

## INTENCJE I SKUTKI REFORMY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO — DYSKUSJA REDAKCYJNA

*Elżbieta Tarkowska:* Witam państwa w redakcji „Kultury i Społeczeństwa”, czasopisma o charakterze interdyscyplinarnym. Taki profil „Kultura i Społeczeństwo” miała zawsze, począwszy od czasów założyciela pisma, profesora Józefa Chałasińskiego, również wówczas, gdy pismem kierował profesor Stefan Żółkiewski z jego programem integracji humanistyki, a także w blisko dwudziestoletnim okresie prowadzenia go przez profesor Antoninę Kłoskowską. Nadała ona „Kulturze i Społeczeństwu” ostateczny kształt, staramy się podążać jej śladami. Choć socjologia, przede wszystkim socjologia kultury, dominuje w tekstach publikowanych na łamach naszego pisma, perspektywa interdyscyplinarna — otwarcie się na problematykę antropologiczną i historyczną przede wszystkim — jest w nim wyraźna. Członkami redakcji — obok socjologów — są też antropolog kulturowy profesor Katarzyna Kaniowska z Uniwersytetu Łódzkiego oraz historyk, profesor Robert Traba z Centrum Badań Historycznych PAN w Berlinie. Dziś, planując dyskusję o stanie nauki polskiej, zaprosiliśmy profesorów Jerzego Brzezińskiego, Bogusława Śliwerskiego, Lecha Szczuckiego i Andrzeja Walickiego, poszerzając w ten sposób naszą perspektywę o punkt widzenia psychologa, pedagoga, filozofa, historyka myśli. Dziękując wybitnym przedstawicielom polskiej nauki za przyjęcie zaproszenia wyrażam nadzieję, że przy tak znakomitej i szerokiej reprezentacji dyscyplin humanistycznych i społecznych dyskusja na tak ważny temat, jak sytuacja nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, będzie urozmaicona, ciekawa i pożyteczna. Oddaję głos panu profesorowi Andrzejowi Piotrowskiemu, który ją poprowadzi.

*Andrzej Piotrowski:* Wyznaczony przez Deklarację Bolońską kierunek zmian w szkolnictwie wyższym UE zmierza, mówiąc najkrócej, do konsolidacji, a przez

to do podniesienia efektywności krajowych systemów edukacyjnych. Strategia tych zmian, związana z takimi hasłami programowymi, jak społeczeństwo oparte na wiedzy i kształcenie ustawiczne, ma prowadzić do poprawy jakości kształcenia i badań naukowych, zwiększenia mobilności studentów i pracowników naukowych w Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego, do wzrostu konkurencyjności systemu unijnego w stosunku do systemu amerykańskiego, ma także na celu dostosowanie oferty edukacyjnej do wymogów rynku pracy we współczesnej Europie.

Opinie środowisk akademickich w Polsce w kwestii uzasadnienia i oceny skuteczności rozwiązań zmierzających do realizacji tej strategii są jednak podzielone. Spory dotyczą zarówno trójstopniowego systemu studiów, jak i konstrukcji narzędzi, które mają służyć określeniu Krajowych Ram Kwalifikacji, rozumianych jako opis zdobywanych w toku studiów kwalifikacji w kategoriach efektów kształcenia.

Nie przypuszczam, by w dyskusji, którą chcemy tu przeprowadzić, udało nam się dokonać bilansu tych sporów, wydaje się jednak, że w jej wyniku mogą zarysować się wątki i stanowiska istotne dla próby takiego bilansu w przyszłości. Proponowane przez nas tematy dotyczą, po pierwsze, konsekwencji wprowadzenia trójstopniowego podziału studiów dla ich organizacji i efektywności. Po drugie, sposobu określania efektów kształcenia dla potrzeb Krajowych Ram Kwalifikacji w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Po trzecie, napięć rysujących się w systemie bolońskim między (a) programowymi zasadami promowania różnorodności treści i form kształcenia oraz autonomii uczelni a zasadami / narzędziami ich biurokratycznej, administracyjnej koordynacji i kontroli oraz (b) między wartościami tradycyjnie pojętego uniwersytetu „badawczego” (model humboldtowski) a wymogami uniwersytetu „przedsiębiorczego”. Po czwarte wreszcie, proponujemy tu podjąć dyskusję nad zagrożeniami w postaci *działań pozornych*, jakie z tych napięć mogą się zrodzić w gospodarczych, kulturowych i społecznych warunkach funkcjonowania szkolnictwa wyższego i nauki w Polsce.

Warto zauważyć, że o ile trójstopniowy podział studiów został już wdrożony i spory w tej kwestii dotyczą dziś raczej jego konsekwencji niż zasad, o tyle sposób budowania Krajowych Ram Kwalifikacji nadal jest przedmiotem żywych, otwartych kontrowersji. Wydaje się, że dyskusja dotycząca trójstopniowego podziału studiów, zwłaszcza na licencjanckie i magisterskie, zaczyna wygasać. Ten podział traktuje się już jako fakt dokonany...

*Jerzy Brzeziński:* Nie podzielałbym tej optymistycznej wizji pana profesora, sądzę, że dyskusja ta — wchodząc niejako w drugą fazę — dopiero „wybuchnie”. Moje kontakty z przedstawicielami innych dyscyplin dają mi podstawę do tego wątpienia. Po prostu, gdyby rzeczywiście wydziały czy instytuty mogły wybierać, to nastąpiłaby „debolonizacja” systemu... I to wyszłoby na zdrowie naszej

wyższej edukacji. Dlaczego nasze uczelnie mają małopować rozwiązania z ducha nam obce?

*Andrzej Piotrowski:* Sądzę jednak, że w tej chwili spór koncentruje się wokół Krajowych Ram Kwalifikacji jako systemu oceny efektów kształcenia w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Chodzi tutaj zarówno o sposób formułowania tych efektów, jak i kwestie związane z tak zwanymi macierzami kompetencji, zmierzającymi w zamyśle do określenia wartości lub wagi poszczególnych efektów w odniesieniu do konkretnych przedmiotów w *curriculum*...

*Jerzy Brzeziński:* Ale słowo „przedmiot” jest słowem wyklętym teraz, w tych nowych strategiach, a my nie możemy się od niego uwolnić. Pan profesor też nie...

*Andrzej Piotrowski:* Tak. Nie chciałbym tu oczywiście streszczać ani głosów formułujących poparcie dla sposobu budowania tych efektów, ani głosów krytycznych w tej kwestii. W dyskusjach dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji chodzi w ogólności o napięcia, by nie rzec sprzeczności, rysujące się w systemie bolońskim między programowymi zasadami promowania różnorodności — hasło „promowania różnorodności treści i formy kształcenia oraz autonomii uczelni” — a zasadami i narzędziami biurokratycznej, administracyjnej koordynacji i kontroli realizacji tych zadań. Patrząc na te napięcia przez pryzmat głównego hasła unijnego *unity in diversity*, chciałoby się powiedzieć, że z jednej strony, na poziomie formułowania celów i horyzontów ideowych, strategia bolońska odwołuje się do zasady *diversity*, ale z drugiej strony, jeśli chodzi o zasady realizacji, zmierza, paradoksalnie, raczej w stronę *unifikacji* niż *jedności*.

*Marek Ziółkowski:* *Ex pluribus unum*...

*Andrzej Piotrowski:* *Ex pluribus unum*, tak. Te napięcia formułuje się też bardzo często w kategoriach zderzenia wartości tradycyjnie pojętego uniwersytetu badawczego, określanego jako humboldtowski model uczelni wyższej, z wymogami tak zwanego uniwersytetu przedsiębiorczego, łączonego z tradycją amerykańską i właściwymi jej wzorami wiązania uniwersyteckiego kształcenia z praktyką gospodarczą.

No i wreszcie, na koniec tego wprowadzenia, chciałbym położyć mocny akcent na kwestię zagrożeń w postaci działań pozornych, jakie z tych napięć mogą się zrodzić w takich warunkach gospodarczych, kulturowych i społecznych, w jakich działa nauka w Polsce i polskie szkolnictwo wyższe. Odwołując się do własnych doświadczeń dydaktycznych powiedziałbym, że system boloński ze swą otwartością, mobilnością, swobodą podejmowania studiów magisterskich w dużej mierze niezależnie od kierunku, który kończyło się w ra-

mach studiów pierwszego stopnia, zdaje się znacznie lepiej dopasowany do warunków zachodnich niż do rzeczywistości polskiej. Rzecz tu idzie o model kształcenia sprzyjający tym studentom, którzy potrafią w miarę samodzielnie kształtować ścieżki swojej kariery edukacyjnej i potem zawodowej, co zakłada z jednej strony umiejętność przyswajania oraz integracji wiedzy z różnych dyscyplin, z drugiej zaś strony gotowość do inwestowania znacznych nakładów pracy własnej, zwłaszcza wtedy gdy w grę wchodzi konieczność wyrównywania różnic programowych.

*Jerzy Brzeziński:* Ilu takich studentów mamy?

*Andrzej Piotrowski:* Właśnie. W polskiej kulturze edukacyjnej, w jej nastawieniu dość szkolarskim, gdy słuchacz wyższej uczelni ma więcej wspólnego z *uczniem* niż *studentem*, szanse wykorzystania programowego potencjału systemu bolońskiego wydają się dość nikłe. Samodzielność, orientacja na systematyczne budowanie kompetencji i nastawienie na indywidualny sukces oparty na wartości tych kompetencji na rynku pracy — a to skłonny jestem traktować jako zbiór założeń leżących u podstaw strategii bolońskiej — to ciągle zestaw cech, których szkoła średnia nie formuje, lub formuje w niedostatecznym stopniu. Tu też upatrywałbym poważnych zagrożeń, jeśli chodzi o działania pozorne. Proces dydaktyczny upodobniony do zasad nauczania w szkole średniej zajmuje coraz więcej miejsca na uczelni i wypiera to, co tradycyjnie wiązało się z pojęciem kształcenia uniwersyteckiego, jest jednak przedstawiany jako kształcenie uniwersyteckie.

Na koniec, jeśli nam czasu starczy, osobne miejsce w naszej dyskusji należałoby poświęcić, w związku z dylematem *humboldtowski model uczelni czy uniwersytet przedsiębiorczy*, kwestiom dotyczącym konsekwencji strategii bolońskiej dla organizacji badań naukowych w ramach wyższej uczelni. Mam tu na myśli te wszystkie zagadnienia, które wiążą się z hasłem *rozliczalności*, z parametryzacją oceny osiągnięć, tendencją do standaryzacji, kwantyfikacji i biurokratyzacji działalności badawczej w uczelni. Tak widziałbym ogólny zarys proponowanych przez redakcję kierunków rozważań. Zapraszam zatem do dyskusji.

*Bogusław Śliwerski:* Profesor Brzeziński trafnie zadał pytanie, jakich mamy studentów. Myślę zatem, że ta dyskusja powinna jednak rozpocząć się od zwrócenia uwagi na problemy kształcenia ogólnego w szkolnictwie ponadgimnazjalnym. Polityka Ministerstwa Edukacji Narodowej jest od wielu lat destrukcyjna z punktu widzenia właściwego przygotowania młodych ludzi do dalszej edukacji, gdyż ma charakter dyrektywny. Mamy do czynienia ze swoistego rodzaju „żarłocznym centralizmem”, który sprawia, że resort edukacji co kilka lat wprowadza zmiany według strategii *top-down* pod wpływem wąskich interesów będących u władzy partii politycznych, narzucając całemu systemowi oświatowemu autorytarne i biurokratyczne podejście do edukacji, które pod-

trzymuje model tradycyjnego kształcenia w systemie klasowo-lekcyjnym, nieadekwatnym do współczesnej kultury życia i komunikacji. Właśnie dlatego nie mamy w szkolnictwie powszechnym rozwiniętego modelu aktywnego uczenia się, bazującego na edukacji konstruktywistycznej, zorientowanej na rozwijanie uzdolnień dzieci i młodzieży, wspomaganie rozwoju ich osobowości i samodzielności, kreatywności i elastyczności uczenia się (tak indywidualnego, jak i w małych grupach). Od co najmniej trzydziestu lat ten właśnie model kształcenia bardzo dobrze sprawdza się w państwach Europy Zachodniej, w Stanach Zjednoczonych, gdzie odwoływanie się do konstruktywizmu, do dydaktyki aktywnego uczenia się sprawia, że młody człowiek nie uczy się pod określone oczekiwania nauczyciela, tylko rzeczywiście jest kreatorem własnej ścieżki rozwoju, może czynić poznawanie świata pasją, hobby, a nie zewnętrznym przymusem, skoro uczenie się ma być ustawicznym procesem w jego życiu.

Szkolnictwo ponadgimnazjalne musi zostać głęboko zreformowane, i to nie tylko w zakresie podstawy kształcenia ogólnego, przez eliminację tradycyjnego modelu nauczania/uczenia się w systemie klasowo-lekcyjnym. Musi zmienić się podejście władzy do innowacyjności nauczycieli w szkolnictwie publicznym. MEN zniszczyło nauczycielską innowacyjność kolejnymi rozporządzeniami o nadzorze pedagogicznym. Proszę zwrócić uwagę, że nadzór pedagogiczny ma w naszej oświacie charakter tylko i wyłącznie kontrolno-dyrektywny. Nie ma orientacji na wspomaganie innowacyjności nauczycieli. W szkołach publicznych *de facto* nauczycielom eksperymentować nie wolno, bo muszą one funkcjonować według określonej sztancy, standardów, które są bardzo wygodne dla kontrolujących. Nadal zatem będziemy mieć problem z kandydatami na studia, którzy dzięki maturze państwowej mają niemalże wolny dostęp do szkolnictwa wyższego. W przypadku studiów stacjonarnych, bezpłatnych, jest on możliwy w ok. 130 wyższych szkołach publicznych. Jednak większość ofert to edukacja na odpłatnych studiach stacjonarnych i niestacjonarnych w ponad 320 szkołach niepublicznych. Większość tych niepublicznych szkół wyższych nie spełnia akademickich standardów, co właściwie czyni tę edukację pozorną. Młodzi ludzie, kształceni w obowiązującym wciąż systemie klasowo-lekcyjnym, trafiają bez specjalnej selekcji do szkół wyższych, gdzie właściwie przeżywają swoistego rodzaju szok. Z jednej strony są bezradni, bo nie zostali wykształceni w kulturze zarządzania własnym czasem, procesem samokształcenia, z drugiej strony zaś nie rozumieją powodu studiowania w zgodzie z wartościami dążenia do prawdy i uczenia się w prawdzie. Są nauczeni funkcjonowania w pewnym pozorze i kłamstwie, czego najlepszym dowodem są kupowane przez wielu z nich lub kopiowane z internetu prezentacje, jakie powinni samodzielnie przygotować na tzw. maturę wewnętrzną z języka polskiego. Przekonali się, że na rynku można je zakupić i nie angażować się w konstruowanie własnych projektów.

