

Erozja norm akademickich. Próba diagnozy.

Jerzy Brzeziński

Jerzy BRZEZIŃSKI

Erozja norm akademickich. Próba diagnozy

Świat ludzi uniwersytetu czy, inaczej mówiąc, społeczności akademickiej, od wieków, od zorganizowania pierwszego uniwersytetu bolońskiego skupiał profesorów i studentów, którym bliskie były – ten świat dość jednoznacznie definiujące – takie wartości, jak: *prawda, autonomia, pluralizm, wolność, otwartość na krytykę, globalność, demokracja*¹. Język tych wartości łączył tych, którzy – dążąc do poznania prawdy – uważali, że mogą i muszą dzielić się swoimi osiągnięciami z innymi oraz tych, którzy chcieli poznać nie tylko tę prawdę, ale też wiodące ku niej drogi. Mówiąc inaczej, łączył profesorów i studentów. Zanegowanie tych wartości oznaczać mogło tylko jedno – *zanegowanie idei uniwersytetu*.

Trudno dziś zamykać oczy i twierdzić, iż nic się nie stało, że szkoły wyższe pozostały wierne tym wartościom. Niestety, rzeczywistość okazała się inna. Coraz częściej mamy do czynienia z ich naruszaniem. Warto więc może podjąć próbę zrozumienia tego, co się stało.

Niniejszy tekst – zgodnie z jego tytułem – ma być próbą sformułowania diagnozy, a to oznacza, iż powinna się w nim znaleźć nie tylko próba opisu i wyjaśnienia istniejącej sytuacji, ale też próba wskazania jej możliwej naprawy.

Trochę historii (najnowszej)

Przypomnijmy najpierw, w wielkim skrócie, zmiany, jakim podlegało (także od strony regulacji ustawowych) szkolnictwo wyższe po 1989 roku. Gwałtowny cha-

^{1/} Por. J. Brzeziński *O cnotach uniwersyteckich*, w: *Wokół historii i polityki. Studia z dziejów XIX i XX wieku dedykowane Profesorowi Wojciechowi Wrzesińskiemu w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. S. Ciesielski, T. Kulak, K. Ruchniewicz, J. Tyszkiewicz, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.

rakter przemian społeczno-ekonomicznych, które miały miejsce w naszym kraju na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, a także chęć sprostania przez elity polityczne kraju rozbudzonym oczekiwaniom edukacyjnym społeczeństwa wywarły istotny wpływ – niestety nie zawsze pozytywny, gdy patrzeć nań z dalszej perspektywy – na prawno-organizacyjny charakter reform szkolnictwa wyższego i instytucji związanych z kształtowaniem działalności naukowej (mam na myśli przede wszystkim nową instytucję, jaką był w tych latach Komitet Badań Naukowych, wchłonięty później przez niestawnej pamięci Ministerstwo Nauki i Informatyzacji, którego rola została – tak uważam – zmarginalizowana w nowym superministerstwie: Ministerstwie Edukacji i Nauki) zainicjowanych przez krąg specjalistów skupionych wokół rządu Tadeusza Mazowieckiego.

Proponowano wtedy dość pośpiesznie (wszak czas naglił!) nowe ustawodawstwo, które miało zastąpić znowelizowaną (w celach wyraźnie represyjnych) w 1985 roku ustawę o szkolnictwie wyższym, nieprzystającą do nowych realiów politycznych. Wprowadziło ono takie rozwiązania, które przyznawały uprawnienia samorządom szkół (senatom, radom wydziałów) na skalę w powojennej Polsce niespotykaną (na przykład nowa ustawa uznawała odrębność jedynego prywatnego uniwersytetu, którym był wówczas KUL). Nowa ustawa w jakiejś mierze nawiązywała do tej z 1982 roku, która – mimo bliskości czasu stanu wojennego – umożliwiła przeprowadzenie w 1984 roku demokratycznych wyborów władz uczelni wszystkich szczebli. Pamiętajmy jednak, że umożliwiła także kwestionowanie przez ministra wyborów dokonanych przez samorządy uczelniane (ówczesny minister skwapliwie skorzystał z tej możliwości w odniesieniu do rektorów-elektów: profesora Jerzego Fedorowskiego z UAM i profesora Klemensa Szaniawskiego z UW. Nowa ekipa rządowa pamiętająca represje, jakich doznawało środowisko akademickie (takim represjom podlegali zarówno minister profesor Henryk Samsonowicz, jak i podsekretarz stanu ds. szkolnictwa wyższego profesor Janusz Grzelak), przygotowała takie ustawodawstwo, które w dużym stopniu ograniczało ingerencję państwa w pracę szkół wyższych, ale – i to ta druga, dziś dająca o sobie znać, strona medalu – uniemożliwiła mu prowadzenie długofalowej, efektywnej polityki naukowej i edukacyjnej. Zabrakło też (co także dziś boleśnie odczuwamy) jednolitego korpusu przepisów regulujących i koordynujących pracę instytucji naukowych – uczelnianych, Polskiej Akademii Nauk oraz Jednostek Badawczo-Rozwojowych.

Nowa ustawa umożliwiła też (por. art. 15–21) powoływanie i prowadzenie szkół wyższych przez inne niż państwo podmioty. To było istotne *novum*. Poza PAT-em i Papieskimi Wydziałami Teologicznymi, będącymi w istocie prywatnymi szkołami wyznaniowymi, funkcjonującymi w oparciu o porozumienie zawarte między rządem PRL i Konferencją Episkopatu Polski oraz odpowiednie przepisy Państwa Watykańskiego, w Polsce istniała jedna prywatna, akademicka uczelnia wyznaniowa – był nią KUL. Jednakże nikt, tak naprawdę, nie zdawał sobie sprawy ze skali problemów, które będą wymagały rozwiązania.

Zauważmy też, że państwo przyjęło postawę ambiwalentną wobec nowego „two-ru”, jakim były – jak je wówczas nazywano – szkoły niepaństwowe. Z jednej bo-

wiem strony przekazało „w dół” wyraźny sygnał: koniec z monopolem państwa w obszarze szkolnictwa (też wyższego). Z drugiej zaś traktowało te nowe szkoły bardzo nieufnie (co ciekawe, obywatele płacący podatki, chcący studiować w owych nowych uczelniach byli przez długie lata pozbawieni pomocy stypendialnej). Tak naprawdę pozostała jedynie „chęć szczerą”.

Aby nader złożoną sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce w latach dziewięćdziesiątych uczynić jeszcze bardziej złożoną i niejasną, słabe (jeśli chodzi o instrumenty prawnie usankcjonowanego oddziaływania na szkoły) MEN pozwoliło na prowadzenie przez państwowe szkoły wyższe odpłatnych form studiów – najpierw zaocznych i eksternistycznych, a później wieczorowych. Ów „łamaniec” prawny pod nazwą „studia wieczorowe” umożliwił (i nadal nic się tu nie zmieniło) pobieranie od studentów czesnego, tak jak to czyniły szkoły niepaństwowe. W niektórych uczelniach dość szybko zerwano z pozorami i w jednej ławce sadzano obok siebie studenta „wieczorowego” (pechowca, bo musiał za to płacić) i studenta „dziennego” (szczęściarza, bo otrzymywał to samo, co ten pierwszy, ale za darmo). Uczelnie państwowe dość szybko zauważyły, że tak naprawdę warto kształcić tylko w systemie studiów płatnych. Oczywiście, nie dotyczyło to wszystkich kierunków studiów. Na nauki społeczne, zarządzanie, prawo czy marketing zawsze znajdą się chętni do opłacenia studiów. Nie znajduje się natomiast chętnych – i nic nie wskazuje na to, że preferencje młodzieży się zmieniają – na takie kierunki, jak: fizyka, astronomia, agronomia. Uczelnie zaczęły przyjmować z roku na rok coraz większą liczbę chętnych do studiowania na atrakcyjnych kierunkach studiów i gotowych za to płacić. Budżet uczelni rok w rok obniżany przez państwo można było zatem, nawet solidnie, podreperować. Ministerstwo się na to godziło, bo w przeciwnym wypadku musiałyby zwiększyć finansowanie szkół, a nie było z czego. Wszyscy byli w jakiejś mierze zadowoleni – w najmniejszym stopniu studenci, którzy musieli za swoje studia płacić. Nawet sprzeczność tej praktyki z konstytucją RP nie spowodowała jej zaniechania. I jak tu mówić o Polsce jako państwie prawa.

