacje itp.), którymi niesłusznie obciąża się całe nasze środowisko. Rywalizujemy z innymi i także ze sobą, ale powinniśmy to czynić w sposób nieantagonistyczny, gdyż konkurowanie antagonistyczne ma charakter osiągnięcia zysków zawsze czymś kosztem. Te są zaś pozorne i krótkotrwałe, gdyż zgodnie z efektem odwrócenia prowadzą do dalszej degradacji pedagogiki tak w środowisku akademickim, jak i w opinii społecznej i władz politycznych naszego kraju. Nie ma i nie będzie tej dyscypliny bez autentycznej troski o jej jak najwyższy poziom naukowy, bez optymizmu, nadziei i naszego zaangażowania we wspólnotę, którą mamy szansę współtworzyć.

**Author:** Bogusław Śliwerski

**Title:** About academic pedagogy

**Key words:** education, higher education, universities, academic learning problems, pathologies

**Discipline:** Pedagogics

**Language:** Polish

**Document type:** Article

**Abstract**

In this article I present the main assumptions and discuss issues of pedagogy as a science and the field of education during a special meeting of the Committee of the Academy of Pedagogical Sciences at Adam Mickiewicz University in Poznan.

I focus on the institutional leaders in science teaching who are rectors and deans of Faculties of Education in Poland. Moreover, they are co-authors of relevant teaching and research solutions in science teaching.

In the age of growing crisis in the academic community we can, as educators, discuss how not to be surprised by pathogenic processes and events, but how to be able to counteract them. Furthermore, how to show representatives of other academic disciplines and structures of learning, how to deal with common to us problems.