Przychodzi zatem do szkół wyższych młodzież, która jest wykształcona i uformowana w kłamstwie, w pozorze, w fikcji, w tym, że wszystko właściwie

można kupić, spreparować. Ostatnio miałem dyskusję ze studentami we Wrocławiu, którym wykazałem, że ich prace zaliczeniowe są plagiatem, bezczelnym, prymitywnym wklejaniem tekstów z internetu, bez podawania jakichkolwiek źródeł. Oni jednak nie widzieli w tym niczego złego. Jak tłumaczyli się, tego uczono ich w szkole średniej, gdzie musieli wykazać się umiejętnością przygotowywania rozprawek czy prezentacji na podstawie wklejania cudzych tekstów. Są więc źle przygotowani do uczciwego studiowania. Kształcenie w zgodzie z Deklaracją Bolońską jest dla zupełnie innego absolwenta, dla osób, które wyrastały w kulturze demokratycznej edukacji, nastawionej na samorealizację, na samodzielność, na autoedukację i kreatywność.

*Andrzej Piotrowski:* Rozumiem. Zarysował się nam tutaj bardzo wyraziście problem przejścia między szkołą średnią a uczelniami. Bardzo proszę teraz profesora Brzezińskiego...

*Jerzy Brzeziński:* Przysłuchując się dyskusji pomyślałem, że sporządzamy dziś fotografię. Ona pokazuje dzisiejszy stan szkolnictwa wyższego w Polsce. Aby jednak w pełni ją odczytać ze zrozumieniem, aby rozpoznać ważne szczegóły, powinniśmy raczej zastąpić ją filmem odtworzonym w przyspieszonym tempie, filmem, który rozpoczął się w 1990 roku. Wówczas przystępowano do zmiany całego systemu organizacji szkolnictwa wyższego i zdecydowano się na umożliwienie podmiotom niepublicznym (innym aniżeli Kościoły) zakładanie i prowadzenie szkół wyższych, ale dzisiejszy efekt ówczesnych bardzo nowatorskich (jak na warunki polskie) i pozytywnych posunięć jest druzgocący. Tak w każdym razie uważam i nie waham się użyć tego pejoratywnego określenia. Niekontrolowany przez kolejne rządy (z różnych układanek partii politycznych powstałe) rozrost tych szkół (a dużą część z nich trudno mi nawet nazwać wyższymi) doprowadził do prymitywnej komercjalizacji tej bardzo ważnej dla kondycji kulturowej i intelektualnej społeczeństwa sfery. Śmiem twierdzić, że sfera szkolnictwa, a sfera szkolnictwa wyższego w szczególności, to bardzo wrażliwa domena. To w nią inwestowanie, jak pokazują przykłady chociażby takich państw jak Korea Południowa czy Finlandia, jest najbardziej opłacalne dla kraju. Co prawda, z pewnym opóźnieniem, ale przekłada się na wzrost dobrostanu społeczeństwa. Gdyż staje się ono i bardziej kreatywne, i bardziej realizujące się nie w wykonywaniu prostych czynności, jak oranie pól czy fedrowanie węgla, ale w tworzeniu złożonych produktów o dużym współczynniku przetworzenia, wymagających zaawansowanych technologii — nie sprzedaż węgla czy miedzi. Podobnie w sferze „duchowej”. Szkoła wyższa powinna formować młodego człowieka, a nie tylko uczyć go obsługi różnych maszyn, które i tak wyjdą z obiegu, gdy ten młody człowiek znajdzie się w danej instytucji z jeszcze ciepłym dyplomem. Szkoła wyższa powinna kształcić, powinna kształtować kreatywne umysły. Powinna zatem nie tylko przekazywać wiedzę czy, co najmniej istotne, uczyć algorytmów obsługi.

Podobało mi się w zaproszeniu do dyskusji, które dostaliśmy, pewne sformułowanie. Profesor Piotrowski zwrócił uwagę — i pewnie warto od tego zacząć — że pomysł Unii Europejskiej był w istocie „sportowy”: co zrobić, żeby prześcignąć Stany Zjednoczone? Tak naprawdę to o to chodziło, choć o tym potem zapomniano. Chciano pójść na skróty. Politykom wydawało się (a niektórzy z nich tkwią w tym błędzie do dziś!), nie pierwszy zresztą raz, że można budować zamki na piasku. Że jak za dotykem czarodziejskiej różdżki prześcignemy (a przynajmniej im dorównamy — także i my, Polacy) światowe potęgi gospodarcze i naukowe. Niestety, okazało się to tylko iluzją, swoistą fatamorganą. W Polsce te nadzieje wiązano z uwolnieniem szkół wyższych z mocno ograniczającego (wszak ówcześni politycy byli formowani jeszcze w czasach ideologicznego skrupowania, także szkół wyższych) nadzoru państwa. W efekcie zdjęto (łagodniej rzecz ujmując: bardzo go ograniczono) państwowy nadzór nad szkołami wyższymi, ale — na zasadzie wahadła — zbyt dalece się posunięto i wprowadzono szkolnictwo niepubliczne. I zaczęło się to, co dziś nas i niepokoi, i budzi nasz sprzeciw. Myślmy, co zrobić, aby naprawić wyrządzone szkody.

Na początku zmiany następowały bardzo nieśmiało, a potem przyszło przyspieszenie. Każdy, kto miał dostęp do auli czy sali gimnastycznej, mógł pomarzyć o tym, aby zamienić ją na szkołę wyższą. I — jak w spełnionym przez złotą rybkę życzeniu — owa aula zamieniała się w szkołę wyższą. Tylko co z ofertą dydaktyczną? Oczywiście wybierano te kierunki, które poza ową salą potrzebowały jeszcze kogoś, kto wykładałby w niej „coś”. To „coś” powinno być tanie i nie angażujące żadnej skomplikowanej aparatury. Przy tak założonych warunkach brzegowych wybór padł na kierunki z grupy społeczno-humanistycznej, i to te, które były już „zbolonizowane”: pedagogikę, zarządzanie, nauki o polityce, kulturoznawstwo czy socjologię. Dziś każda niemal szkoła wyższa oferuje studia z wymienionego zakresu. Przepraszam socjologów, ale myślę, że oni nie byli nazbyt czujni i nie zadali sobie tego trudu, aby nie dopuścić do poszatowania pięknej akademickiej dyscypliny. Psychologowie zaś bardzo usilnie i zwarcie nie zgadzali się na ten system. I na razie, chociaż zakusy są silne i nie wiem, czy da się jeszcze długo bronić dostępu do tej twierdzy, psychologia nie jest dwustopniowa.

*Marek Ziółkowski:* I to was wybroniło, tak.

*Jerzy Brzeziński:* I to nas wybroniło...

*Bogusław Śliwerski:* Ale myśmy także nie zgadzali się na patologiczny rozwój studiów pedagogicznych w szkolnictwie niepublicznym i w państwowych wyższych szkołach zawodowych, tyle tylko, że kolejni ministrowie chronili ów proces, gdyż dzięki niemu mogli wykazywać się niższym wskaźnikiem bezrobocia wśród młodzieży w wieku 19–24 lata. Poza tym w ten sposób sama młodzież odciążała budżet państwa z finansowania jej wykształcenia.

*Jerzy Brzeziński:* Ale interesy wewnątrz waszej szeroko pojętej grupy zawodowej były podzielone, bardziej aniżeli w naszej. Ponieważ to też jest biznes? Łatwiej zarobić na prowadzeniu studiów licencjackich. Łatwiej (przynajmniej dotychczas) można było powołać szkołkę o profilu licencjackim aniżeli o pełnym profilu magisterskim. W tym ostatnim przypadku trudną do pokonania poprzeczką był wymóg prowadzenia badań naukowych w danej dyscyplinie naukowej. Wiem o tym, gdyż sam jako ekspert Polskiej Komisji Akredytacyjnej opiniowałem negatywnie — gdyż nie spełniały one tego akademickiego warunku — wnioski szkół niepublicznych, które chciały uruchomić studia magisterskie z psychologii. Niestety, w niektórych przypadkach Prezydium PKA nie podzieliło mojej negatywnej opinii i samo wydało, dla MNiSW, pozytywną opinię w sprawie prowadzenia studiów magisterskich przez daną szkołę (tylko na podstawie deklaracji jej rektora, że takie badania będą w przyszłości w tej szkole prowadzone). No cóż, można i tak dbać o „jakość”. I do czego teraz doszliśmy? Zaczęto rozwijać te szkoły niepubliczne. Jest ich teraz prawie trzy razy więcej niż szkół publicznych. Jakież trzysta kilkadziesiąt.

*Bogusław Śliwerski:* Ponad 320...

*Jerzy Brzeziński:* No właśnie, ponad 320. Doszliśmy do zdecydowanie zbyt dużej liczby byle jakich szkół quasi-wyższych (o statusie niegdyśszych szkół policealnych, a może jeszcze niższym). Nie jest możliwe zapewnienie przyzwoitego poziomu kształcenia we wszystkich szkołach. Dlaczego? Po pierwsze, nie da się przeskoczyć pewnego podstawowego rozkładu obowiązującego w przyrodzie, mianowicie rozkładu normalnego. Inteligencja, tak niezbędną cechą do studiowania, też podlega owemu rozkładowi normalnemu. Zatem nie wszystkie osoby w danej populacji są na tyle inteligentne, aby mogły przejść przez wyższy (nie tylko z nazwy!) kurs kształcenia. Ja bym podchodził bardzo ostrożnie do statystyk, które mówią, że bardzo szybko nasze państwo doszło do wskaźnika scholaryzacji na poziomie 50%. I że pod tym względem dogoniliśmy takie państwa jak Kanada, Japonia. A może nawet jesteśmy lepsi? Mnie się wydaje, że jest on po prostu zawyżony. Raczej należy się tym martwić, gdyż to może oznaczać, że mamy marną ową scholaryzację. Moglibyśmy zapewne mieć i 80%, jeżeli zlikwidujemy prace magisterskie. Takie pomysły lęgną się w głowach rektorów czy dziekanów różnych szkół, zwłaszcza tych, które kształcą masowo. Słyszałem o takich pomysłach z niektórych wydziałów prawa. To był, jak mi się wydaje, pierwszy sygnał pochodzący z uczelni publicznych, ale uczelnie niepubliczne chętnie przyklasną, bo z czym mają one największy problem? Z kształceniem na poziomie magisterskim. Przy masowym kształceniu powstaje problem przerebobienia dużych stosów prac magisterskich. Pracowników samodzielnych już od lat nie starcza. Pozostają doktorzy, ale i ci nie nadążają. A zresztą skąd ich brać, jeżeli postawimy warunek, że musi to być doktor na dobrym poziomie naukowym. Być może dojdziemy do tego, że doktor będzie tylko firmował te prace,



a rzeczywistym ich opiekunem będzie magister (a może gdzieś ten pomysł już został wcielony w życie?). A więc ta „sportowa” motywacja do prowadzenia studiów wyższych (mówię teraz o Polsce) jest złą motywacją. I to już w punkcie wyjścia. Nie jest tak, że zrobimy swoistą „zieloną rewolucję” i będziemy przodującym krajem... Kto zatem psuje szkolnictwo wyższe w Polsce? Państwo psuje. A dokładnie ministerstwo psuje. I to nie to ostatnie ministerstwo. Poprzednie rządy, w różnych kolorach, od czerwonego do niebieskiego, dokładały swoją cegiełkę. Platforma Obywatelska, w szczególności, też się wpisuje w tę tendencję psucia szkolnictwa wyższego, z programem bardzo atrakcyjnym wizualnie dla dziennikarzy, ale niestety kiepskim w realizacji. Jakie są objawy owego psucia szkolnictwa wyższego?

Po pierwsze, inflacja prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego. Jeżeli sobie zadamy trud porównania kolejnych wersji naszego prawa dotyczącego nauki i szkolnictwa wyższego, to się przekonamy, że jesteśmy na równi pochyłej. Państwo zresztą to wiedzą, że każda kolejna wersja prawa dotyczącego szkolnictwa wyższego, a zapewne należałoby mówić też i o nauce, jak pan profesor tutaj słusznie zauważył, jest gorsza w tym sensie, że ułatwia dostęp... Właśnie, komu ułatwia dostęp do szkolnictwa wyższego? Jeżeli by sensownie ułatwiała potencjalnym studentom — o, pół biedy — jak chcą się kształcić, niech się kształcą. Ale ułatwia słabym podmiotom dostęp do tworzenia nowych szkół, do tworzenia nowych kierunków. Z tego zrobił się całkiem niezły biznes. I niewiele to ma wspólnego z tak modną ostatnio ideą „przedsiębiorczego uniwersytetu” (*entrepreneurial university*). Tu idzie przede wszystkim o to, aby przy jak najmniejszym zaangażowaniu własnych środków uzyskać jak najlepszy wynik biznesowy. Zatem potrzeba minimum kadry, i to najlepiej tej o stosunkowo niskich wymaganiach finansowych (najlepiej osoby w wieku emerytalnym), oraz sal do prowadzenia wykładów i seminariów. Te szkoły „biznesowe” otwierają tylko kierunki, które nie wymagają angażowania dużych środków finansowych, na przykład w tworzenie zaawansowanych laboratoriów. Stąd popularność takich kierunków jak: pedagogika, zarządzanie czy politologia. I takich szkół niepublicznych mamy najwięcej! I PKA w tym wydatnie pomaga. Mamy też dobre, a nawet (kilka) bardzo dobre szkoły.