Zmieniały się rządy i ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe, dokonywano też „kosmetycznych” zmian w obowiązującej, wciąż tej samej od 1990 roku, ustawie o szkolnictwie wyższym, a kolejni ministrowie wydawali rozporządzenia precyzujące warunki, wedle których można było zakładać nowe, prywatne uczelnie, powoływać nowe kierunki studiów i określać standardy nauczania na poszczególnych kierunkach. Rosła też liczba szkół wyższych – chociaż duża ich część tylko z nazwy była „wyższa”. Aż nadszedł 2005 rok, w którym (od 1 września) weszła w życie nowa – od kilku lat zapowiadana – ustawa o szkolnictwie wyższym: *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365). Gdy piszę ten artykuł (marzec 2006) minister EiN ogłosił na stronie internetowej MEiN w dziale „szkolnictwo wyższe/prace legislacyjne” (www.mein.gov.pl) projekt rozporządzenia „w sprawie nazw kierunków studiów” oraz zapowiedział nowe, przystające do nowej ustawy rozporządzenie „w sprawie warunków, jakie musi spełniać jednostka organizacyjna, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia”. Oba rozporządzenia zastąpią dotychczas jeszcze obowiązują-

ce rozporządzenie MENiS z dnia 28 marca 2002 roku „w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, oraz nazw kierunków studiów” (Dz. U. Nr 55, poz. 480, Nr 108, poz. 958 oraz z 2003 r. Nr 101, poz. 933). Wejdą w życie, wedle zapowiedzi MEiN, 1 października bieżącego roku.

Kłopotliwe pytania

Kryteria omówione w tych nadal obowiązujących dokumentach są dość powszechnie znane osobom interesującym się problematyką szkolnictwa wyższego i nie ma potrzeby ich tu przytaczać. Chciałbym natomiast sformułować pytania o ich merytoryczne uzasadnienie:

1. Dlaczego uważa się, że kierunek magisterski można utworzyć w szkole publicznej i niepublicznej tylko wówczas, gdy będzie ona zatrudniała w pełnym i „podstawowym” miejscu pracy 8 samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych?
2. Dlaczego zalicza się, w uczelniach niepublicznych, do tej grupy pracowników, którzy przeszli na uczelniach publicznych w stan spoczynku, kończąc 70. rok życia do dnia 31 grudnia danego roku – bez określania jakiejś górnej granicy wieku, która jest restryktywnie przestrzegana na uczelniach publicznych?
3. Dlaczego możliwe jest zatrudnienie pracownika w pełnym wymiarze godzin (!) jednocześnie w wielu (trzech i więcej) uczelniach?
4. Dlaczego do dziś nie wypracowano jasnych, intersubiektywnych kryteriów, odnoszących się do bazy lokalowej, aparaturowej, bibliotecznej itp.?
5. Dlaczego Państwowa Komisja Akredytacyjna nie określiła – „od góry” – liczby studentów przypadających na jednego pracownika (odpowiednie rozporządzenie ministra określiło tylko proporcje odnoszące się do pracowników samodzielnych²⁾), tak jak to jest ujęte w standardach akredytacji poszczególnych kierunków studiów uniwersyteckich opracowanych przez zespoły rzeczoznawców Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej?

^{2/} Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 28 marca 2002 r. w sprawie warunków, jakie powinna spełniać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, oraz nazw kierunków studiów. Stosunek liczby pracowników samodzielnych do liczby studentów na różnych kierunkach studiów reguluje § 6.: „Stosunek liczby nauczycieli akademickich zatrudnionych w pełnym wymiarze czasu pracy, posiadających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego, do liczby studentów na danym kierunku studiów nie może być mniejszy niż: 1) 1:20 – dla kierunków studiów artystycznych; 2) 1:180 – dla kierunków studiów ekonomicznych; 3) 1:120 – dla kierunków studiów humanistycznych i społecznych, z tym że dla kierunku studiów filologia – 1:50; 4) 1:60 – dla kierunków studiów matematyczno-fizyczno-chemicznych i przyrodniczych; 5) 1:40 – dla kierunków studiów medycznych; 6) 1:180 – dla kierunków studiów prawnych; 7) 1:70 – dla kierunków studiów rolniczych, leśnych i weterynaryjnych; 8) 1:90 – dla kierunków studiów technicznych; 9) 1:80 – dla kierunków studiów wychowania fizycznego”.

Obniżenie standardów kształcenia

Jeżeli dziś zastanawiamy się (jak długo jeszcze?) nad przyczynami wyraźnego obniżenia poziomu kształcenia w szkołach wyższych i obserwujemy występowanie tego, zgubnego dla przyszłości naszego kraju, zjawiska – zarówno w odniesieniu do szkół publicznych, jak i niepublicznych, to musimy upatrywać ich praprzyczyn w nie dość gruntownie przemyślanych decyzjach i rozwiązaniach prawno-systemowych z początku lat dziewięćdziesiątych, gdy kształtował się nowy ustroj naszego państwa. Skala przemian zachodzących w szkolnictwie wyższym przekroczyła możliwości organizacyjne MEN, które w nowej rzeczywistości pracowało według starych, sprawdzonych w poprzednim ustroju standardów prawno-organizacyjnych. Dziś już nikt nie jest w stanie zapanować nad tym, co się stało. Z zażenowaniem słuchałem kiedyś wypowiedzi wysokiego urzędnika MEN, że „nic nie może zrobić”. W latach osiemdziesiątych uczelnie publiczne istotnie (!) zwiększyły liczbę studentów. Dokonało się to bez równoczesnego zwiększenia liczby wykwalifikowanych pracowników, zwłaszcza profesorów i adiunktów. Co więcej, rząd nie zwiększył poziomu finansowania publicznych szkół wyższych na tyle, aby mogły one odczuć wzrost poziomu jakości – tak w odniesieniu do jakości życia swych pracowników, jak i jakości warunków prowadzenia badań naukowych oraz zajęć dydaktycznych. Studenci zaś z pewnością odczuli obniżenie standardów studiowania. Rząd uważał, że uczelnie nadal mogą zwiększać liczbę studentów, zgodnie z rozbudzonymi aspiracjami edukacyjnymi społeczeństwa, i że nie musi to istotnie więcej kosztować. Przeprowadzone w 1993 i 1996 roku (a więc w latach intensywnego tworzenia nowych szkół i osvajania społeczeństwa z tą drogą zdobywania wykształcenia wyższego) przez CBOS badania na reprezentatywnej próbie dorosłych obywateli Polski pokazały, iż 73% ankietowanych chciałoby, aby ich dzieci uzyskały wykształcenie wyższe^{3/}. „Zaoszczędzone” w ten sposób pieniądze można było skierować na uspokojenie niezadowolonych pracowników upadającego sektora energetyczno-wydobywczego, skutecznie – jak się okazało – „głosujących” śrubami i miałem węglowym przed siedzibą rządu.

Na podobny pomysł wpadli też właściciele szkół niepublicznych, którzy zaczęli zwiększać liczbę studentów, wszak tej nie ograniczały wówczas żadne przepisy, a i nie była ona bezpośrednio powiązana z warunkami tworzenia szkoły, tj. uzależnienia liczby studentów od liczby zatrudnionych przez szkołę pracowników. Ta zależność po raz pierwszy w wyraźnie wyartykułowanym zapisie pojawiła się dopiero w pierwszych standardach UKA, bodajże w 1999 roku. Nie zapominajmy jednak, że standardy UKA dotyczą kierunków prowadzonych przez uniwersytety (te zaś są, poza KUL, uczelniami publicznymi) i, jak na razie, tylko trzy uczelnie niepubliczne (SWPS w Warszawie, PAT w Krakowie i KUL) zdecydowały się pod-

3/ Por. *Dążenia edukacyjne polskiego społeczeństwa*. Raport ze stycznia 1994 r., CBOS 1994; *Aspiracje edukacyjne Polaków. Ocena wykształcenia narodu i kosztów edukacji*. Raport z sierpnia 1996 r., CBOS 1996.

dać ocenie rzeczoznawców UKA prowadzone kierunki studiów. Pewne kierunki studiów szeroko pojmowanej humanistyki, jak na przykład różne odmiany pedagogiki, zarządzania i marketingu czy prawa nie wymagały dużych nakładów finansowych ze strony uczelni, dlatego zwiększenie liczby studentów nie pociągało za sobą istotnego wzrostu kosztów utrzymania szkoły. Ot, trzeba było tylko postarać się o większą halę i lepsze jej nagłośnienie. Powstawały też, i to w sposób, który trudno uznać za w pełni kontrolowany i w pełni przemyślany przez decyden- ta, nowe uczelnie. Jest ich dziś ponad 400. Zaś liczba szkół niepublicznych znacząco przekracza liczbę szkół publicznych. Nadal jednak nie uległa znaczącemu powięk- szeniu ilość samodzielnych pracowników nauki, którzy byliby w stanie obsłużyć tę ogromną rzeszę studentów. I stało się to, co musiało się stać – „większa ilość przeszła w gorszą jakość”, jak ktoś kiedyś żartobliwie sformułował „czwarte pra- wo dialektyki”.