Po drugie, psucie ustawodawstwa odnoszącego się do systemu awansów naukowych. Jakiś czas temu prześledziłem ustawy i rozporządzenia od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku poczynwszy po rok 2010. I skomentowałem nowe pomysły ministerstwa w krytycznym artykule *Podaj cełkę* (opublikowanym w „Forum Akademickim”, 2010, nr 11 i 12). Poczynwszy od roku 1969 r. to psucie postępowało (pomijając ówczesne motywacje polityczne stwarzania pewnych ułatwień dla „swoich”). Co ciekawe — i nie wszyscy to pamiętają czy zadają sobie trud, aby zobaczyć, jak było — w istocie trudniej było uzyskać habilitację wówczas, tylko merytoryczne kryteria uwzględniając, niż dziś. Także powołanie kierunku magisterskiego studiów jeszcze lat temu dziesięć było trudniejsze niż dziś. O wiele trudniejsze. Dzisiaj stawia się coraz mniejsze

wymagania kadrowe. Także znacznie łatwiej uzyskać jakiejś jednostce PAN-owskiej czy uczelnianej uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora habilitowanego. Dość powiedzieć, że kiedyś trzeba było zatrudniać sześciu profesorów „belwederskich”, a dziś tylko trzech! Nie chcę państwa zanudzać szczegółami. Inflacja się pogłębia.

Po trzecie, postępująca unifikacja kierunków, rezygnowanie z dokładniejszych dookreśleń kierunków i także obniżanie wymagań kadrowych. Jako wielkie osiągnięcie przedstawia się w programie, że będziemy kształcić nowoczesnie, nie nazbyt wąsko. Idzie jakoby o to, aby nie zakładać szkołom wyższym gorsetu zewnętrznych wymagań programowych, aby nie narzucać pewnej wizji ekspertów, jak ma wyglądać ów absolwent. Mówi się, że wszystko zweryfikuje rynek. Tylko że tak mówi się już od lat, a efekty są coraz gorsze. To wszystko bardzo by było piękne, gdyby rzeczywiście zespoły kształcące w poszczególnych szkołach cechowała duża odpowiedzialność obywatelska. Gdyby ci, którzy kierunki powołują i kształcą na tych kierunkach, rzeczywiście dbali o ich odpowiednio wysoki poziom. Trzeba by jednak zacząć od samej kadry. To ją trzeba by najpierw rzetelnie ocenić. Przecież to, że ktoś jest „nośnikiem” dyplomu doktora habilitowanego czy doktora, wcale nie oznacza, że jest osobą odpowiednią do poprowadzenia danego — odwołam się jednak do niemodnego słowa — przedmiotu. Niestety, już w coraz mniejszym stopniu wymaga się, aby kadra była wyspecjalizowana. Ogólnie mają to być specjaliści z nauk humanistycznych czy społecznych, a coraz mniej kadry wyspecjalizowanej do poprowadzenia określonych przedmiotów. Mamy kształcić kierując się tzw. efektami kształcenia, po których przedsiębiorca będzie oceniał, czy dany absolwent będzie takim, jakiego pragnąłby zatrudnić. Ja nie wiem, po czym przedsiębiorca będzie rozpoznawał, zatrudniając absolwenta, czy jest to właściwa osoba. Mnie się wydaje, że jest to biurokratyczna bzdura.

I jeszcze jedno. Ministerstwo wymaga, aby uczelnie publiczne bodajże z rocznym wyprzedzeniem decydowały o limitach przyjęć na poszczególne kierunki studiów (z jakiś małym marginesem). Jeżeli duża, dobra uczelnia dysponuje kadrą i stosownymi warunkami, to dlaczego nie pozwolić jej (zwłaszcza że są chętni i z dobrymi wynikami egzaminów maturalnych kandydaci), aby korygowała na bieżąco limity przyjęć. Jeżeli zaś nie wolno mi będzie przyjmując więcej kandydatów (nawet przy dużym ich zainteresowaniu studiowaniem tego kierunku w danej uczelni), to dokąd oni pójdą? Do szkolnictwa niepublicznego. Jeśli zatem chcesz studiować atrakcyjny kierunek studiów, to musisz za to zapłacić szkole niepublicznej, a że jej poziom kształcenia odbiega niekiedy znacząco od takiego, jaki reprezentuje szkoła publiczna, to w takie „szczegóły” resort już nie wnika. Szkolnictwo niepubliczne nie powinno upaść. I to jest jeden ze sposobów sztucznego podtrzymywania tego sektora szkolnictwa wyższego. Gdzie tu mówimy o autonomii? Mówi się o autonomii, a w praktyce wygląda, jak wygląda. Jeszcze mnie jedno uwiera, jeżeli będę mógł potem jeszcze zabrać głos...

*Andrzej Piotrowski:* Oczywiście, tak... to pierwsza runda...

*Jerzy Brzeziński:* ...ale na razie chciałbym tylko powiedzieć, że PKA nie wypełnia dostatecznie dobrze swojej roli. Zespoły ekspertów jeżdżą na przykład tam, gdzie i tak wiadomo, że jest dobrze. Po co przyjeżdża na przykład PKA z kontrolą jakości kształcenia do Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego czy mojego uniwersytetu, aby skontrolować duże kierunki, które są od lat dobrze znane i duży zespół traci swój czas i pieniądze na sprawdzenie tego, co łatwo mogłaby uczynić jedna osoba. Zaoszczędzone środki można by przeznaczyć na pogłębioną kontrolę tych uczelni i tych kierunków, o których w środowisku wie się, że są źle prowadzone. Będąc ekspertem PKA mówiłem: „Dlaczego tam nie pojedziecie? Dlaczego tego kierunku nie sprawdzicie? Wiadomo, że zmieniła się kadra w stosunku do deklarowanej we wniosku i warto tej uczelni raz jeszcze się przyjrzeć”. I co usłyszałem? Ze w tym roku już wyczerpano środki finansowe na kontrolę jednostek prowadzących dany kierunek studiów. Drążę dalej: „To po co byliście tu i tu? Pilniejsze jest przecież przeprowadzenie kontroli w jednostce X”. Na to usłyszałem, że taki przyjęto plan wizytacji. I nasuwa mi się taki oto wniosek, że łatwiej pojechać tam, gdzie jest dobrze, i napisać raport, że jest dobrze, niż pojechać w inne miejsce i ponarażać się różnym osobom, czasami wpływowym „misiom”, które opiekują się swoimi „zajączkami”. Jest też problem kompetencji ekspertów. Ale to już temat na odrębne opowiadanie.

Bardzo mnie również uwiera, a już trochę lat chodzę po tej ziemi, też uniwersyteckiej, jeszcze jeden problem. I im dłużej o nim myślę, tym bardziej jestem przekonany o jego prymarności.

Zasadniczo zgadzam się z tezą, że celem uniwersytetu jest dostarczanie rzetelnej i nowej wiedzy. Zgadzam się też, że na uniwersytecie powinniśmy kształtować pewne umiejętności, wszak nie wszyscy absolwenci będą zajmować się nauką. Zdecydowana większość znajdzie zatrudnienie w instytucjach ze sfery praktycznej. I będą też musieli wykazać się pewnymi umiejętnościami praktycznymi. Ale zapomina się o jednym, że uniwersytet powinien formować Osobę. Formacyjna rola uniwersytetu nie jest dostatecznie wyeksponowana w reformie szkolnictwa wyższego. Ostatnio odmienia się przez wszystkie przypadki frazę: „uniwersytet musi być przedsiębiorczy”. Mówi się też o tym, że przedsiębiorcy (świat biznesu) powinni mieć wpływ na układanie sylabusów itp. Tylko zapomina się o jednym, że w ten sposób skreśla się jedną z najważniejszych misji uniwersytetu — misję formacyjną. Doprowadzimy do tego — już doprowadziliśmy! — że mury uczelni wyższych opuszczają nowi barbarzyńcy, osoby fizycznie dojrzałe, ale duchowo nie uformowane. Jeżeli jeszcze uwzględnimy tendencję do przesuwania coraz większej liczby zajęć do internetu, to na końcu tej drogi znajdzie się e-universytet (każdy sam ze swoim monitorem — brrr!). Jeżeli połączymy tę tendencję z już wspomnianą tendencją do przekształcania uniwersytetu humboldtowskiego w uniwersytet przedsiębiorczy, to

powstanie „coś” na kształt szkoły zawodowej na odległość, ale na pewno nie będzie to ten uniwersytet, który kształtował elity europejskie. Powstanie instytucja będąca zaprzeczeniem klasycznego uniwersytetu. Czy naprawdę tego chcemy? Może ja jestem już za stary, jeszcze wychowany w duchu uniwersytetu humboldtowskiego i być może opowiadam coś, co już jest *passé*...

*Marek Ziółkowski:* Coś, co jest *passé*, bo to była enklawa ekskluzywna, a w tej chwili edukacja jest masowa...

*Jerzy Brzeziński:* Tylko że masowy uniwersytet, to już nie jest uniwersytet! Słowa „masowy” i „uniwersytet” nie idą ze sobą w parze. Masowość uniwersytetu w takiej wersji sprawia, że to jest to, przeciwko czemu protestował jeszcze w latach czterdziestych ubiegłego wieku prof. Tadeusz Czeżowski, który przeciwstawiał uniwersytet szkole zawodowej. Idzie o to, żeby kształcić ludzi mądrych, otwartych, wrażliwych, a nie wyłącznie kształcić praktycznie, żeby nie było tak, że absolwent jest sprawnym cyborgiem. Taki więc znajdzie w Wikipedii czy w internecie, niż my mu przekazemy. A więc jestem za tym, aby zwracać uwagę na formacyjną rolę uniwersytetu. W rozbiciu programu na te dwie części — licencjacką i magisterską — to ginie. Student robi licencjat, na przykład w marnej szkole niepublicznej, i zapisze się na renomowaną uczelnię publiczną, do której przyjdzie z samymi piątkami (a nawet szóstkami), niszcząc pewien system nagradzania, też stypendialnego, w szkole publicznej. Okazuje się bowiem, że ci studenci faworyzowani w swojej szkółce wypychają z różnych list stypendialnych studentów rzetelniej ocenianych. I powstaje problem nieprzystawalności ocen. No bo czwórki czy trójki z jednej uczelni odpowiadają piątkom i szóstkom w drugiej. Znane są w środowisku apele niektórych rektorów czy dziekanów uczelni niepublicznych kierowane do pracowników, aby ci nie stawiali ocen niedostatecznych i stawiali oceny bardzo dobre i wyróżniające.

Dwustopniowy system kształcenia postawiony jest na głowie. Pierwszy jest zawodowy poziom kształcenia, a drugi jest niezawodowy. Jak można kształcić zawodowo na poziomie wyższym, a nie w szkole przykładowej (!), poza kontekstem teorii i metodologii? To jest stawianie karety przed koniem. Takie kształcenie nie ma większego sensu. Kogo pracodawca zatrudni? Jak ma wybór, to zawsze weźmie magistra, a nie kogoś z licencjatem, więc myślę, że jednak upomniałbym się o tekst Leszka Kołakowskiego pt. *Po co uniwersytet*. Odpowiem w duchu wypowiedzi wielkiego filozofa — po to, żeby można było też studiować o ogrodach i o różnych, tajemnych językach. To na razie. Dziękuję.

*Andrzej Walicki:* Proszę państwa, ja obserwuję te problemy z pozycji amerykańskiego emeryta, bo w ostatnim roku ubiegłego stulecia przeszedłem z własnej woli na emeryturę. Teraz patrzę na uniwersytet amerykański zupełnie innymi oczami, niż patrzyłem wtedy, widzę mnóstwo nieporozumień. Na przykład to, co pan profesor był uprzejmy powiedzieć, bardzo słusznie. Uniwersytet

nie może być masowy, masowe może być co innego. Otóż w Ameryce to jest przestrzegane. Uniwersytet nie jest masowy, ponieważ college to nie jest uniwersytet!

*Jerzy Brzeziński:* A no właśnie, to nie jest pierwszy stopień w systemie bolońskim. College to nie jest pierwszy stopień...

*Andrzej Walicki:* Uniwersytet to jest *graduate studies*, czyli studia elitarne, na przykład trzydziestu profesorów historii i trzydziestu mniej więcej studentów, albo trzydziestu pięciu. Grupy nie są większe jak 4–5 osób. Każdy ma dostęp do profesora na zasadzie tutorialu. To jest uniwersytet! College to nie jest uniwersytet, to się nazywa *tertiary education*. „Uniwersytet” to pojęcie znacznie węższe, obejmujące tylko te uczelnie, które prowadzą studia podyplomowe, czyli magisterskie i doktoranckie, nie mające nic wspólnego z masowością. To, że u nas studia policencjackie mają charakter masowy, że przyjmuje się na nie tyle samo studentów co na studia licencjackie i zmusza tych studentów do słuchania w dużych grupach tradycyjnych kursów — to wszystko jest z amerykańskiego punktu widzenia skrajnym i totalnie anachronicznym autorytaryzmem, czymś, co jest w ogóle trudne do pojęcia.

System boloński miał zwiększyć konkurencyjność systemu unijnego w stosunku do systemu amerykańskiego. Wczoraj czy przedwczoraj przeczytałem w prasie wywiad pani minister na temat systemu grantów, który — jej zdaniem — jest powszechnie przyjęty. Otóż, tak nie jest! Nie mogę w ogóle wyobrazić sobie Uniwersytetu Harvarda lub Cambridge University funkcjonujących w tym systemie. Dla przedstawicieli nauk ścisłych, którzy pracują nad zagadnieniami teoretycznymi i nie mogą liczyć na bezpośrednie wsparcie biznesu, istnieje w Stanach Zjednoczonych National Science Foundation, czyli organizacja rozdzielająca granty, ale większość uczonych finansowana jest przez korporacje. Biznesmeni wpłacają na badania ciężkie pieniądze, uniwersytety dostają budynki i sprzęt, a profesorowie spełniają rolę menadżerów nauki, konkurujących ze sobą w zdobywaniu środków. Oczywiście u nas to jest nierealne.

Nie umiem odpowiedzieć na pytanie, jaki system byłby najlepszy dla nauk ścisłych w Polsce. W humanistyce jednak zastąpienie stabilności pracy systemem grantów byłoby szkodą nie do naprawienia. W Stanach Zjednoczonych coś takiego jest nie do pomyślenia. Nie mogę wyobrazić sobie moich kolegów z Notre Dame w sytuacji nieustannego ubiegania się o granty. Możliwa jest natomiast sytuacja, w której wybitny profesor zwolniony jest przez uczelnię z obowiązków dydaktycznych i zajmuje się wyłącznie pracą badawczą. W okresie mojego pobytu w Australii (1981–1986) na takich właśnie zasadach funkcjonowała znaczna część australijskiego Uniwersytetu Narodowego w Canberze, w tym cały kilkusobowy Zakład Historii Idei, w którym pracowałem. W Notre Dame przykładem zatrudnienia tego typu może być kontrakt zawarty ze znakomitym filozofem Alisdaiem MacIntyre, który zajmował się

wyłącznie pracą badawczą, bez obowiązków dydaktycznych. Dodam, że moje własne obowiązki dydaktyczne w Notre Dame (1986–1999) ograniczały się do jednego trzygodzinnego kursu tygodniowo dla studentów podyplomowych, których liczba nigdy nie przekraczała pięciu osób. O systemie grantów nigdy nie zdarzyło mi się słyszeć.

Przypomnę, że w Stanach Zjednoczonych nie istnieje ministerstwo nauki. Sama myśl o wprowadzeniu kontroli rządu federalnego nad uniwersytetami, nie mówiąc już o biurokratycznym kierowaniu ich pracą, uznana byłaby za prostą drogę do totalitaryzmu.

To, o czym przeczytałem w wywiadzie pani minister („Gazeta Wyborcza”, 6 marca 2012), a także w rozmowie z dyrektorem Narodowego Centrum Nauki w Krakowie, prof. Andrzejem Jajszczykiem („Gazeta Wyborcza”, 8 marca 2012), kojarzyło mi się z wizjami Orwella. Nauka uzależniona totalnie od jednego wszechmocnego patrona i jego urzędników, środowisko naukowe podzielone na petentów, którzy ze sobą konkurują, a władze państwowe pilnują, aby konkurowali ze sobą uczciwie, z góry zakładając, że wszelkie środowiska autonomiczne z natury rzeczy skłonne są do kumoterstwa, klientelizmu i innych form korupcji. W warunkach niedostatku pieniędzy wszystkie instytucje wybieralne są w istocie partykularnymi grupami interesu, a więc pomyślność nauki zależy wyłącznie od świątłych biurokratów i opłacanych przez nich „niezależnych ekspertów”. Zupełnie jak w koncepcjach Hegla, uważającego biurokrację za „klasę uniwersalną”, powołaną do powściągnięcia w interesie ogółu destrukcyjnej walki egoizmów w społeczeństwie obywatelskim.

Ani przez chwilę nie przeczę temu, że w środowiskach naukowych istnieją różne nieformalne „układy”, oparte na znajomościach i interesach, nieraz bardzo utrudniające obiektywną ocenę naukowych osiągnięć. Jest tak również w Stanach Zjednoczonych, i to, jak sądzę, w dużo większym stopniu niż w Polsce. Widać to w polityce redakcyjnej renomowanych czasopism naukowych (czego naiwnie nie zauważają reformatorzy nauki, wyobrażający sobie, że pisma te będą drukować artykuły pisane przez Polaków), w polityce wzajemnego cytowania się, w tzw. polityce wewnątrzuniwersyteckiej, czyli w bezceremonialnym popieraniu „swoich” itd. itp. Mógłbym poprzeć te tezy wieloma jaskrawymi przykładami, ale nie chodzi mi przecież o dowodzenie, że nadużycia popełniane w Polsce są jednak mniejsze. Chciałbym natomiast zwrócić uwagę na fakty przemawiające na rzecz tezy, że nasi reformatorzy nauki nie rozumieją pozytywów systemu amerykańskiego i że proponowane przez nich środki poprawy sytuacji w nauce idą w kierunku przeciwnym rozwiązaniom amerykańskim.

Po pierwsze, legitymizacja konfliktu. Konflikt interesów uważa się w Stanach Zjednoczonych za rzecz normalną, a nie za coś wstydlivego, co trzeba ukrywać. Profesor może odmówić promowania pracy doktorskiej, ponieważ sam zajmuje się tym tematem i nie chce dzielić się swą wiedzą z potencjalnym rywalem. Wystarczy wtedy powiedzieć, że zachodzi „konflikt interesów”, wszy-

scy to rozumieją, a więc nie zachodzi potrzeba uznawania bezstronności. Jest to, moim zdaniem, o wiele lepsze i uczciwsze niż ukrywanie się pod maską „obiektywizmu”. A takiej właśnie maski poszukiwać będą „niezależni eksperci” prof. Jajszczyka i ich mocodawcy.

Po drugie, w Stanach Zjednoczonych istnieje pluralizm mecenasów nauki, a więc nie może być tak, aby pieniędzmi na naukę dysponował jakiś jeden monopolista, a wszyscy pracownicy nauki uzależniali się od niego, rywalizując ze sobą o jego względy. Ktoś ubiega się o stypendium Fulbrighta, ktoś inny dostaje stypendium Guggenheima, ktoś spędza rok pracując bez dydaktyki w stanfordzkim Center for Advanced Studies, a ktoś inny w Woodrow Wilson International Center for Scholars. Zdobywa się stypendia na zasadzie konkursu, ale o wynikach decydują różne, wzajemnie niezależne gremia. Przegrawszy konkurs w jednym miejscu, ma się otwarte dziesiątki innych możliwości. Innymi słowy: w Stanach Zjednoczonych środowisko naukowe wspierane jest przez wielu mecenasów, hojnych i życzliwych, w Polsce zaś mamy autorytarną władzę podejrzliwego i nieżyczliwego monopolisty.

Po trzecie wreszcie, nikt nie ma złudzeń co do jawności procedur i obiektywności ulubionej przez naszych reformatorów „parametryzacji”. Prawdziwe opinie opierają się na wskaźnikach jakościowych, a nie ilościowych, i zapadają konfidencjonalnie. Byłem gościnnym profesorem w Stanfordzie, stypendystą waszyngtońskiego Wilson Center, otrzymałem stypendium Guggenheima, ale nie miałem pojęcia, kto mnie popierał, w ogóle do głowy mi nie przyszło, że mógłbym to wiedzieć. Było to ścisłą tajemnicą. Sądzę, że taki tryb rozdzielania środków na popieranie nauki jest bardziej racjonalny i mniej konfliktowy niż obliczanie punktów i pozornie bezstronne opinie etatowych „ekspertów”. Zwłaszcza jeśli eksperci owi reprezentują jeden ośrodek decyzyjny, mający w ręku wszystkie pieniądze i mogący o wszystkim decydować, z góry zakładając w dodatku nieuczciwość petentów.

Pragnę jeszcze dodać, że „proces boloński” jest zgoła czymś innym niż jego realizowanie w Polsce. Przekonałem się o tym w czasie wizyty na Uniwersytecie Poznańskim, podczas której wygłosiłem w Pałacu Działyńskich odczyt o okresie rozkwitu kultury filozoficznej w Wielkopolsce w latach czterdziestych XIX wieku. Dziekan wydziału filozofii przyniósł na ten odczyt opracowany przeze mnie tysiącstronicowy tom monumentalnej antologii *700 lat myśli polskiej* pt. *Filozofia i myśl społeczna w latach 1831–1864* (Warszawa 1977) i oświadczył, że jest to książka zupełnie niepotrzebna w procesie dydaktycznym, bo zbyt obszerna i zbyt trudna dla dzisiejszych studentów, ale on ma do niej wielki sentyment, uważa ją za wielkie osiągnięcie, a więc jej nie wyrzuci. Przyznajmy, że w moich uszach musiało to zabrzmieć bardzo dwuznacznie.

*Jerzy Brzeziński:* Panie profesoro, przepraszam, że przerywam, ale za ten wielki tom, o którym pan mówi, w dzisiejszym systemie parametryzacji otrzymałby pan zaledwie parę punktów...

Lech Szczucki: Patologia...

*Andrzej Walicki*: Odpowiedziałem na te słowa, że proces boloński zaleca propagowanie regionalnych „różnorodności” (*diversity*), a więc chyba można zorganizować na Uniwersytecie Poznańskim monograficzne zajęcia na temat renesansu kultury wielkopolskiej w latach czterdziestych XIX wieku. Niestety, usłyszałem w odpowiedzi, że jest to niemożliwe, bo proces boloński nakazuje, żeby sale wykładowe były pełne, a wykłady miały charakter nie monograficzny, lecz masowy. Otóż, nie jest to prawdą, ale jedynie błędną opinią, rozpowszechnianą przez utylitarystycznych reformatorów w Polsce. Wykłady o tematyce lokalnej promowane są wszędzie, to właśnie jest miarą wspomnianej wyżej „różnorodności”. Nie wyobrażam sobie, aby w Notre Dame niemożliwe było uczenie historii własnego regionu lub uniwersytetu. To absurd.

I jeszcze jedna sprawa, zupełnie zasadnicza. Naukowcom polskim brakuje nie tylko pieniędzy, ale także — a nawet przede wszystkim — czasu. Amerykańskie uniwersytety górują na polskimi tym, że każdy profesor ma co siedem lat tzw. *sabbatical year*, czyli cały rok wolny od dydaktyki, przeznaczony wyłącznie na pracę naukową. Jest to prawem każdego pracownika nauki, uniwersytety zaś odnoszą się do tego życzliwie, namawiają, aby przyjmować wówczas dodatkowe stypendia, wyjeżdżać za granicę, nawiązywać kontakty, od tego bowiem zależy w ostatecznym rezultacie prestiż nie tylko indywidualnych badaczy, lecz także ich uczelni. U nas natomiast prawo do płatnego rocznego urlopu w praktyce nie istnieje, bo uczelnia nie może znaleźć zastępców, a naukowcy mają z reguły drugi etat, z którego nie chcą zrezygnować. A skoro tak, to warunków pracy na polskich i amerykańskich uniwersytetach w ogóle nie można porównywać. Zamiast czasu na pracę naukową polscy profesorowie mają wyścig szczurów o pieniądze oraz atmosferę niezyczliwej podejrzliwości, w której domaganie się takiego czasu traktowane jest jako walka o zwiększenie i bez tego zbyt dużych ponoć przywilejów.

Pisałem o tym rok temu na łamach „Przeglądu” (nr 7, 20 lutego 2011), w artykule pt. *Niebezpieczne nieporozumienia w sprawach nauki*. Pozwolę sobie zacytować odpowiedni fragment tego artykułu: „Trudno porównywać pracę naukową ludzi mających nie tylko duże pensje i własne gabinety na uczelni, lecz również dodatkowe fundusze na każdą niemal książkę, a nawet ambitniejszy artykuł, a co siedem lat korzystających z rocznego płatnego urlopu, zasilanego dodatkowo rozlicznymi stypendiami na naukowe podróże, z pracą osób zmuszonych przez system wynagrodzeń do wieloletowości, piszących we własnych ciasnych mieszkaniach w skrawkach czasu wyrwanych codziennej walce o byt, mających teoretycznie prawo do *sabbatical year*, ale w praktyce niemogących z niego korzystać i traktujących myślenie na serio o tym przywileju jako bajkę o żelaznym wilku. Z jednej strony osoby słusznie informujące w swych publikacjach, że nie mogłyby napisać danej pracy bez takiego czy innego stypendium (czasem kilku, bez płatnego urlopu i pracy naukowej w innym kraju), z drugiej



zaś strony autorzy, którzy powinni byli informować, że napisali daną pozycję pomimo braku jakiegokolwiek pomocy, pomimo przepracowania, braku czasu, braku kontaktów, wyjątkowo trudnego dostępu do książek itd., itp.”.

*Lech Szczucki:* Proszę państwa, warto chyba zastanowić się nad pewnymi faktami, które legły u podstaw przeprowadzanej obecnie reformy nauk, a zwłaszcza nad tym, kto w tej reformie odgrywał rolę decydującą. Wydaje się, że została ona przeprowadzona pod zasadniczym wpływem uczonych z zakresu nauk biologicznych, technicznych i informatycznych. Mam tu oczywiście na myśli owej reformy, by tak rzec, praktycystyczny i uniformizujący charakter.

*Jerzy Brzeziński:* Panie profesorze, studia doktoranckie to była inspiracja „ścisłowców” — chemików i fizyków, bo u nich przez trzy lata doktorat się zrobi gładko...