Na pierwszy rok studiów w roku akademickim 2004/2005 przyjęto nieco po- nad 500 tysięcy studentów (w tym prawie 250 tysięcy podjęło studia w trybie sta- cjonarnym – co stanowi około 50% ogólnej liczby studentów i ta proporcja musi niepokoić)⁴. Zauważmy jeszcze, że 1 października 2004 roku uczelnie niepubliczne przyjęły prawie 45,5 tysiąca studentów na studia prowadzone w trybie stacjo- narnym i – aż! – 126 tysięcy na studia wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne. Także i ta proporcja musi niepokoić. Bywa, że na niektórych kierunkach – niestety też uniwersyteckich – liczba studentów przyjętych na płatne formy studiów przewyż- sza liczbę słuchaczy studiujących w trybie dziennym. Oczywiście, uczelnie nie zgłaszają tych kierunków Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej do oceny. Oba- wiam się też, że dochodzi do zawierania milczących paktów – my (uczelnie) przy- jmiemy każdego, kto chce studiować, i zagwarantujemy mu, że po trzech (licen- cjat) czy aż pięciu (magisterium) latach otrzyma dyplom, a wy (studenci) będzie- cie regularnie wносить stosowne opłaty. Rozrost płatnych studiów – mimo ponure- go od kilku lat wieszczona o nadchodzącej fali niżu demograficznego, która, jak tsunami, zniesie wiele szkół „wyższych” – każe snuć zasadne domysły, że obie strony są z takiego rozwiązania zadowolone.

Kto tedy prowadzi zajęcia dydaktyczne w tych licznych uczelniach publicz- nych? Przecież zbiór potencjalnych nauczycieli (nawet włączając doń tych, którzy przekroczyli wiek „kardynalski”) jest ograniczony (zwłaszcza profesorów, którzy decydują o charakte i intelektualnej kondycji szkoły wyższej). Co więcej, ich lic- ba wcale nie uległa tak istotnemu zwiększeniu, które usprawiedliwiałoby obser- wowany żywiołowy rozrost szkół publicznych. Aby zatem sprostać wymaganiom rynku edukacyjnego ci sami nauczyciele akademicy zatrudnieni są w dwóch (to już stało się się standardem usankcjonowanym ustawowo, który przestał nawet wzbu- dzać jakiegokolwiek emocje) i większej liczbie szkół – na ogół zlokalizowanych w róż- nych miejscowościach, do których trzeba dojechać. Czy zatem są oni w stanie świad- czyć usługi edukacyjne, nie na jakimkolwiek, ale na akademickim poziomie, i jed-

nocześnie zadbać o swój rozwój naukowy (prowadzić badania naukowe, prezentować ich wyniki na konferencjach naukowych, publikować w prestiżowych pismach, terminowo awansować naukowo)?

Także praktyka edukacyjna niewiele ma wspólnego z ideałami uniwersyteckimi. Profesor sprzedający swoje usługi (to nowy towar!) na rynku edukacyjnym, w nielicznych tylko szkołach musi też prowadzić badania naukowe i publikować – wskazując tę właśnie szkołę jako miejsce powstania publikacji – prace naukowe. Nieprzypadkowo szkoły, które dbają o zatrudnienie osób nie tylko z uwzględnieniem ich kwalifikacji dydaktycznych, ale też naukowych, zajmują wysoką pozycję w rankingach prowadzonych przez tak poważne czasopisma, jak „Rzeczpospolita” czy „Polityka”. W niektórych uczelniach można za opublikowanie artykułu naukowego w piśmie ujętym na tzw. liście filadelfijskiej uzyskać premię pieniężną. Gromadzenie kapitału naukowego, zdobywanie uprawnień akademickich przez niepubliczne szkoły wyższe (jak na razie tylko kilka szkół niepublicznych uzyskało uprawnienia do prowadzenia przewodów doktorskich, a z nich tylko dwie uzyskały uprawnienia habilitacyjne) prowadzi do przekształcenia ich w przyszłości w pierwsze niepubliczne akademie, a nawet sprofilowane uniwersytety (na przykład humanistyczne), których tworzenie dopuszcza nowa ustawa. Ale jak zasadne jest pytanie o możliwości prowadzenia, na niezmiernie wysokim poziomie, zajęć dydaktycznych w wielu szkołach, tak i zasadne jest pytanie o efektywne prowadzenie wartościowych badań naukowych w ramach obowiązków służbowych – nie tylko w jednej szkole. Jest to nader trudne.

To, co dotychczas napisałem, prowadzi do wniosku, iż jednym (głównym?) z czynników odpowiedzialnych za obniżenie poziomu jakości kształcenia jest wieloetatowość. Ma on złożoną strukturę i dość długą genezę. Jakikolwiek próby naprawienia szkolnictwa wyższego, nie mogą roli tego czynnika zignorować. Nowa ustawa jedynie usankcjonowała prawnie możliwość podejmowania pracy na trzech i większej liczbie etatów (por. art. 129 ust. 6)^{5/}. Nie wprowadziła jednak zakazu pracy na trzech i większej liczbie etatów.

Nie sądzę – i nie jestem w tym odosobniony – aby przy przyzwoitym poziomie finansowania pracy nauczycieli akademickich w wybranych przez nich, podstawowych miejscach zatrudnienia chcieli oni obciążać się dodatkową, żmudną i mało twórczą pracą w innych szkołach. Możliwe tedy stałoby się efektywne sterowanie jakością kształcenia akademickiego. Wymagałoby to jednak ze strony państwa zaangażowania znacznych środków finansowych, a te nadal przekazywane są do sektora energetyczno-wydobywczego – zwłaszcza w latach wyborczych.

Jak już napisałem, czynnik wieloetatowości ma złożoną strukturę. Mówienie zatem o zakazie zatrudnienia poza macierzystą szkołą jako głównym środkiem za-

^{5/} Jedno dodatkowe zatrudnienie nie wymaga zgody rektora, a jedynie jego powiadomienia o podjęciu takiego zatrudnienia; z kolei zatrudnienie „u więcej niż jednego dodatkowego pracodawcy” wymaga uzyskania wcześniejszej zgody rektora (por. art. 129 ust. 1). Ten przepis wchodzi w życie od 1 września 2006 r.

radczym wcale nie prowadzi do efektywnego rozwiązania problemu jakości kształcenia. Przede wszystkim Rada Ministrów i Sejm RP muszą rozwiązać problem chronicznego niedofinansowania sfery nauki i edukacji. Następnie zmienić należy prawne ramy funkcjonowania szkolnictwa publicznego (*vide* problem płatnych studiów wieczorowych!). Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z tego, że wejście na tę drogę naprawy (a nie widzę alternatywnej) spowoduje faktyczną likwidację wielu szkół, które tylko z nazwy są wyższymi, a tak naprawdę stanowią kiepskie przedłużenie szkół średnich. Zlokalizowane w małych miejscowościach nie dają uczącej się (to właściwy termin) w nich młodzieży nawet przybliżonego wyobrażenia o tym, czym jest (może być) studiowanie na prawdziwym uniwersytecie. Pozostają tylko togi, gronostaje i tajemniczo brzmiące nowe słowa: rektor, dziekan, sesja egzaminacyjna, seminarium. To o wiele za mało, aby mówić o szkole wyższej.

Co z tego, że możemy się pochwalić dynamicznym wzrostem wskaźnika scholaryzacji, że dorównujemy pod tym względem przodującym krajom UE, Japonii czy Kanadzie, jeżeli uświadomimy sobie, jaki rzeczywiście odsetek młodzieży studiuje, a nie jedynie pobiera nauki na podobieństwo szkoły średniej. Oczywiście lepiej, że młodzież uczęszcza do szkół, aniżeli miałaby sfrustrowana spędzać całe dni na miejscowym rynku, bo wolnych miejsc pracy i tak dla niej nie ma. Ale czy znajdą się dla niej jakieś miejsca pracy, gdy uzyska upragniony dyplom licencjata w swojej szkole? Wątpię. Zatem problem bezrobocia młodzieży został tylko o kilka lat odsunięty w czasie. Wróci on w o wiele bardziej gorzkiej postaci. Okaże się bowiem, że dla osób z takim dyplomem nie ma atrakcyjnych miejsc pracy. Można dostać – i tylko dzięki korzystnym znajomościom – posadę ekspedientki w miejscowym sklepiku spożywczym. Ale czy do tego niezbędny jest dyplom licencjacki? Pozostaje pytanie skierowane do nas, do osób współuczestniczących w tej mistyfikacji: dlaczego współfirmujemy swoimi nazwiskami projekty nowych szkół, przyznając się do ich powoływania? Polska potrzebuje wykształconych obywateli. Jest to nasze „być albo nie być” w Zjednoczonej Europie. Jednakże nie stwarzamy fikcji, że w Polsce rzeczywiście studiuje około 50% młodzieży z przedziału wiekowego: 19-24 lat^{6/}.