*Lech Szczucki:* Trzeba tu powiedzieć, że ten praktycyzm dotknął także dyscypliny *ex definitione* niepraktycznej, czyli humanistyki. I dlatego na przykład przy ocenie projektów naukowych zmuszeni jesteśmy do odpowiedzi na pytania, które w naszej dyscyplinie nie mają sensu. Że mamy przede wszystkim publikować w angielskojęzycznych czasopismach, choć istnieje duży obszar tematyczny, który czytelników zagranicznych w ogóle nie będzie interesował, a w wielu przypadkach warto publikować w innych niż angielski językach. Że wreszcie nikt jakoś nie bierze pod uwagę tego oto faktu, że humanistyka stanowi zarazem integralną część kultury narodowej, co nakłada na nią szereg specyficznych obowiązków, które zwolennikom praktycyzmu wydają się niekiedy zupełnie błahe i niepotrzebne.

*Andrzej Piotrowski:* Pan profesor wprowadził tu niesłychanie ważny wątek dotyczący oceny tego systemu budowania kwalifikacji z punktu widzenia bardzo zuniformizowanego, jednolitego spojrzenia na naukę, w którym różnice między dyscyplinami technicznymi, podstawowymi, przyrodniczymi, społecznymi, humanistycznymi wreszcie, zostają sprowadzone do jednego standardu...

*Jerzy Brzeziński:* Przywołany podręcznik pana profesora jest takim bardzo boleśnym tego przykładem...

*Andrzej Piotrowski:* Oddaję teraz głos pani profesor Katarzynie Kaniowskiej, bardzo proszę...

*Katarzyna Kaniowska:* Nie będę powtarzała tych argumentów, jakie panowie już przytaczali. Ze wszystkimi właściwie się zgadzam. Słowa pana profesora tym bardziej trafiają mi do przekonania w świetle tego, co znalazłam w świeżutkim, bo dzisiejszym tekście zamieszczonym w „Gazecie Wyborczej”.

Pan profesor Jajszczyk, szef NCN, powiada w nim, że polscy naukowcy zgłosili do Narodowego Centrum Nauki tylko w roku 2011 blisko 15 000 wniosków, z których do finansowania w postaci tak zwanych grantów zakwalifikowano dotychczas 1900. Ten stan rzeczy pozwala mi sformułować jeszcze ostrzejszy sąd od tego, który wypowiedział pan profesor — ja ten stan uważam za równie niepokojący, co upokarzający. Niepokojący, ponieważ ów stosunek liczby wniosków do przyznanych grantów oznacza, że muszą szwankować procedury. Trudno mi uwierzyć, że niemal 80% składanych wniosków nie zasługuje na dofinansowanie. Wiąże się z tym sprawa przejrzystości, a nade wszystko jakości sformułowań używanych w drukach recenzyjnych, które otrzymują do wypełnienia opiniujący wnioski. Upokarzający zaś w tym sensie, że wnioskodawca nie ma wyboru; staje się klientem.

Jest też druga sprawa, ważna w całej tej zaistniałej sytuacji, a mianowicie niska kultura życia uniwersyteckiego.

*Jerzy Brzeziński:* Uniwersytet nie pełni funkcji formacyjnej...

*Katarzyna Kaniowska:* Właśnie. Mam poczucie, że jest z tym coraz gorzej i pewnie z tego wynika coraz gorsze samopoczucie nas, którzy mamy już za sobą pewien staż w uniwersyteckim życiu. Gdy przeczytałam tezy, które miały nadać porządek naszej dyskusji, to spojrzałam na nie z dwóch punktów widzenia, to znaczy z pozycji praktyka — nauczyciela akademickiego — oraz z punktu widzenia antropologa, którym jestem. Właśnie to drugie każe mi zwrócić uwagę na to, co w moim przekonaniu jest kwestią podstawową dla całej naszej debaty, a mianowicie na pytanie o to, jak chcemy rozumieć uniwersytet. A to z kolei wiąże się z czymś jeszcze bardziej fundamentalnym — jak chcemy dziś rozumieć naukę, jej cele i funkcje. To bowiem dopiero stanowić powinno podstawę do budowania takich czy innych konstrukcji porządkujących działania w nauce — myślę tu i o dydaktyce, i o badaniach, i wreszcie o społecznym i kulturowym usytuowaniu nauki. Nauka staje się dziś towarem; to wiemy już od lat dziewięćdziesiątych. Uniwersytety w ślad za tym stają się przedsiębiorstwami, ponieważ muszą, ponieważ ministerstwo inaczej pod wieloma względami nie będzie z nimi współpracowało. Ministerstwo zarządza więc uniwersytetem, a w rezultacie zarządza nauką. Zarządzanie nauką zaś w dużej mierze jest zarządzaniem kulturą. Jako antropolog powiązanie to widzę gołym okiem, co nie znaczy wcale, że zależność ta — zaznaczająca się z taką siłą w obecnie tworzoną u nas model — mnie, nauczycielowi akademickiemu i pracownikowi naukowemu odpowiada.

*Jerzy Brzeziński:* Może by tak ministerstwo się zmieniło? To byłoby prościej...

*Katarzyna Kaniowska:* No właśnie. W tym wszystkim, pomiędzy towarem, przedsiębiorstwem, zarządzaniem nauką, chciałabym znaleźć się ja. Ja! Chciałabym

znaleźć odpowiedź na pytanie: „Kim ja dzisiaj jestem?”. Jak mam się określić w rzeczywistości, w której nauka nie jest wartością osobną, lecz towarem; uczenie przestało być pomocą w samokształceniu, a stało się usługą; uniwersytet zaś nie jest wspólnotą uczonych, ale zamienia się w szkołę lub/i przedsiębiorstwo (najlepiej — dochodowe). Zmiany, jakie przyniosła nowa ustawa i nowy model kształcenia, powodują szereg problemów o wiele, moim zdaniem, istotniejszych niżli tylko organizacyjne czy finansowe. Myślę o problemach związanych z tożsamością uniwersytetu jako instytucji kulturowej, a także z tożsamością ludzi nauki i studentów. Dlatego właśnie uważam, że krytyczną refleksją objąć trzeba nie tylko konsekwencje systemu bolońskiego i KRK, ale też zastanawiać się nad tym, jakie ma to kulturowe przyczyny i konsekwencje.

Tak czy siak, istotna jest sprawa pewnego przyjmowanego odgórnie projektu kultury, zarówno w szerokim rozumieniu, wszak przecież nauka jako część kultury nie może z tego szerokiego kontekstu być wyrwana, jak i kultury w tym węższym sensie, o jakim wspomniałam na początku — kultury środowiska akademickiego czy kultury uczniów, którzy do nas przychodzą, by stać się współpartnerami w społeczności uniwersyteckiej.

*Lech Szczucki:* Czyli rola formacyjna...

*Andrzej Piotrowski:* Za chwilę oddam głos profesorowi Ziółkowskiemu, ale jeszcze *ad vocem* chciałbym tylko dorzucić jedną uwagę, odwołując się do opinii Immanuela Wallersteina i innych członków Komisji Gulbenkiana, którzy w połowie lat dziewięćdziesiątych opublikowali raport o stanie nauk społecznych. Z tych opinii da się wysnuć wniosek, być może zbyt daleko idący, że rozproszenie przedmiotowe i rozproszenie orientacji w naukach społecznych i humanistycznych może doprowadzić do tego, że środki kierowane na rozwój tych dziedzin na uniwersytetach będą się kurczyć. Jeśli zawodowi badacze nie osiągną odpowiedniego stopnia konsolidacji programów badawczych i organizacyjnych struktur, zrobią to za nich *administratorzy instytucji wiedzy*. Odpływ środków na badania grozi tu, jak można sądzić, przekształcaniem się wielu uniwersytetów w szkoły raczej...

*Jerzy Brzeziński:* ...zawodowe.

*Andrzej Piotrowski:* Badania naukowe natomiast mogą przenieść się do wyspecjalizowanych instytucji poza uniwersytetami, ośrodków badawczych, takich jak na przykład Zentrum für Interdisziplinäre Forschung w Bielefeld, czy innych tego typu instytucji. Pytanie o to, jakie relacje mają w uczelniach istnieć między badaniami i kształceniem, wydaje się więc podstawowe z punktu widzenia przyszłości podziału pracy w szkolnictwie wyższym.

Bardzo proszę, profesor Ziółkowski...

*Marek Ziółkowski:* Według mnie tu jest kilka kwestii. Możemy zacząć od kwestii ogólnych, dotyczących roli akademii, uniwersytetu... Akademii, jeżeli chodzi o całą dziedzinę i nauki, i dydaktyki. Najpierw kadra, potem masowość kształcenia, a potem szczegółowe sprawy dotyczące modelu bolońskiego. Dla mnie pierwsza rzecz, to jest jakość kadry w nauce oraz kryteria oceny tej jakości. Postrzegam naukę, tak jak każde pole społeczne, jako walkę o pieniądze, prestiż i pozycję w polu — Bourdieu się kłania. Problem polega na tym, co jest w tym polu cenione, za co się dostaje awans, jak ten awans się mierzy. Pojawia się tu sporo nieprawidłowości, na przykład w nauce obowiązuje zasada *publish or perish*, ale rzecz w tym, za co się dostaje punkty i jak w tym wszystkim liczy się dydaktykę. Od tego się zaczyna. Kiedyś działalność uniwersytetów była działalnością elitarną, dotyczyła nielicznej grupy inteligencji w wąskim rozumieniu tego słowa. Uniwersytety prowadziły badania, ale pełniły także tradycyjną funkcję inteligencji, jej misję społeczną, to znaczy funkcję modernizacji cywilizacyjnej oraz kultywowania i rozwoju kultury narodowej, niezależnie od tego, czy wszystkie działania miały bezpośrednie praktyczne zastosowanie. W tej chwili wiadomo, że w różnych naukach jest bardzo różnie, ale generalnie rzecz biorąc, podstawowym kryterium są publikacje, wyceniane niekiedy w przedziwny sposób. Tu właśnie trzeba uwzględnić różne typy nauk. Są przecież nauki niezależne od kontekstu kulturowego, w których mamy uniwersalne osiągnięcia. Jeśli są ciekawe wyniki, to wszędzie je można opublikować, nawet jeśli się kiepsko pisze po angielsku, i w konsekwencji dostać punkty. Są ponadto takie nauki, w których żadne indeksy cytowań czy listy filadelfijskie kompletnie nie mają sensu. I trzeba to wyraźnie widzieć. To rzecz pierwsza! I stąd oczywiście ta przewaga, o której mówił profesor Szczucki, przewaga nauk ścisłych — biologii, medycyny..., w których są to ważne parametry. I te właśnie dyscypliny starają się narzucić pewien system oceny osiągnięć naukowych wszystkim innym dyscyplinom i dlatego humanistyka jest w bardzo trudnej sytuacji. To jedna kwestia.

Kolejny problem to kwestia uwzględnienia dydaktyki w ocenie ogólnej pozycji nauczyciela akademickiego. Dydaktyka prawie w ogóle się nie liczy, tymczasem istotą uniwersytetu — niezależnie od tego, że ma on prowadzić badania, do czego może jeszcze wrócić — jest to, że musi on uczyć. O ile jeszcze uwzględnia się w ocenie kształcenie młodej kadry, zwłaszcza doktoraty, czasem także magisterki, o tyle już jakość prowadzonych wykładów i sposób wykładania w ogóle się nie liczy. Dlatego też, jeżeli ktoś chce walczyć o pozycję w polu nauki, dostosowuje się do owych obowiązujących kryteriów punktowych. Mój przyjaciel profesor Brzeziński jest zresztą od tego specjalistą i pamiętam, że miewaliśmy różne spory na temat systemu punktów...

*Jerzy Brzeziński:* Ale konstruktywne...

*Marek Ziółkowski:* ...ale konstruktywne... Sam się do tego przystosowałem. Jeżeli za wielką pracochłonną publikację, na przykład o Kaplicy Zygmuntońskiej

dostaje się zero punktów, a za artykuł ileś tam, to trzeba pisać artykuły i trzeba pisać książek. Na tym polega owo dostosowywanie się, trochę oportunistyczne, ale jest to cały czas walka o...

*Jerzy Brzeziński:* To jest polityka naukowa...

*Marek Ziółkowski:* ...to jest polityka, ale to jest głównie walka o pozycję w polu nauki i każdy, kto próbuje zrobić karierę, dostosowuje się do obowiązujących w tym polu kryteriów. W dziedzinie sztuki są inne kryteria, w dziedzinie polityki są jeszcze inne.

Kolejna kwestia to umasowienie studiów. Jak powiedział profesor Walicki, college to przecież nie jest uniwersytet! To jest edukacja trzeciego stopnia — *tertia education*. Popatrzmy na to, co się stało u nas, na to umasowienie. Jeżeli 54% osób w przedziale wieku 19–24 lata studiuje, to w całej grupie są przecież bardzo różne kategorie osób. I można się zastanowić, jaka jest dla nich wartość studiów, co chcą uzyskać, a co rzeczywiście dostają. Po pierwsze jest to...

*Jerzy Brzeziński:* Krzywa normalna...

*Marek Ziółkowski:* Właśnie, ale zacznę od obserwacji socjologicznych. Jeżeli działa kryterium merytokratyczne, to ludzie z wyższym wykształceniem dostają wyższe pensje. Oczywiście w PRL-u akurat tak nie było, co znakomicie wyliczył Henryk Domański. Ale generalnie jeśli ktoś miał wyższe wykształcenie, to dostawał wyższą pensję, czyli opłacało się studiować. W momencie umasowienia szkolnictwa wyższego zaczyna jednak działać prawo Kopernika, które głosi, że zły pieniądz wypiera lepszy...

*Jerzy Brzeziński:* Tu zły dyplom wypiera lepszy...

*Marek Ziółkowski:* Ale tu chodzi o umasowienie w ogóle...

*Andrzej Piotrowski:* Ogólnie mechanizm inflacyjny...

*Marek Ziółkowski:* Właśnie. I jedyną szansę dawałoby istnienie takich uczelni akademickich, które trzymają poziom, które — jak mawiała profesor Antonina Kłoskowska — spełniają instytucjonalne kryterium kultury wyższej. Są to takie instytucje, które dają gwarancję, że tworzą kulturę wyższą. Cała reszta ulega homogenizacji, wymieszaniu poziomów, jest tam czasem trochę wyższej jakości, czasem trochę gorszej, a czasem takiej zupełnie do niczego.