Możemy powiedzieć i tak: nie zwracajmy szczególnej uwagi na poziom kształcenia w szkołach wyższych prowadzących wyłącznie studia licencjackie. Niech to będzie owo magiczne sito przesiewowe. Nikt przecież nie powiedział, że wszyscy absolwenci z poziomu licencjackiego muszą studiować na poziomie magisterskim. Problem jednak w tym, że pracodawca na mocno skureczonym rynku pracy, mając do wyboru kandydata z dyplomem licencjata i kandydata z dyplomem magistra zawsze wybierze tego ostatniego, mimo że kwalifikacje licencjata są wystarczające dla objęcia danego stanowiska pracy. Ponadto, ale to już problem etyki właściciela szkoły, składając młodzieży ofertę studiowania w tej właśnie placówce mówi się też, że istnieje możliwość kontynuowania studiów na poziomie magisterskim w in-

6/ Pisz o polskiej „strategii edukacyjnej” bardzo krytycznie Zbigniew Kwieciński w artykule: *Dryfować i łudzić. Polska „strategia” edukacyjna*, „Nauka” 2006 nr 1.

nych (jeżeli dana szkoła sama nie posiada takich uprawnień) szkołach wyższych, na przykład na pobliskim uniwersytecie. Nie informuje się tylko, że wcale to nie takie łatwe czy możliwe.

Ten niezbyt optymistyczny obraz rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce w ostatnich kilkunastu latach, a zwłaszcza obraz szkolnictwa niepublicznego, należy uzupełnić o jeszcze jeden bardzo ważny element. Chodzi mianowicie o cały kompleks zagadnień związanych z realizacją programu kształcenia.

Kilka spraw wysuwa się na plan pierwszy. Po pierwsze, dyplom jakiegoś kierunku studiów musi gwarantować opanowanie przez jego posiadacza określonej wiedzy teoretycznej oraz umiejętności zawodowych i to niezależnie od szkoły, która ten dyplom wystawia. W takich przypadkach zwykło się mówić o *standarda* (dawniej posługiwano się określeniem: *minima programowe*). Zauważmy, że Rada Główna Szkolnictwa Wyższego i MEiN nie uporały się dotychczas z tym problemem (ile to już lat?), a od 2005 roku od nowa przystąpiono do formułowania standardów nauczania. Dziś (połowa marca 2006 roku) Rada Główna zaakceptowała nowe standardy dla zaledwie kilku kierunków studiów. Musi je jeszcze zaakceptować minister EiN. Oczekuje się, że *gros* tych standardów będzie gotowe przed końcem tego roku akademickiego.

Po drugie, dana szkoła, uwzględniając (i jest to warunek konieczny!) owe minimalne wymagania programowe oraz własną specyfikę badawczą i dydaktyczną, musi stworzyć pełny program studiów. Powinien on zostać uzupełniony o komplet sylabusów do poszczególnych przedmiotów. Rzecz jasna, dobry sylabus nie ogranicza się tylko do kilkunastu czy kilkudziesięciu zdań, ale zawiera szczegółowe rozpisanie programu na poszczególne jednostki dydaktyczne. Powinien też zawierać aktualizowaną co rok literaturę przedmiotu zalecaną studentowi.

Po trzecie, program musi uwzględniać kontekst warunków realizacji poszczególnych przedmiotów w tej szkole – liczebność grup studenckich, aparaturę, pomoce dydaktyczne, kontakt z praktyką itp.

Po czwarte, nawet najlepiej napisany sylabus, najlepiej wyposażona sala dydaktyczna na nic, jeżeli dany przedmiot będzie realizowany przez kogoś, kto nie jest specjalistą w danej subdziedzinie naukowej, kto nie ma znaczących w niej osiągnięć (mówię, rzecz jasna, o samodzielnych pracownikach naukowych) pod postacią publikacji (także dydaktycznych), z którymi studenci mogliby się zapoznać. Nie wystarczy tedy być psychologiem po prostu (że sięgnę po przykład z własnej dyscypliny naukowej), aby nauczać każdego przedmiotu z programu studiów psychologicznych. Trzeba być specjalistą w danym obszarze wiedzy naukowej z psychologii. Nie można bowiem dobrze znać się i na psychologii pamięci, i na psychologii rozwoju dziecka, i na psychologii fizjologicznej, i na psychologii społecznej. Niestety – i tu kolejne odstępstwo od norm akademickich – nazbyt często ważne staje się nie to, czy osoba wyrażająca chęć zatrudnienia się w danej szkole rzeczywiście ma coś znaczącego do powiedzenia w kontekście powierzonego jej przedmiotu, ale to, że w ogóle chce się w tej szkole zatrudnić, stanowiąc o jej minimum kadrowym, pozwalającym na jej formalne funkcjonowanie. Mamy tedy do

czynienia – i to wcale nierzadko – z taką sytuacją, że specjalista (nawet dobry) z filozofii psychologii naucza psychologii rozwoju dziecka. Nie muszę chyba odpowiadać na pytanie: jak naucza?

Po piąte, zarządowi szkoły i samemu prowadzącemu należy się informacja zwrotna od studentów na temat tego, jak ten przedmiot jest realizowany. Czy rzeczywiście wedle przedstawionego sylabusu? Dotykam tu – niestety bolesnego dla niektórych nauczycieli akademickich – problemu konieczności okresowego poddawania się ewaluacji prowadzonej przez studentów. Uczestnicząc w pracach Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej dla kierunku psychologia (kierunek elitarny, prowadzony tylko przez uniwersytety i dwie szkoły niepubliczne o liczbie kandydatów kilkunastokrotnie przewyższającej liczbę oferowanych miejsc), sam zetknąłem się z opiniami ze strony profesury dużego uniwersytetu, która wyrażała negatywne opinie na ten temat. W ilu szkołach wyższych, semestr po semestrze, prowadzona jest ewaluacja zajęć dydaktycznych – od ćwiczeń, po wykłady i seminaria magisterskie? I nie należy patrzeć na nią jak na narzędzie represji, ale zobaczyć w niej narzędzie, dzięki któremu może poprawić się jakość komunikacji między profesorem i studentami⁷.

To, co wyżej napisałem, układa się w łańcuch złożony z następujących ogniw:

- standardy nauczania na danym kierunku studiów →
- program kształcenia w szkole X + sylabusy →
- warunki kształcenia w szkole X →
- osoby prowadzące zajęcia w szkole X →
- ewaluacja prowadzona przez studentów w szkole X.

Każde z ogniw powyższego łańcucha jest ważne i żadnego nie powinno się opuszczać czy nadawać mu mniejszej rangi. Pozostaje tylko do rozwiązania problem oceny rzeczywistej realizacji powyższych wymagań przez daną szkołę (czy też jej jednostkę prowadzącą określony kierunek studiów). Nasuwa się jedno takie rozwiązanie – *s y s t e m a k r e d y t a c j i p r o w a d z o n y m e t o d ą p e e r r e v i e w*. Lata pracy Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (oraz doświadczenia młodszej od niej Państwowej Komisji Akredytacyjnej) dostarczyły danych, które – uogólnione – mogą zostać wykorzystane przy budowie obowiązującego systemu akredytacji kierunków studiów – i to niezależnie od tego, czy są to szkoły publiczne czy niepubliczne. Edukacja jest jedna i nie jest ważne, czy ma ona charakter państwowy, czy prywatny. Ważne natomiast jest to, czy jest prowadzona na odpowiednio wysokim poziomie. Podstawowym zaś obowiązkiem zarówno decydentów, jak i nauczycieli akademickich jest dbanie o ten poziom.

Sądzę, że mogę teraz przejść do omówienia możliwych środków zaradczych. Powyżej wskazałem już na jeden, treściowo bodajże najważniejszy. Idzie rzecz ja-

^{7/} Por. *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Wyd. Fundacji Humaniora, Poznań 2000; *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, red. J. Brzeziński, A. Elias, Wyd. Nauk. SWPS „Academica”, Warszawa 2003.

sna o wypracowanie standardów powszechnej akredytacji. Nie tej dowolnej, której poddają się jednostki organizacyjne szkół akademickich współtworzące elitarny klub legitymujących się świadectwem jakości kształcenia wydanym przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich na wniosek Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Chodzi przede wszystkim o tę, która prowadzona jest przez Państwową Komisję Akredytacyjną i której podlegają wszystkie uczelnie.

Tak jak przyjął się wprowadzony na początku lat dziewięćdziesiątych przez KBN system oceny parametrycznej poziomu naukowego reprezentowanego przez poszczególne jednostki szkół wyższych, PAN i JBR, tak też można – według podobnych reguł, choć uwzględniających specyfikę dydaktyki – wprowadzić i upowszechnić system wielopoziomowej oceny jakości kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów. Przeanalizuję teraz, moim zdaniem, kluczowe zagadnienia.

Po pierwsze, system akredytacji powinien uwzględniać kilka poziomów, które mogą być wyodrębnione z uwagi na stopień realizacji standardów opracowanych dla danego kierunku studiów przez grupę ekspertów wyłonionych przez rady tych jednostek, prowadzących dany kierunek studiów i legitymujących się określonymi uprawnieniami akademickimi, na przykład uprawnieniem do nadawania stopni naukowych (doktora albo doktora i doktora habilitowanego) oraz posiadających wysoką kategorię naukową według oceny MEiN (d. KBN) (na przykład nie niższą aniżeli 2.).

Po drugie, standardy akredytacji powinny obejmować dwie grupy kryteriów:

- GRUPA A – w s p ó l n e w y m a g a n i a dla wszystkich kierunków studiów:
- prowadzenie systemu ECTS;
 - prowadzenie ewaluacji zajęć dydaktycznych przez studentów;
 - uprawnienia akademickie (teraz nie uwzględniane jako kryterium konieczne do spełnienia przez daną jednostkę);
 - kategoria MEiN (teraz nie uwzględniana jako kryterium konieczne do spełnienia przez daną jednostkę);
 - realizacja standardów nauczania.
- GRUPA B – s p e c y f i c z n e w y m a g a n i a dla danego kierunku studiów:
- zgodność profilu naukowego osoby prowadzącej zajęcia z danego przedmiotu z profilem tego przedmiotu;
 - syllabusy;
 - wymagania aparaturowe i sprzętowe;
 - wymagania lokalowe;
 - liczba studentów (wszystkich realizowanych przez jednostkę form studiów!) przypadająca na jednego pracownika – odrębnie liczona dla pracowników samodzielnych i odrębnie dla pracowników pomocniczych;
 - dostęp do literatury (biblioteki, bazy bibliograficzne i inne produkty elektroniczne);
 - dostęp do Internetu.

Po trzecie, ocena nie może być prowadzona jedynie „zza biurka”. Niezbędny jest system audytu. I tu doświadczenia PKA i UKA są jak najbardziej pozytywne.

Po czwarte, ocena (swoista licencja na prowadzenie kierunku studiów) musi mieć charakter okresowy. W UKA obowiązują dwa okresy: dwu i pięcioletni. Sądzę, że dłuższy okres obowiązywania oceny powinien być związany z otrzymaniem przez jednostkę kategorii 1. i 2., a krótszy z otrzymaniem przez nią kategorii niższej, na przykład 3. i 4. – przy pięciopunktowej skali. PKA wydaje pełną akredytację tylko na jeden, pięcioletni okres albo też wydaje ocenę warunkową (najczęściej na rok)

Po piąte, wyższe kategorie oceny – wzorem rozwiązań przyjętych przez MBiN – powinny być limitowane. Taką „chronioną” przez PKA kategorią oceny jest ocena „wyróżniająca”. Uchroni to system przed takim oto wypaczeniem, że wszystkie czy prawie wszystkie jednostki otrzymają najwyższą kategorię (tak właśnie się stało w systemie ocen stosowanym przez UKA w przypadku jednego kierunku studiów). Świat nie jest idealny, a świat szkół wyższych w szczególności. Nie sądzę, aby istniał taki kierunek studiów, który prowadzony byłby na jednakowo wysokim poziomie we wszystkich szkołach. Mówiąc językiem sportowym, nie wszystkie zespoły mogą grać w pierwszej lidze. To być może uchroni określone społeczności akademickie przed nadmiernym liberalizmem w tworzeniu standardów akredytacji i obawami osób posługujących się tymi standardami, że „narażą” się swojemu środowisku.

Oderwanie kontekstu kształcenia od kontekstu badania naukowego

Powiem zapewne coś banalnego, dobrze znanego z wypowiedzi wielkich profesorów polskich uniwersytetów: Hessena, Twardowskiego, Czeżowskiego czy Bocheńskiego, iż dydaktyka uniwersytecka tym różni się od dydaktyki wyższej szkoły zawodowej, że nierozzerwalnie związana jest z prowadzonymi przez profesora badaniami naukowymi. Ta stanowiąca o istocie uniwersyteckości jedność – jak to kiedyś ująłem – k o n t e k s t u k s z t a ł c e n i a i k o n t e k s t u b a d a n i a (naukowego)^{8/} nie może zostać zerwana, jeżeli mamy kształcić elity na najwyższym poziomie, jaki zapewni jedynie prawdziwy uniwersytet, a nie przemianowana decyzją Sejmu RP szkoła pedagogiczna, z trudem mieszcząca się w minimalnych standardach umożliwiających formalnie takie przekształcenie (por. ostatnie decyzje Sejmu powołujące nowe „uniwersytety”). Co z tego, że znajdują się na nowym „uniwersytecie” nauczyciele, którzy zdolni będą streścić kanon wiedzy na dany temat i poprawnymi środkami dydaktycznymi przekazać go młodzieży,

^{8/} Por. J. Brzeziński *Rozważania o uniwersytecie*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Edytor, Toruń, 1994, s. 23-47; J. Brzeziński *O cnotach uniwersyteckich...*; J. Brzeziński *Czy potrzebny jest nam uniwersytet w zubożonych czasach?*, „*Studia z Dziejów Uniwersytetu Wrocławskiego*” t. 5, s. 9-38.

jeżeli sami nie będą w stanie przedstawić własnego, oryginalnego warsztatu badawczego. I w tym miejscu chciałbym zgodzić się z opinią, czym powinien być wykład uniwersytecki, wygłoszoną przez o. J. Bocheńskiego^{9/}: „Gdyby profesorowie, zamiast powtarzać z katedry rzeczy dawno przez innych albo przez nich samych drukowane, zajęli się przede wszystkim szkoleniem studentów jako naukowców, świat, a przynajmniej świat humanistów, filozofów, teologów i tym podobnych, miałby mniej gadaczy, a więcej ludzi rzetelnej pracy”. Sumując, ważne jest wtedy pokazywanie nie tylko owoców trudu badaczy, ale przede wszystkim metody osiągania naukowych sukcesów. I tego powinien przede wszystkim nauczać uniwersytet. A czy można ten cel osiągnąć, jeżeli powołani do nauczania – na najwyższym poziomie – profesorowie nie łączą praktyki dydaktycznej z własną praktyką badawczą? Otóż nie – nie można.

Gwałtowny, niekontrolowany wzrost liczby szkół wyższych (zwłaszcza tych niepublicznych) bez uprzedniego przygotowania dostatecznej liczby pracowników samodzielnych i urzędników dla nich warsztatów pracy nie mógł się, rzecz jasna, nie odbić na jakości ich pracy dydaktycznej.

Po pierwsze, liczba pracowników samodzielnych na kierunkach humanistycznych, zwłaszcza tych zdolnych do twórczego wykładu (w sensie wyżej wskazanym), jest ciągle niedostateczna. Moim zdaniem, nie następuje nawet prosta reprodukcja kadry naukowo-dydaktycznej, zwłaszcza tej z tytułami profesorskimi, związana z odchodzeniem części profesorów na emeryturę a młodych i bardzo zdolnych, ale źle opłacanych przez państwo naukowców do sektora prywatnego gospodarki albo szukających – dziś coraz częściej – szczęścia poza granicami kraju. Powierza się zajęcia, zwłaszcza w nowo tworzonych szkołach, nie tym, którym chciałoby się je powierzyć, ale tym, których zdoła się pozyskać (nie patrząc na ich dorobek naukowy, doświadczenie zawodowe oraz na to, w ilu już szkołach pracują – wystarczy, że legitymują się dyplomem doktora habilitowanego, a najlepiej profesora).