Czyli następuje homogenizacja — wymieszanie poziomów. Tymczasem wiadomo, że jak ktoś skończy Harvard, to jest to już gwarancja wyższego poziomu. I u nas już czasami tak się zdarza. Ostatnio powiedział mi jakiś prawnik: „My jak naprawdę chcemy kogoś zatrudnić w korporacji, to zatrudniamy prawni-

ków tylko z trzech uczelni — UJ, UW, UAM, bo wiemy, że wtedy jest pewna gwarancja i nie potrzeba żadnego innego certyfikatu”. Jest więc problem walki o to, czy dostaje się tylko papierek, czy dostaje się rzeczywistą wiedzę.

Wiąże się to z pytaniem, po co się studiuje. Tu można stworzyć całą drabinę. Elicie intelektualnej system boloński nie przeszkadza, ta elita da sobie radę i na przykład wymuszana mobilność może jej nawet pomóc. Grupie średnio wyższej ten system jeszcze nie przeszkadza, najgorzej natomiast dzieje się na średnim, a zwłaszcza niższym poziomie, bo wtedy wykorzystuje się system boloński po to, żeby uzyskiwać certyfikaty, a nie rzeczywistą wiedzę...

*Jerzy Brzeziński:* Ci absolwenci mają tylko kwit.

*Marek Ziółkowski:* No właśnie — nie ma kompetencji, jest kwit. I to jest poważny problem, bo cały ten system, wbrew wszystkim szczytnym hasłom i osiągnięciom ilościowym, w istocie nie spełnia swojej funkcji. Ja sam mam trudne doświadczenia, na przykład prowadząc seminarium magisterskie z socjologii dla osób, które miały licencjat z innych kierunków. Jak ja, na miłość boską, mam zrobić z nich socjologów?! Wiem, że psychologowie się tu wykpiłi, bo mają jednolite pięcioletnie studia...

*Jerzy Brzeziński:* Tak, myśmy obronili stare reguły — jako jeden homogeniczny zespół.

*Marek Ziółkowski:* Dla mnie zatem system boloński jest trochę dysfunkcyjny, zwłaszcza w przypadku kiepskich studentów. Działa dla górnych 20% studentów, 10% czy może 5%. Jest pewne pocieszenie w demografii, bo liczba potencjalnych studentów w przyszłości trochę się zmniejszy i być może będą szanse na poprawę jakości kształcenia.

Ponadto chciałem powiedzieć jeszcze o dwóch sprawach. Pierwsza to stary humboldtowski model jedności nauki i kształcenia. Pamiętam świetnie dyskusję, którą około dwudziestu lat temu publikował „The Economist” — na temat tego, czy we wszystkich brytyjskich uniwersytetach należy prowadzić badania laboratoryjne w naukach eksperymentalnych. Wiadomo, że powiedzmy polska fizyka ma bardzo małe możliwości uzyskania Nagrody Nobla, że takich przełomowych, niezwykle kosztownych badań raczej na razie robić się u nas nie da. Można natomiast znaleźć sobie pewne enklawy i tam uzyskiwać znakomite osiągnięcia, na przykład w genetyce, nie mówiąc już o matematyce czy logice...

*Jerzy Brzeziński:* Bo tu jest tylko głowa potrzebna. Dobra głowa!

*Marek Ziółkowski:* Ale teraz rodzi się pytanie — czy w takim razie w dobrej uczelni robienie badań jest niezbędne w każdej dyscyplinie. Sądzę, że może być i tak — jeśli ktoś dostaje na przykład w Stanach Zjednoczonych Nagrodę Nobla

z fizyki, to profesor polskiego uniwersytetu powinien znakomicie wyjaśnić swoim studentom, za co była ta nagroda i dlaczego się należała albo nie. Ten polski profesor, który sam nie był w stanie uzyskać finansów na takie badania, powinien być tak blisko „szpicy”, żeby w pełni rozumieć znaczenie jakiegoś odkrycia i, co więcej, móc o nim mówić studentom.

I wreszcie ostatnia kwestia, wynikająca z funkcjonowania internetu, dostępności wiedzy oraz sposobu oceny wiedzy studentów. Sam mam coraz większe wątpliwości, co do tego, co było kiedyś kwintesencją nauczania na przykład w Oxfordzie, czyli, że pisało się prace jedna po drugiej, a umiejętność pisemnego wysłowienia się traktowana była jako rzecz podstawowa — teksty, teksty, teksty. Jest to na pewno bardzo ważne, ale przy dzisiejszej dostępności tekstów w internecie oraz masowości magisterek traktowanie prac pisemnych jako jedynego kryterium egzaminu magisterskiego jest w mojej opinii trochę bez sensu. Jestem raczej zwolennikiem tego, żeby z jednej strony zmuszać studentów do pisania w trakcie studiów, ale żeby uzyskanie i licencjatu, i magisterium to był bardzo poważny egzamin ustny albo pisemny.

*Andrzej Piotrowski:* Egzamin końcowy.

*Jerzy Brzeziński:* Ale nie za pracę magisterską?

*Marek Ziółkowski:* Nie. Za całość — i z pracy, i z całości studiów. Z tym że ten końcowy egzamin to nie może być żaden egzamin testowy, bo to byłby...

*Andrzej Piotrowski:* Nie, to byłaby fikcja.

*Marek Ziółkowski:* To powinno być tak, jak kiedyś wyglądał egzamin doktorski z fizyki. To było naprawdę poważne zadanie.

*Andrzej Piotrowski:* Podobnie jak na medycynie, gdzie ostatni rok to seria egzaminów, które właściwie mają na celu przegląd wiedzy z całych studiów.

*Marek Ziółkowski:* Czyli egzaminy trochę z całości wiedzy. Może być lista pytań egzaminacyjnych, tak jak próbowaliśmy robić na socjologii w Poznaniu, cała lista, ale oprócz tego pytania z pracy. Żeby nie było tak, że wychodzi magister socjologii i nie wie, co to jest klasa społeczna!

*Katarzyna Kaniowska:* Tu powiem tylko jedno zdanie. To jest sytuacja naszych marzeń — prawda? Tak zorganizować egzamin kończący studia, by w istocie dawał gwarancję rzetelnego sprawdzenia wiedzy i umiejętności. Muszę jednak państwu powiedzieć, że znam taki kierunek, na którym powiedziano: „Tak, takie róbmy egzaminy magisterskie!”. Jednak ten ktoś, kto ów pomysł zgłosił, usłyszał od dziekana: „Nie kochani, ponieważ nikt do nas nie przyjdzie”. To tak

à propos naszych wyobrażeń i oczekiwań co do egzaminu magisterskiego oraz tego, co się z nimi dzieje w konfrontacji z systemem, jaki obowiązuje, i z tzw. realiami.

*Jerzy Brzeziński:* A pana, koteczku, zaraz zwolnię, bo te 40% niedostatecznych to za dużo...

*Andrzej Piotrowski:* Bardzo proszę, pani profesor Tarkowska.

*Elżbieta Tarkowska:* Pani profesor Kaniowska zaproponowała spojrzenie antropologa na problemy, o których mówimy, ja chciałabym spojrzeć na nie jako socjolog. Nie tylko przy tej okazji, ale i przy wielu innych kwestiach, z którymi się zmagamy, przypomina mi się koncepcja Raymonda Boudona *les effets pervers*, czyli skutków przeciwnych do celów i zamierzeń. Termin ten został przełożony na język polski jako „efekt odwrócenia”, co moim zdaniem nie jest najszcześniejsze, ale samo pojęcie odpowiada sytuacji, w której intencje są może dobre, pomysły może racjonalne, a skutkiem staje się coś zupełnie innego, nieprzewidzianego, przeciwnego, właściwie nie wiadomo co. Wynika to z nieznanego czy lekceważenia kontekstu społecznego, z niedostrzeżenia i niezrozumienia jego lokalnej specyfiki. Na przykład kwestia specyfiki systemu edukacji w Polsce, o czym mówił profesor Śliwowski. Od tego wszystko się zaczyna. W zderzeniu z tymi uwarunkowaniami wdrażanie może i racjonalnych idei prowadzi do ich karykatury. Myślę, że do głosu dochodzą też pewne wartości naszej kultury, tradycyjnej, szlacheckiej, postawy „zastaw się, a pokaż się”, gdzie nie chodzi o meritum, lecz gdzie nobilitują pewne drugorzędne, pozorne rzeczy, gdzie nie dochodzi do przeżycia i przepracowania problemu, lecz do prześlizgnięcia się po powierzchni i „odfajkowania”. Inna kwestia to spostrzeżenie pana profesora Walickiego, który powiedział — „ludziom w Polsce brakuje czasu”. Opisuje to bardzo dobrze sytuację w nauce z różnych powodów — dwuetatowości, braku pieniędzy, złej organizacji pracy, innych okoliczności.

Dodałabym jeszcze problem — odpowiedź na pytanie profesora Marka Ziółkowskiego, dlaczego ludzie tak masowo studiują, skąd się biorą na studiach. Edukacja przez pewien czas, edukacja na poziomie wyższym była jakby ucieczką przed bezrobociem, i nadal chyba pełni takie funkcje. Prawdopodobnie studiowanie na wyższej uczelni jest jakimś wyjściem przy wysokim transformacyjnym bezrobociu, przy tych trudnościach ze znalezieniem pracy, jakie napotyka młodzież. Mamy zjawisko odłożonego w czasie bezrobocia z jednej strony, a z drugiej — przypadkowość znalezienia się na studiach, czyli to, o czym mówił pan profesor Brzeziński, że na studiach znaleźli się ludzie, którzy niekoniecznie powinni byli studiować. Zamiast skończyć jakąś szkołę dającą rzeczywiście zawód, oni robią licencjat, rozumiany jako edukacja zawodowa. I to jest źródłem ogromnych patologii, plagiatów, kupowania gotowych prac przez studentów,



którzy sami nie potrafią ich napisać i nie rozumieją etycznego wymiaru tego rodzaju praktyk. Nie wiem, czy w ogóle ministerstwo dostrzeże ten problem, czy jakoś reaguje, bo zapotrzebowanie najprawdopodobniej jest ogromnie i zapewne nadal będzie się rozwijało. Jest to patologia o skutkach dalekosiężnych, rozprzestrzeniających się, demoralizujących, podważających w bardzo szerokim zakresie wartości uczenia się i studiowania. Demokratyzacja szkolnictwa wyższego to bardzo piękne hasło, otwarty dostęp, otwarte możliwości i na pewno mnóstwo osób z tych możliwości korzysta. Ale zakres zjawisk patologicznych, pojawiających się jako skutki uboczne reform wprowadzanych odgórnie, bez zważania na realia życia społecznego i kultury, wydaje się ogromny.

I kolejna sprawa, już bardziej szczegółowa, to kwestia działań pozornych. Kto ma z dydaktyką coś wspólnego, jak Polska długa i szeroka, spędza obecnie niezliczone godziny, dni i tygodnie nad nowymi syllabusami, punktami ECTS, które muszą się zgadzać w różnych wymiarach i przekrojach, nad efektami kształcenia i tym wszystkim, co mieści się pod hasłem Krajowych Ram Kwalifikacji. Trzeba być w środku tych działań, które zdominowały życie uczelni w Polsce, by zrozumieć niszczące poczucie wykonywania działań pozornych, odległych od realiów życia uczelni, działań, które trzeba wykonać, bo musi się to wszystko zgadzać. Ja poparłabym to, o czym mówił pan profesor Szczucki, że jesteśmy we władzy ludzi, którzy nie rozumieją humanistyki, nie mają wyobraźni społecznej, nie rozumieją funkcjonowania dyscyplin lokalnych, powiązanych z kontekstem społecznym i nie mieszczących się w paradygmacie przedsiębiorczości, komercjalizacji, rzeczywistości utowarowionej. Obserwując to, co się dzieje w nauce — i nie tylko w nauce i szkolnictwie wyższym — mam poczucie klęski, że zbudowaliśmy sami sobie cywilizację i kulturę ekspercką, biurokratyczną, urzędniczą i teraz sami musimy stosować się do rozmaitych instrukcji, instrukcji do instrukcji, podręczników, poradników i przewodników do właściwego wypełniania rubryk! To takie upokarzające, gdy dostaję spis czasowników, taką ściągę czasowników, które muszą być użyte w celu właściwego określenia efektów kształcenia w zakresie umiejętności, wiedzy, kwalifikacji. Spis czasowników! Traktuje się profesorów jak mało inteligentnych uczniów szkoły podstawowej. Coś tu jest nie w porządku.

*Jerzy Brzeziński:* A czytali państwo artykuł pana profesora Andrzeja Kajetana Wróblewskiego w „Nauce” na ten temat? Jak ten system wykpił?

*Lech Szczucki:* Parę dni temu, z jakiejś okazji przeglądałem ustawę o stopniach i tytułach i jedna rzecz mnie zadziwiła. To mianowicie, że aż dwie strony poświęcone są wzorom dyplomów. Dwie strony! Dokładnie. Widać, że ktoś pieścił ten fragment... Certyfikacja...

*Marek Ziółkowski:* Certyfikat musi ładnie wyglądać, a co tak naprawdę z niego wynika...