Po drugie, stworzenie pracownikowi warsztatu naukowego z prawdziwego zdarzenia kosztuje i rzecz jasna tak być musi. Dlatego też niewiele szkół decyduje się na taki krok (tylko te, które chcą na trwałe wpisać się na mapę szkolnictwa wyższego w Polsce). Przeważają niestety takie, które oferują dyplomy z takich kierunków humanistycznych. W nich bowiem koszt sprowadza się tak naprawdę tylko do dwóch pozycji – wynajęcia dużej sali i opłacenia wykładowcy (tak prowadzone są przez niektóre państwowe uniwersytety studia prawnicze w trybie zaocznym). Tego ostatniego nikt nie pyta o jego badania naukowe. Moim zdaniem, słuchanie wykładu w takich warunkach niewiele da młodemu człowiekowi. Znacznie więcej skorzysta z lektury dobrej książki – porównaj wyżej przytoczoną wypowiedź o. J. Bocheńskiego. I znowu z uporem wracam do pytania: czy to jest uniwersytet?

No dobrze, ktoś powie, przecież wszędzie na świecie, a zwłaszcza w USA, dyplom uczelni X nie jest równy dyplomowi uczelni Y. Godząc się na studia w gor-

^{9/} Por. J. Bocheński *Wspomnienia*, Philed, Kraków 1994, s. 91.

szej uczelni, godzę się też i na gorszy dyplom, który na rynku pracy będzie po prostu o wiele mniej znaczył. Osobiście chciałbym przeciwstawić się takiemu myśleniu. I mam ku temu, jak sądzę, następujące racje.

Racja pierwsza. Póki co, daleko nam do pozycji ekonomicznej czołowych krajów UE, nie wspominając już o USA, Japonii, Korei Południowej czy Kanadzie. Wolne, bez pęt ideologicznych szkolnictwo wyższe ma u nas jeszcze bardzo krótką historię. Można powiedzieć, że jest dopiero na początku wyboistej, nie bardzo wiadomo, do jakiego celu prowadzącej drogi. Niewidzialna ręka rynku póki co działa – zwłaszcza w obszarze szkolnictwa – destrukcyjnie. Jej działanie będzie widoczne zapewne dopiero wtedy, gdy dorosnie pokolenie przyszłych absolwentów, którzy dziś konsumują efekty nieprzemyślanej reformy edukacji na szczeblu podstawowym. Czy zatem nie byłoby wskazane kształcić mniej studentów, ale lepiej? Co z tego, że możemy poszczycić się dynamicznym wzrostem wskaźnika scholaryzacji, jeżeli obejmuje on zarówno część młodzieży kształconej na przyzwyczajonym (co, rzecz jasna, wcale nie oznacza na bardzo wysokim) poziomie, jak i wcale niemałą, a być może nawet przeważającą część młodzieży kształconej na poziomie szkoły średniej (łącznie z nawykami edukacyjnymi wyniesionymi z tej szkoły). Ci absolwenci obsadzą na wiele lat miejsca pracy w gospodarce i administracji państwowej. I proszę mi wierzyć, nikt nie będzie sprawdzał, kto wystawił dyplom. Ważne będzie tylko, że jest to dyplom wyższej uczelni i że osoba go posiadająca może objąć dane stanowisko. Mówiąc krótko, źle kształcąc, przyczyniamy się do „zamulenia” naszej gospodarki, administracji i – co niezmiernie ważne – szkolnictwa podstawowego i średniego. I za to jesteśmy odpowiedzialni my, którzy godzimy się na nauczanie w takich szkołach powodowani chęcią uzyskania doraźnego zysku.

Racja druga. Jak najszybciej trzeba usprawnić system akredytacji wszystkich szkół – niezależnie od charakteru prowadzących je podmiotów. Chodzi również i o to, aby zła, żeby nie powiedzieć – hochsztaplerska szkoła nie mogła występować pod tym samym szyldem, co szkoła rzeczywiście wyższa, oferująca kształcenie na poziomie uniwersyteckim, udatnie łącząca praktykę dydaktyczną z praktyką badawczą. Młodzież musi wiedzieć (zwłaszcza jeżeli za to płaci) komu powierza los swojej edukacji. Jesteśmy, także jako rodzice, jej to winni. Mówiąc dobitniej, system akredytacji wymaga uszczelnienia.

Racja trzecia. Polskie szkolnictwo wyższe nie musi przechodzić przez fazę chaosu (jak długo już trwająca? Jak długo jeszcze?). Już dziś można (trzeba) zacząć je porządkować i to konsekwentnie. W sposób przemyślany kierować pieniądze podatników i nie przymykać oczu na rabunkową gospodarkę talentami młodzieży. Nikt tego za nas, profesorów uniwersytetów, nie zrobi.

Chcąc zatem pozytywnie rozwiązać problem przywrócenia szkolnictwu wyższemu charakteru akademickiego, a więc ścisłego powiązania poziomu naukowego uczelni (w zakresie jakiegoś kierunku kształcenia) z poziomem kształcenia, musimy najpierw odpowiedzieć na fundamentalne (czy wręcz strategiczne) pytanie: czy Polskę dziś stać (biorąc po uwagę możliwości ekonomiczne i kapitał ludzki)

na prowadzenie studiów wyższych jedynie wedle modelu akademickiego? Obserwacja, nawet dość powierzchowna, tego, co się dzieje w szkolnictwie wyższym, podsuwa nam odpowiedź na to pytanie. Polska nie jest przygotowana do realizacji tak ambitnego zadania. Co zatem powinno się zrobić?

Uważam, że – przynajmniej przez dość długi jeszcze czas – trzeba wyraźnie rozróżnić dwa rodzaje szkół wyższych:

- a) oferujące wykształcenie typu *magisterskiego* (kończące się tytułem zawodowym magistra czy lekarza i prowadzone według standardów akademickich; mam na myśli *studia jednolite* – liczące co najmniej 10 semestrów¹⁰), kładące nacisk na jedność kontekstu kształcenia i kontekstu badania; po tych studiach możliwe byłoby podjęcie *studiów doktorańskich*;
- b) oferujące wykształcenie typu *zawodowego* według specjalnie opracowanych standardów dla tego typu szkolnictwa wyższego. Studia te kończyłyby się tytułem zawodowym: licencjata czy inżyniera. Uprawniałyby też, ale po przejściu rygorystycznej procedury kwalifikacyjnej (nie tylko testu wiadomości), do podjęcia studiów magisterskich (ale liczących nie mniej niż sześć semestrów).

Od razu ujawnia się niedemokratyczny charakter tego rozwiązania. Nie dla wszystkich byłyby dostępne studia pierwszego typu. Ale czy dziś – mimo pozorów demokracji – są one dostępne dla wszystkich? Nie jest przecież tak w przypadku prawa, historii sztuki, architektury, filologii angielskiej czy psychologii. Tak naprawdę, to państwo stać na luksus oferowania studiów magisterskich na przykład z fizyki tym wszystkim, którzy tylko zechcą ją studiować.

Musimy jednak pamiętać i o tym, że czy to nam się podoba czy nie, czy godzi w naszą godność – rozkłady inteligencji (IQ) i uzdolnień specjalnych mają w populacji charakter normalny (kształtu dzwonowego). Zatem tylko jakiś procent populacji objęty jest prawym krańcem tego rozkładu, czyli tak naprawdę przygotowany jest do sprostania wysokim wymaganiom studiów typu akademickiego. Rzecz jasna, prawo rozkładu normalnego odnosi się też do populacji osób uczących w szkolnictwie wyższym. Zdaje się, że zapominamy o tej prostej przyrodniczej prawidłowości.

^{10/} Wg projektu nowego – które będzie obowiązywało od 1 października br. – *rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie nazw kierunków studiów* następujące kierunki (na ich ogólną liczbę: 118): aktorstwo, analityka medyczna, farmacja, kierunek lekarski, kierunek lekarsko-dentystyczny, konserwacja i restauracja dzieł sztuki, prawo, prawo kanoniczne, psychologia, realizacja obrazu filmowego, telewizyjnego i fotografia, weterynaria będą mogły być prowadzone jedynie jako jednolite studia magisterskie. Dwa inne kierunki: teologia i reżyseria mogą być prowadzone zarówno jako studia pierwszego i drugiego stopnia lub jako jednolite studia magisterskie. Z kolei kierunki studiów: kosmetologia, praca socjalna, ratownictwo medyczne oraz techniki dentystyczne prowadzi się wyłącznie jako studia pierwszego stopnia (zakończone dyplomem licencjata).

Ścisłe powiązanie ocen poziomu kształcenia prowadzonego przez jakiś wydział czy instytut uczelni z poziomem naukowym tej jednostki byłoby warunkiem podstawowym dla:

1. przyznania uprawnień do prowadzenia magisterskiego kierunku studiów oraz
2. zatrudnienia w niej, na stanowiskach dydaktycznych, pracowników – zwłaszcza na stanowiskach profesorów nadzwyczajnych.

W chwili obecnej, jak mi nie mam, nazbyt łatwo można uzyskać uprawnienia do prowadzenia studiów na poziomie magisterskim. W zasadzie wystarczy spełnić wymagania ilościowe ujęte w odpowiednim rozporządzeniu. Tak naprawdę, na poziom naukowy jednostki zwraca się uwagę dopiero, gdy ubiega się ona o uprawnienia do prowadzenia przewodów doktorskich czy habilitacyjnych. To zdecydowanie zbyt późno. Jednakże i w przypadku ocen gotowości jednostki do prowadzenia przewodów doktorskich jesteśmy nazbyt liberalni. Dlaczego tak sądzę? Jeden tylko powód. Wnioski o nadanie stosownych uprawnień odnoszą się do określonej dziedziny i – w jej ramach – dyscypliny. Taki wniosek łatwiej przygotować przez „składankową” radę wydziału (obejmującą kilka dyscyplin naukowych należących do tej samej dziedziny – na przykład nauk humanistycznych, która to dziedzina jest nazbyt pojemna) – aniżeli przez jednorodną radę wydziału, obejmującą jedną dyscyplinę naukową. Aby uzyskać uprawnienia do prowadzenia przewodów doktorskich z zakresu mojej dyscypliny naukowej, psychologii, wystarczy, aby w takiej „składankowej” radzie wydziału zasiadało 8 samodzielnych pracowników z dziedziny nauk humanistycznych i tylko 5 psychologów (ocenianych na podstawie habilitacji i dorobku naukowego z tej dyscypliny). Jeżeli będzie to rada naukowa instytutu psychologii zatrudniająca tylko psychologów, to wówczas 8 pracowników musi legitymować się habilitacjami z psychologii. Podobnie rzecz przedstawia się z uprawnieniami do prowadzenia przewodów habilitacyjnych. Jeżeli chcemy zahamować proces inflacji stopni naukowych, musimy na nowo przemyśleć warunki nadawania jednostkom naukowym stosownych uprawnień. Dotychczasowe już się moralnie zestarzały, a nowa, obowiązująca od 1 maja 2003 roku ustawa niczego nowego w tym zakresie nie wniosła.

Pora też na skoordynowanie stosowanego przez MEiN systemu ocen poziomu naukowego jednostki z systemem ocen poziomu kształcenia. Moim zdaniem uprawnienia do prowadzenia studiów na poziomie magisterskim powinna uzyskać jednostka, której ocena parametryczna wystawiona przez MEiN nie jest niższa od kategorii 3. (co nie jest nazbyt rygorystycznym warunkiem). Badania naukowe prowadzone w uczelniach wyższych powinny mieć związek z kształceniem studentów w tym sensie, że powinny kształtować jego poziom. Dziś oba rodzaje aktywności – dla uczelni podstawowe i równie ważne – traktowane są rozdzielnie. Wydziały uczelni o niskich kategoriach naukowych (4. i 5.) prowadzą, i to masowo, studia na poziomie magisterskim. Jeżeli praca magisterska ma być pierwszą pracą naukową studenta, stanowiącą podstawę do napisania wartościowej naukowo publikacji, to jest mało prawdopodobne, że powstanie ona w jednostce kategorii 4. czy 5. Z kolei studia III⁰ (doktoranckie) powinny być powiązane z co najmniej kategorią 2.

Zahamowanie rozwoju naukowego – opóźnienia w uzyskiwaniu kolejnych stopni naukowych i tytułu naukowego

Obniżający się standard kształcenia na poziomie wyższym (magisterskim i licencjackim) jest – jak nietrudno zauważyć – wypadkową trzech narastających tendencji:

1. wzrastającej liczby szkół niepublicznych, zwłaszcza proponujących – nazwijmy je tak umownie – „łatwe kierunki studiów”, tzn. takie, które nie wymagają kosztownego i technologicznie skomplikowanego zaplecza i których poziom trudności nie przekracza poziomu intelektualnego przeciętnego absolwenta szkoły średniej (też przeciętnej). Niestety, są to przede wszystkim (prawie w 100%) szkoły oferujące kształcenie na kierunkach humanistycznych oraz w zakresie zarządzania i marketingu. W odniesieniu do szkolnictwa publicznego ta tendencja przejawia się w zwiększeniu liczby (poza granice zdrowego rozsądku) studentów płacących za swoje studia, a wcale nieotrzymujących za to bardziej wartościowego „towaru”;
2. obniżenia standardów związanych z zatrudnianiem nauczycieli akademickich na większej liczbie etatów, wywołanego objęciem kształceniem na poziomie wyższym liczby studentów znacznie przekraczającej możliwości kadrowe obu sektorów szkolnictwa wyższego. To wymusza, rzecz jasna, powstanie negatywnego dla jakości kształcenia „efektu wieloetatowości”;
3. obniżenia standardów dotyczących uzyskiwania uprawnień do prowadzenia nowej szkoły czy – w ramach szkoły już funkcjonującej – nowego kierunku studiów, a także rozszerzenia uprawnień: z licencjackich na magisterskie. „Ubocznym”, ale znaczącym efektem interakcji między tymi trzema tendencjami, jest bardzo niepokojące – zwłaszcza gdy spojrzeć z punktu widzenia trendu rozwojowego Polski – zjawisko wzrostu średniego wieku uzyskiwania kolejnych awansów naukowych: doktoratu (dziś powyżej „trzydziestki”), habilitacji (dziś powyżej „pięćdziesiątki”), tytułu profesora (dziś powyżej „sześćdziesiątki”). Zławsza niepokoi wysoki średni wiek uzyskiwania samodzielności naukowej, uprawniającej między innymi do kształcenia na poziomie doktorskim i coraz krótszy okres prawnie dopuszczony na uczelniach państwowych aktywności zawodowej.

Wprowadzenie na mocy ustawy z 12 września 1990 roku nowego stanowiska – profesora nadzwyczajnego (inaczej „uczelnianego”) i likwidacja tradycyjnej w tej części Europy docentury (co ciekawe, zachowanej w jednostkach naukowych PAN i JBR oraz przywróconej jako stanowisko dydaktycznej w prawie o szkolnictwie wyższym) zatarło praktycznie różnice między kimś, kto uzyskał jedynie habilitację i powołany został na stanowisko profesora w swojej uczelni (publicznej czy niepublicznej), i kimś, kto uzyskał tytuł naukowy profesora i też zajmuje stanowisko profesora nadzwyczajnego. Tak naprawdę występują, i to mało znaczące, cztery różnice:

1. profesor nadzwyczajny bez tytułu naukowego nie może opiniować wniosków o tytuł naukowy i nie może kandydować (ani wybierać) do Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów;
2. profesor wchodzi do tzw. minimum kadrowego jednostki ubiegającej się o uprawnienia habilitacyjne;
3. nie może – ale to uzależnione jest od statutu uczelni – kandydować na stanowisko rektora;
4. profesor z tytułem naukowym pobiera wyższe pobory – te jednak w uczelniach publicznych nie są oszałamiające. Bywa, i to wcale nierzadko, że profesor bez tytułu zarabia znacznie więcej w szkole niepublicznej aniżeli profesor z tytułem i zajmujący stanowisko profesora zwyczajnego (a więc najwyższe, jakie można zajmować w szkole wyższej) w uczelni publicznej.

Każda uczelnia niepubliczna wedle własnego uznania może bez ograniczeń (te odnoszą się jedynie do szkolnictwa publicznego) powoływać osoby ze stopniem doktora habilitowanego na stanowisko profesora tej uczelni. To też sprawia, że jakaś osoba może być w swojej macierzystej uczelni publicznej zatrudniona na stanowisku adiunkta, a w uczelni niepublicznej (jako kolejnym miejscu pracy) na stanowisku profesora nadzwyczajnego. Oczywiście występując publicznie, będzie się określała przez podawany przed nazwiskiem skrót: „prof.”. Czyż nie jest to rozwiązanie co najmniej dziwaczne? Chylić należy tedy czoła przed tymi doktorami habilitowanymi, którzy przedkładają dobrą uczelnię, jak UJ czy UW, godząc się na stanowisko adiunkta, nad „wątlą” naukowo uczelnię niepubliczną, w której – za znacznie większe pobory – mogą uzyskać stanowisko profesora. Pozostawienie jednak tej sytuacji bez racjonalnego jej rozwiązania czynić będzie jedynie zło polskiej nauce i polskiemu szkolnictwu wyższemu. Nie bez znaczenia dla kondycji naukowej rad wydziałów i rad naukowych instytutów, zwłaszcza gdy spojrzysz się na nią pod kątem poziomu kształcenia kadr naukowych (doktoraty i habilitacje), jest przepis wymagający, aby profesor emerytowany (niezależnie od jego faktycznej kondycji intelektualnej!) przestał być czynnym (z głosem stanowiącym) członkiem rady. Jest to jednak przepis obowiązujący w szkołach publicznych, a nieobowiązujący w szkołach niepublicznych.