*Andrzej Piotrowski:* Chciałbym, korzystając z głosu profesor Tarkowskiej, wprowadzić jeszcze jeden problem. Otóż, gdy przyglądam się temu, co robimy wdrażając system boloński, dwie kwestie przychodzą mi na myśl. Pierwsza, dość oczywista, to kwestia zakresu powinności, zobowiązań, konieczności dostosowawczych związanych z przynależnością do Unii Europejskiej. Kwestia druga to sposób ich realizacji. Czy w tym nastawieniu dostosowawczym nie idziemy zbyt daleko, nie kierujemy się zasadą nadgorliwości w, by tak rzec, *adaptacji imitacyjnej*? Czy przypadkiem nie podlegamy tu zjawisku, które najchętniej, metaforycznie i mało precyzyjnie, dałoby się jednak nazwać interferencją i synergicznym efektem nakładania się dwu fal, z których pierwsza, ta aktualna, to regulacyjny przekaz instytucji unijnych nakładający się na ciągle żywo obecną w naszym życiu falę drugą, wcześniejszą, odpowiedzialną, najkrócej mówiąc, za nasze nawyki, naszą socjalizację do działań pozornych, wyniesioną jeszcze z PRL?

*Elżbieta Tarkowska:* A i dawniejszą!

*Andrzej Piotrowski:* A i dawniejszą, to pewne.

*Katarzyna Kaniowska:* To są cechy powszechnie akceptowane w naszej kulturze...

*Andrzej Piotrowski:* One tkwią gdzieś w głębokich rejonach naszej zbiorowej świadomości...

*Katarzyna Kaniowska:* One są kulturowo osadzone...

*Andrzej Piotrowski:* ...w długim trwaniu naszej kultury, w związku z czym, kiedy te dwie fale się na siebie nakładają, jedna drugiej nie gasi ani nie znosi, lecz obie wzajem się wzmacniają.

*Andrzej Walicki:* Chciałbym coś dodać na temat systemu obsadzania stanowisk profesorskich w Stanach Zjednoczonych. Znam go nie tylko na podstawie dwunastu lat pracy w Notre Dame, dzięki rozmowom z przyjaciółmi, jak Wiktor Weintraub czy Roman Szporluk. Znam też sytuację w Bloomington, Berkeley i Harvardzie, które to uczelnie również oferowały mi możliwość ubiegania się o pracę. W Notre Dame co roku zapoznawałem się — z własnej inicjatywy, bo byłem ciekaw — z podaniami o profesurę na wakujących katedrach. Było przeważnie nie mniej niż 150 takich podań. Z góry założone było, że liczy się tylko kilka, mających jakieś szczególne plusy, bo konkursy są z reguły zupełną fikcją. Wbrew minister Kudryckiej naprawdę ważne są nie formalne, mierzone ilościowo kwalifikacje (osławiona „parametryzacja”), ale to, czego aktualnie potrzebuje wydział. Jeśli potrzebny jest młody pracownik, gotów zająć się pracą administracyjną albo zastępowaniem osób, które wyjechały, to właśnie on zostanie wybrany, a nie uczony z dużym dorobkiem. Wyjątkiem jest profesor

na katedrze fundowanej, ale w jego wypadku nie wydział decyduje, tylko prezydent wraz z provostem. Ale *chaired professor* (czyli katedra fundowana) to pozycja wyjątkowa, taki „kwiatek do kożucha”.

Przy okazji: absolutną nieprawdą jest, że przy obsadzie normalnych stanowisk profesorskich (tj. tych, które są w gestii wydziału, a nie prezydenta) decydująca jest liczba publikacji. Po przejrzeniu kilkuset aplikacji na te stanowiska stwierdzam z całą odpowiedzialnością, że spis publikacji mieści się z reguły na dwóch stronach. Liczy się tak: pierwsza książka na stanowisko *assistant professor*, druga na *associate professor*, trzecia na profesurę zwyczajną (*full professorship*). I koniec. Są oczywiście ludzie szczególnie ambitni, jak na przykład Zbigniew Brzeziński czy Samuel Huntington, ale to nieliczne wyjątki, elita elit. Wśród „normalnych” profesorów nie ma czegoś takiego jak ściganie się w liczbie publikacji. Przeciwnie: ludzie publikujący zbyt wiele wywołują podejrzliwość i niechęć. Najważniejszą kwalifikacją przeciętnego profesora jest to, kogo i jak potrafi uczyć. Czy potrafi uczyć początkujących studentów, zdobyć ich dobrą opinię i przysłużyć się w ten sposób rynkowej reputacji uczelni. Ponadto liczy się bardzo punktacja uczelni z punktu widzenia „akcji afirmatywnej”: jeśli uniwersytet jest w końcu drugiej dziesiątki, a boi się spaść do trzeciej, to musi dbać o to, żeby przyjmować na stanowiska raczej kobiety niż mężczyźni, raczej czarnych niż białych. To jest dużo ważniejsze niż liczba i rozmiar publikacji! Mało tego. Często zdarza się, że odrzuca się podanie ze względu na „nazbyt wysokie” kwalifikacje. Podam przykład. Uniwersytet Notre Dame ma irlandzkie korzenie, zależy mu na przyciąganiu studentów pochodzenia irlandzkiego. I oto zgłasza się światowej sławy uczona, autorka klasycznych prac o średniowiecznej Irlandii. I od razu odpada jako „za wysoko kwalifikowana”. Nie przyciągnie wszak studentów, jeśli wymagać będzie od nich znajomości łaciny, celtyckiego i umiejętności czytania średniowiecznych rękopisów.

*Jerzy Brzeziński:* Wystraszy studentów, tak?

*Andrzej Walicki:* Sama też nie podoła. Uniwersytetowi chodzi przecież o takiego specjalistę od Irlandii, który znałby się na sporcie irlandzkim, na irlandzkim ruchu niepodległościowym i na współczesnej irlandzkiej polityce. Który spodobałby się studentom pochodzenia irlandzkiego i ich rodzicom. Liczba publikacji kandydata do takiego stanowiska jest sprawą drugorzędną, a może nawet zupełnie mało istotną.

Chcę także powiedzieć, że nie zgadzam się co do ważności w Stanach Zjednoczonych stopnia magistra. Magisterium w postaci dysertacji zdarza się tam tylko wyjątkowo. Przeważnie jest to dwu- czy trzygodzinny egzamin, częściowo pisemny. Stopień magistra nie jest bowiem punktem docelowym, to tylko przystanek po drodze. Ludzie zapisują się na *graduate studies*, żeby uzyskać doktorat, magisterium to tylko moment formalnego zaliczenia wymaganych zajęć. Samo w sobie nie ma wartości na rynku pracy. Jest tylko momentem, w którym

student traci prawo do uczenia się w grupach i zaczyna pracować ze swym promotorem na zasadzie tutorialu, czyli pracy indywidualnej. Powinien napisać doktorat w trzy lata po magisterium, ale zwykle trwa to dużo dłużej i dość często, dodajmy, kończy się niepowodzeniem.

*Bogusław Śliwerski:* To, o czym mówił profesor Ziółkowski, jest fundamentalne z punktu widzenia patologii wynikających z umasowienia procesu kształcenia wyższego. Pojawia się pytanie: Kto kształci polską młodzież? Powinniśmy mocniej zaakcentować tę kwestię. W kształceniu pedagogicznym przeżywamy właśnie horror, który metaforycznie określiłem mianem „zakleszczenia pedagogiki”, czyli pojawienia się w środowisku akademickim, a tym samym w procesie kształcenia, osób-pasożytów, które lokują się w organizmach uniwersyteckich i wyższym szkolnictwie zawodowym dzięki posiadanym dyplomom, ale bez nabytych właściwych kompetencji. Od początku transformacji mamy do czynienia z tzw. turystyką habilitacyjną. Początkowo do państw byłego ZSRR, a od dziesięciu lat do państw postsocjalistycznych, które znalazły się w Unii Europejskiej, jak Czechy i Słowacja. Trzeba zwrócić uwagę na to, jak silne jest tu lobby szkolnictwa niepublicznego i państwowych wyższych szkół zawodowych, które nie dysponują samodzielnymi pracownikami naukowymi w ramach nawet tzw. minimum kadrowego (które zresztą przez resort jest pomniejszane z każdą nowelizacją prawa), nie spełniają żadnych standardów kompetencyjnych, więc i... merytorycznych. Wiele osób habilituje się poza granicami kraju nie dlatego, że nie można uzyskać awansu naukowego w krajowych uniwersytetach, uciekają na Słowację czy do Czech, ponieważ tam dyplom można uzyskać na podstawie dużo niższych wymagań. Liczą także na niezdolność komisji naukowych tamtejszych uczelni do zweryfikowania jakości przedkładanych przez Polaków rozpraw naukowych. Bywa, że wykazuje się w swoim dorobku opublikowane dysertacje doktorskie jako habilitacyjne, co było przedmiotem moich badań. Pomimo protestów Komitetu Nauk Pedagogicznych i przedłożonego raportu o stanie patologii w zakresie awansów naukowych poza granicami naszego kraju ministerstwo milczy, nie reaguje. Co więcej, z listy naprawdę znakomitych profesorów, którzy mogliby być członkami Polskiej Komisji Akredytacyjnej, minister nauki i szkolnictwa wyższego mianuje osoby z dyplomami uzyskanymi na Słowacji, chociaż zgodnie z tamtymi standardami, ale z dyscyplin, które nie są w naszym kraju uznawane jako naukowe. Mam tu na uwadze „pracę socjalną” czy „dydaktykę przedmiotową”.

Uważam, że mamy w Polsce do czynienia z dramatycznym złamaniem kodu etycznego w szkolnictwie wyższym i w oświacie, bo to nie jest tylko kwestia inflacji prawa i niechlujstwa przy jego tworzeniu, w tym sprzyjania utrwalaniu pewnymi zapisami wielu nieprawidłowości. To jest prawo, które tworzone jest lobbystycznie, pod interesy głównie szkolnictwa niepublicznego. Rektorem uczelni wyższej już nie musi być profesor. W Polsce bronią się przed tym jeszcze senaty wielkich uniwersytetów i nie zmieniają statutów tak, by rektorem

mógł być biznesmen. W Czechach miały właśnie miejsce największe od czasu „aksamitnej rewolucji” strajki w szkolnictwie wyższym w związku z tym, że minister nowelizował prawo dokładnie pod Deklarację Bolońską, wprost żądając zmian na stanowiskach rektorskich, by zajmowali je menadżerowie. Złamanie kodu etycznego w środowisku akademickim powoduje, że my się dość łatwo i szybko dostosowujemy do tego, co jest gorsze i co zwalnia nas z odpowiedzialności za wyższą jakość i lepszą edukację. Skoro wolno innym, to dlaczego nie nam. Już padają komentarze w stylu: „Dobrze, jeżeli za opublikowaną recenzję naukowiec ma 0 punktów, to w takim razie zastąpi się je tzw. artykułem quasi-recenzenckim, czyli połączy ze sobą trzy recenzje w jakiś jeden artykuł, by uzyskać za to już co najmniej kilka punktów, w zależności od rodzaju publikacji”. W każdym razie zaczyna się także w uniwersytetach rozważanie nie tego, co ma być przedmiotem naszych badań i publikacji, ale czy to się w ogóle „opłaci” w systemie oceny parametrycznej. Po co pisać książkę za kilka czy kilkanaście punktów, skoro można więcej uzyskać za dwa artykuły w czasopiśmie.

*Jerzy Brzeziński:* To wygląda tak: pracownik jakiejś uczelni, naciskany przez swojego dziekana, że jest mało — mówiąc delikatnie — „produktywny”, zamiast napisać recenzję z książki pt. „Jaś i Małgosia”, tak naprawdę pisze trochę rozszerzoną, ale jednak recenzję i opatruje ją tytułem: „Problemy Jasia i Małgosi identyfikacji z płcią”. Tytuł jest? Tak. U dołu pierwszej strony jest przypis — jest to recenzja książki takiej a takiej. Następnie publikuje ten utwór w czasopiśmie wysoko punktowanym. Jeszcze w KBN, gdy był obowiązek dostarczania kserokopii stron tytułowych, można było takie nadużycia wychwycić. Teraz tego obowiązku nie ma. Kto z nas będzie szperał po bibliotekach, czy to jest recenzja. Czasem na tak zwanego nosa się sprawdza. I to nie jest tak, że ja nie wiedziałem, tylko ja świadomie oszukuję. Trzeba nazwać rzecz po imieniu: świadomie oszukuję!

*Bogusław Śliwerski:* Chciałem tylko zwrócić uwagę na to, że część naszych nauczycieli akademickich, bo już nie nazwę ich naukowcami, uprawiając „turystrykę habilitacyjną”, demoralizuje młode pokolenia ambitnych i zdolnych naukowców, naszych doktorantów, którzy widzą, kim są niektórzy ich przełożeni.

*Jerzy Brzeziński:* Nawet nauczycielami nie powinno się ich nazwać...

*Bogusław Śliwerski:* Na przykład na Słowacji recenzenci nie otrzymują do oceny dorobku publikacyjnego, lecz wykaz rozpraw, których tam nikt nie skontroluje, bo nie ma ich nawet w tamtejszych bibliotekach. Recenzentami w przewodach Polaków są ich koledzy, którzy tam też się wyhabilitowali. Na tym polega demoralizacja i degradacja nauki. Zacytowany w moim raporcie przypadek kierownik katedry i członka senatu Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni, która przedłożyła fałszywe dokumenty na Słowacji, nie został skierowany do prokuratury.

Osoba, która chciała wyłudzić habilitację w Katolickim Uniwersytecie w Rużomberoku, fałszując informację o swoich publikacjach, nadal jest członkiem senatu uczelni, czyli nie ma nawet reakcji władz uczelnianych...

*Jerzy Brzeziński:* To nie jest kwestia tylko pedagogiki. Proszę zwrócić uwagę, że dyplomy słowackich habilitacji mamy na przykład w psychologii w dyscyplinie „teologia pastoralna”. W Polsce nie ma dyscypliny naukowej „metodyka nauczania przedmiotu X, Y, Z”, a wwożący do kraju dyplomy z tak określoną habilitacją są przypisywani do pedagogiki, socjologii i nauk o komunikacji czy psychologii.

*Bogusław Śliwerski:* Ustawa o stopniach i tytułach zawiera zapis mówiący o tym, że jeżeli ktoś poza granicami kraju, będąc w stopniu naukowym doktora, przez 5 lat kierował jakimś zespołem badawczym (np. w Rużomberoku, Bańskiej Bystrzycy czy Nitrze), to z mocy prawa uzyskuje status doktora habilitowanego. Ale co innego wracający z Ameryki, Francji czy Włoch nasi znakomici doktorzy, którzy nie musieli w tych krajach uzyskiwać habilitacji, ale mają wielkie osiągnięcia naukowe, a co innego tolerowanie cwaniactwa, które ma miejsce na naszych oczach.

*Katarzyna Kaniowska:* Te wszystkie przypadki, te wszystkie anegdoty, które panowie opowiadacie, potwierdzają, że z etycznością życia uniwersyteckiego i etycznością działania w nauce jest u nas dość kiepsko. Chcę zwrócić uwagę na jedno. Byłabym ostrożna ze wskazywaniem, że jedynym złym jest tutaj ministerstwo. Mnie się wydaje, że nasze środowisko też się do tego przykładu, że milczy się zamiast mówić... Sądzę, że wiele jest takich pól, na których te słabości widać. Nie wszystkie zaniechania można tłumaczyć i usprawiedliwiać. Niezwykle rzadko pisze się negatywne recenzje, co najwyżej odmawia się ich pisanie. O słabości publikacji mówi się nieoficjalnie. Prawie nie istnieje polemika naukowa. Niechętnie, o ile w ogóle, dyskutuje się o jakości kształcenia. Proszę zwrócić uwagę, że w nowym modelu kształcenia pomyślano o wszystkim poza narzędziami służącymi do sprawdzania zgodności treści zadeklarowanych w sylabusach, macierzach i sylwetkach absolwenta z realnie realizowanymi (pozostawia się to kontroli PKA). Nie ma środowiskowej solidarności w obronie interesów uniwersytetów. Nie ma wreszcie głośnego oporu wobec tych decyzji ministerstwa, które „po cichu” uważa się za błędne lub szkodliwe. Muszę powiedzieć, że z zazdrością obserwuję nieraz relacje z masowych protestów społeczności akademickich na przykład we Francji. Nie wnikając w szczegóły, odbieram je jako świadectwo obrony niezależności uniwersytetu i jedności środowiska akademickiego.

*Jerzy Brzeziński:* Ministrowie są z naszego środowiska. W tym sensie ma pani rację.

*Katarzyna Kaniowska:* No tak. Ale gdyby część podobnych reakcji pojawiała się jednak na niższym szczeblu, byłoby to sygnałem dla ministerstwa istotnym.

*Bogusław Śliwerski:* Komitet Nauk Pedagogicznych przedłożył ponad stustronicowy raport na temat tych patologii. Nasze koleżanki i koledzy publikują wyniki własnych badań na ten temat, odwołując się do narzędzi pedagogiki krytycznej. I co z tego wynika dla polityki akademickiej? Nic. Zamiatamy sprawy pod dywan. Ale jeśli można powrócić do kwestii kwalifikacyjnych ram kształcenia studentów, które są kluczowe z punktu widzenia procesu bolońskiego i tego, o czym mówiła pani profesor Tarkowska, to także tu widzimy uprawianie pozorów. Nauczyciele akademicy są angażowani w to, żeby zadowolić biurokrację i czynniki kontroli, przepisując formuły i wskaźniki z dużej kartki na małą, z małej na dużą, czyli dopasowując opracowane wskaźniki do merytorycznej i metodycznej struktury własnych zajęć dydaktycznych. To jest jedna wielka fikcja, ponieważ i tak będą uczyć tak, jak uczyli dotychczas...

*Jerzy Brzeziński:* Główny wysiłek idzie w sylabus, ponieważ...

*Katarzyna Kaniowska:* ...nie ma możliwości kontroli...

*Bogusław Śliwerski:* Otóż to. Na pytanie, jakie teraz kryteria oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym ma Polska Komisja Akredytacyjna, a sam jestem jej ekspertem, usłyszałem, że jednym z jej głównych zadań będzie analiza dokumentacji potwierdzających występowanie procedur wdrażania jakości.

*Jerzy Brzeziński:* Papiery...

*Bogusław Śliwerski:* Dobrze spreparowane dokumenty mają zaświadczać o tym, czy są procedury, czy nie, jak powstawały i jak funkcjonują na co dzień. To jest rozwiązanie, które idzie niejako na rękę szkołom niepublicznym, ponieważ one rzeczywiście doskonale wytwarzają konieczne materiały, zatrudniając do tego prawników czy byłych ekspertów, członków PAK-i. Założyciele i kanclerze wielu takich szkół korzystają ze specjalnych szkoleń dotyczących tego, jak obchodzić prawo, jak opóźnić wydanie negatywnej decyzji w sprawie uprawnień do kształcenia na danym kierunku studiów itp. Sam zrezygnowałem z kierowania wyższą szkołą niepubliczną, gdy zorientowałem się, że założyciel zaczyna manipulować danymi, ukrywać dochody i prowadzić destrukcyjną dla akademickiego poziomu politykę zarządzania, w tym także zatrudniania kadr akademickich.

*Andrzej Piotrowski:* Zmierzajmy do konkluzji: otóż, z przebiegu dyskusji wynika, że nikt z nas nie zakwestionował programowych, ogólnych sformułowań

celów związanych z mobilnością, poprawą jakości itd., na poziomie deklaracji czy ogólnych wyobrażeń o tym, jak powinna wyglądać europejska przestrzeń szkolnictwa wyższego. Krytyka dotyczyła praktyk oferowanych w Polsce jako narzędzia realizacji tych celów, a jeden z głównych wątków tej krytyki dotyczył sposobu wprowadzania reform, tu zaś zagrożeń płynących z faktu, że są one wprowadzane odgórnie.

*Jerzy Brzeziński:* Nakazowo, cały czas!

*Andrzej Piotrowski:* Przewijał się zatem w naszej dyskusji wątek braku perspektywy oddolnej i takich mechanizmów reformowania szkolnictwa wyższego, które byłyby rezultatem uzgodnionych działań środowiska akademickiego.

*Marek Ziółkowski:* Są pewne sygnały, że studenci zaczęli wybierać takie kierunki, które są bardziej dostosowane do potrzeb rynku pracy. Na tym straciła na przykład socjologia, a po raz pierwszy w Poznaniu na politechnikę, chyba nawet niezależnie od polityki ministerstwa, zapisało się więcej studentów niż na uniwersytet.

*Jerzy Brzeziński:* A czy nie spowodowały tego stypendia?

*Marek Ziółkowski:* Oczywiście. To był wpływ stypendiów, ale także racjonalnych wyborów, bo po kilku latach obserwacji rynku okazuje się, co można robić po takich a nie innych studiach, że pewne kierunki nie bardzo zwiększają szanse na rynku pracy. Jest to taki proces społecznego uczenia się, który oczywiście można wspomagać odgórnie, ale to oddolne społeczne uczenie się jest widoczne.

*Andrzej Piotrowski:* Zapewne, jest widoczne w wyborach, jakich dokonują studenci, chociaż czasem to może być, by tak rzec, efekt ławicy. Coraz rzadziej wybiera się te kierunki, które nie oferują, w mniej lub bardziej powszechnym mniemaniu, szans na rynku pracy. Uczelnie zaczynają w związku z tym prześcigać się w wymyślaniu nowych ofert obiecujących profesjonalne przygotowanie do jakiegoś sektora rynku pracy, ale odbywa się to kosztem dotychczasowego podziału obszarów kształcenia. W miejsce oferty o charakterze dyscyplinowym pojawiają się programy, o których nie da się powiedzieć, że są rzetelnie profesjonalizowane, najczęściej mają one charakter quasi-zawodowy, ale kuszący silnymi związkami z jakąś dziedziną zatrudnienia, co krótko mówiąc, niezależnie od zdrowego rozsądku studentów, grozi rozproszeniem i rozmyciem treści tradycyjnych dyscyplin wiedzy uniwersyteckiej. Mam w związku z tym pytanie, czy istnieje dziś w Polsce, państwa zdaniem, jakaś forma działań nie tyle wykorzystujących autonomię uczelni pojętej formalnie, ile odwołujących się do autonomii środowiska akademickiego jako społecznego, kulturowego



*milieu*, ośrodka opinii zdolnego do wywierania wpływu korygującego regulacje ministerialne?

*Jerzy Brzeziński:* Jako ostatni taki bastion demokratyzacji w nauce po roku 1990 została już tylko Centralna Komisja ds. Stopni i Tytułów, która jest teraz jedynym ciałem wybieranym. Wszystkie inne ciała są wybierane, ale przez ministra. Nieważne jak on się nazywa, zawsze jest jakiś minister. I on wybiera. Mówi się, że są wybory, ale to są jego wybory z pewnej puli proponowanej przez środowisko. Od czasu do czasu pojawiają się zakusy, żeby tak była konstruowana także Centralna Komisja. Oto uczelnie i instytuty badawcze mają wskazywać dużą pulę kandydatów, a minister wybierze... właściwie. Jeżeli więc jeszcze CK padnie i narzuci się bardzo przeregulowany system awansowy, to będzie to kolejne odejście od ideałów uniwersyteckich. Proszę, niech państwo ocenią, czy są zdolni przejść ścieżkę awansu profesorskiego wedle ustawy i rozporządzenia po nowemu.

*Andrzej Walicki:* Niemożliwe!

*Jerzy Brzeziński:* W tych terminach, które tam są zaznaczone, nie jest to możliwe. Ostatnio CK zamieściła komunikat nr 2, w którym musiała w szczegółach objaśnić, co ustawodawca miał na myśli w habilitacji po nowemu. To zaś oznacza, że odpowiednie rozporządzenie wykonawcze zostało źle napisane. I to nie jest jedyny akt prawny źle napisany. Po prostu spieszo się przed wyborami parlamentarnymi, aby rząd odniósł sukces legislacyjny. Teraz pracuje się nad niezbędnymi korektami, nad nowelizacją nowelizacji. Horror!

*Andrzej Piotrowski:* A czy z tego wynika, że musimy zawierzyć, krótko mówiąc, ministerium i zespołom eksperckim...

*Jerzy Brzeziński:* Nie, trzeba tylko krytycznie reagować i nie dać się zastraszyć... ale jeśli nie będziemy tak jak teraz dyskutowali, ale jeżeli ta dyskusja nie wyjdzie poza ramy tego małego pokoiku, to nasze spotkanie straci sens. My to przecież wiemy. Idzie zaś o to, aby także inni się o tym dowiedzieli i domagali się zmian. Idzie o nieposłuszeństwo obywatelskie.

*Bogusław Śliwerski:* Ja jednak dostrzegam także coś pozytywnego. Wydaje mi się, że takimi wyspami oporu przeciwko patologiom w środowisku akademickim są komitety naukowe czy komitety problemowe PAN, przynajmniej w jakimś zakresie. Wczoraj było spotkanie prezesa Polskiej Akademii Nauk właśnie z nowo powołanymi przewodniczącymi komitetów naukowych. Brałem w nim udział. Jeden z profesorów wyraźnie zawstydził władze PAN tym, że w nowelizacji prawa w zakresie wyborów do komitetów naukowych dopuściły do sytuacji niszczącej demokratyzację, chociażby przez fakt, że do komitetów problemo-

wych wskazywane są osoby, które nie zostały do nich wybrane przez własne środowisko. Nie musieliśmy się na to zgodzić. Na przykładzie Komitetu Nauk Pedagogicznych mogę jednak pokazać, że można tworzyć pozytywne wyspy przetrwania wartości akademickich, rzetelnego wspierania młodych naukowców w ich rozwoju w ramach organizowanych przez KNP, przez profesor Marię Dudzikową, tzw. letnich szkół pedagogów. Pani profesor Tarkowska brała w tym udział. To są interdyscyplinarne, całotygodniowe spotkania młodych adeptów nauki z mistrzami, naukowcami najwyższej rangi z różnych dyscyplin i dziedzin nauki. Taki kontakt jest dla młodych, dla doktorantów, ale także dla doktorów tuż przed habilitacją, poszukujących, niezwykle silnym impulsem do dalszej pracy, do tego, by nie rezygnowali z trudnego nawet wysiłku, by nie uciekali na Słowację, ale żeby dostrzegli, że w polskich uniwersytetach są ludzie najwyższej etyki i o godnym naśladownictwa warsztacie badawczym. Tak więc nie wszystko jest zepsute. To, o czym mówiliśmy, to jednak margines... Spójrzmy choć trochę pozytywnie na szkolnictwo wyższe...

*Katarzyna Kaniowska:* Ja tylko chciałam powiedzieć, że zgadzam się z tym, że to na pewno nie będzie szybki proces, ale mam wrażenie, że jakieś działania na rzecz odbudowywania etosu, kiedyś się połapali, że on nam się rozplywa, przejmą właśnie mniej formalne ciała, które w strukturze życia akademickiego wywalczą sobie powoli pozycje opiniotwórcze. Chciałabym, aby tak się stało. Miałyby to znaczenie i oddziaływałyby na jakość kultury akademickiej.

*Jerzy Brzeziński:* Gdyby to się nie zaczęło dziać, to by tej dyskusji nie było, tak? Ta dyskusja jest przykładem, że nie ma zgody na bylejąkość!

*Elżbieta Tarkowska:* Bardzo Państwu dziękuję za ciekawą dyskusję. Poruszyliśmy tu wiele niezmiernie aktualnych kwestii, ale niektórych zaledwie dotknęliśmy. Chcielibyśmy — mówię to w imieniu Redakcji „Kultury i Społeczeństwa” — żeby dzisiejsza debata stała się pierwszą z serii dyskusji redakcyjnych na temat stanu nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce. Bardzo dziękuję za przybycie do redakcji, za udział w tej ważnej dyskusji i — do zobaczenia podczas następnej debaty.

Warszawa, 8 marca 2012