Jest to dla mnie niezrozumiała asymetria przepisów. Sądzę, że szkolnictwo niepubliczne skorzystało z luki w zapisach ustawowych, które, gdy tworzone „starą” ustawę o tytule naukowym i stopniach naukowych, nie zakładały, że szkoły niepubliczne będą ubiegały się o uprawnienia do nadawania stopni naukowych. Rzeczywistość jest jednak taka, że dziś kilka (mniej niż 10) szkół niepublicznych uzyskało uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora (a dwie do nadawania stopnia doktora habilitowanego), a następne szkoły przygotowują się do sięgnięcia po te uprawnienia, decydujące wszak o zajęciu wyróżnionej, wręcz elitarnej pozycji w masie szkół i szkółek. Publikowane przez media rankingi szkół niepublicznych podkreślają ten fakt. To bardzo, jak się okazało, nobilituje i... mobilizuje najlepsze pozostałe szkoły, które do przyspieszenia starań o uzyskanie takich uprawnień (m.in. przez zatrudnienie brakujących profesorów). Ja stawiam jednak

kolejne pytanie: dlaczego emerytowany profesor – wybitny historyk, psycholog, ekonomista, filozof – nie może być członkiem rady wydziału uniwersyteckiego, w której zasiadał, którą często zakładał i w której wywierał decydujący wpływ na kształcenie kadr naukowych, a może być członkiem analogicznej rady w szkole niepublicznej, która m.in. dzięki jego autorytetowi naukowemu może uzyskać stosowne uprawnienia? Proszę zauważyć, że doszło do swoistego paradoksu. Aby uzyskać uprawnienia niższego rzędu, tj. do prowadzenia kierunku studiów na poziomie magisterskim, trzeba wykazać się pewną minimalną liczbą pracowników samodzielnych zatrudnionych w danej szkole na tzw. „pierwszym etacie” (w przypadku szkół publicznych mówi się o zatrudnieniu na podstawie mianowania). Uzyskanie uprawnień wyższego rzędu nie jest tak ustawowo obostrzone¹¹.

Mnożenie szkół dysponujących pełnymi uprawnieniami akademickimi musi prowadzić do swoistej inflacji (i moim zdaniem już doprowadziło w przypadku stopnia doktora) stopni i tytułów. Powinniśmy tedy, jako społeczność akademicka, w imię respektowania podstawowych wartości współtworzących etos (jeżeli to słowo jeszcze dziś coś znaczy) uniwersytetu, przyjąć wyraźną postawę wobec naporu wniosków różnych szkół na Centralną Komisję o przyznanie im stosownych uprawnień. Racje takie, jak chęć przekształcenia szkoły pedagogicznej czy inżynierskiej w uniwersytet, politechnikę, uniwersytet „przymiotnikowy”, akademię, czy chęć kształcenia „na własnym terytorium” swoich doktorów, przełożenia uzyskanych uprawnień na wyższe dochody uczelni itp., nie powinny być w ogóle brane pod uwagę. Decydować powinna jedynie faktyczna ranga naukowa szkoły. Aby tak jednak się stało, musimy zawrzeć swoistą umowę społeczną, że o sprawach dotyczących rozwoju naukowego kadr naukowych będziemy mówili rzeczywiście jednym głosem, że nie będzie powodował nami swoisty partykularyzm związany z miejscem naszego pierwszego, drugiego, trzeciego... zatrudnienia. Jak na razie Centralna Komisja, jako instytucja decydująca o przyznawaniu uprawnień, o których tu mowa, dość skutecznie (choć odnoszę wrażenie, że nie zawsze) stawia opór próbom obniżenia standardów, co rzecz jasna nie budzi zachwyty ani wśród uczelni, których ambicje na nowy sztyl zostały pogrzebane, ani wśród pojedynczych osób.

Polityka Centralnej Komisji może być skuteczna tylko wówczas, gdy my, środowisko profesorów, z którego drogą demokratycznych wyborów Komisja ta została wyłoniona i z którego zapraszani są profesorowie w roli ekspertów referujących konkretne wnioski, będzie konsekwentnie pilnowało nieobniżania tych standardów.

Umasowienie uprawnień, obniżenie kryteriów awansowych przyczyni się, być może, do wzrostu ilościowego doktorów, doktorów habilitowanych i profesorów, ale – nic za darmo – kosztem jakości nowych kadr. Czy o taki wzrost nam chodzi?

^{11/} W art. 6. *Ustawy o stopniach...* mówi się tylko, iż dana jednostka „zatrudnia w pełnym wymiarze czasu pracy” stosowną liczbę pracowników samodzielnych.

Oczywiście, adresem tego pytania nie może być ani MEiN, ani Rada Główna, ani też Centralna Komisja, ale jedynie my sami. Bo to właśnie z nas utworzone zostały owe komisje, to my zasiadamy w radach wydziałów i radach naukowych, to my, kończąc recenzję w przewodzie kwalifikacyjnym, piszemy nieraz (i to nie zawsze z głębokiego przekonania, ale dlatego, że ulegliśmy czyjejs prośbie) pozytywną konkluzję, mimo że treść recenzji sugerowałaby konkluzję całkiem inną. To my w ostatecznej instancji decydujemy o formacie naukowym naszych następców i o formacie naszego szkolnictwa wyższego, który – co oczywiste – jest pochodną tego pierwszego. Wreszcie – my sami mamy wpływ na to, czy szkolnictwo wyższe będzie się liczyło w Unii Europejskiej, czy też będzie jedynie jej peryferyjnym zaściankiem.

Od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęła się upowszechniać (począwszy od uczelni najlepszych, bodajże od UJ) nowa polityka zatrudniania młodych ludzi. W miejsce asystentów z tytułem zawodowym magistra zaczęto zatrudniać doktorów, absolwentów studium doktoranckiego. Ta nowa polityka zatrudniania jedynie takich osób, które przeszły przez swoje naukowe „przedszkole”, jakim jest studium doktoranckie, wymaga nowego spojrzenia na rolę tego studium oraz na faktyczne prawa i obowiązki jego słuchaczy. Nie chciałbym w tym miejscu szczegółowo się tym problemem zajmować. Powiem tylko, że wymaga on nowego rozwiązania. Zauważmy też, że skrócony od 8-9 do 4 lat okres asystentury (w niektórych uczelniach 5 lat) przeznaczony na przygotowanie pracy doktorskiej, wymaga odpowiedniego opracowania programu kształcenia na tym najwyższym, przewidzianym programem edukacji poziomie. Niestety, w tym zakresie panuje daleko posunięta dowolność. Moim zdaniem, na instytucji prowadzącej studium doktoranckie spoczywa obowiązek rzetelnego metodologicznego przygotowania jego uczestników do prowadzenia badań naukowych oraz zadbania o wytworzenie u nich czegoś mało uchwytnego, co nazwałbym „nawykami akademickimi”. Przyspieszone, zwłaszcza przyjmując perspektywę nauk humanistycznych, kształcenie doktorów musi być zatem, stosownie do owego skróconego czasu, bardziej zintensyfikowane. Opiekun naukowy pracy przygotowywanej przez słuchacza studium doktoranckiego powinien znacząco wyjść poza to, co mówi o jego obowiązkach ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki i towarzyszące jej rozporządzenie wykonawcze. Bez zawiązania się autentycznej interakcji między promotorem i doktorantem nie może być mowy o wartościowej naukowo rozprawie (pomijam zdarzające się przypadki pisania wartościowej pracy doktorskiej przy minimalnym udziale promotora, ale jak już powiedziałem, rozkład IQ i uzdolnień specjalnych ma rozkład normalny, a istotą kształcenia jest nie tyle zajmowanie się najzdolniejszymi, co praca także z tymi mniej uzdolnionymi).

Umasowienie studiów doktoranckich bez zadbania o to, czy prowadząca je instytucja reprezentuje rzeczywiście wysoki poziom naukowy, prowadzić będzie w dłuższej perspektywie czasowej do tego, że jutrzejšie doktoraty będą warte tyle,

co dzisiejsze prace magisterskie. Na ogół pośpiech i nastawienie na ilość są wrogami jakości. Dziś przepis mówiący o tym, iż studia doktoranckie może prowadzić jedynie jednostka posiadająca uprawnienia habilitacyjne w danej dziedzinie, jest omijany przez „składankowe” rady wydziału. Prowadzą one studia doktoranckie jedynie na podstawie posiadanych uprawnień habilitacyjnych w jednej, na przykład, dyscyplinie naukowej wchodzącej do danej dziedziny naukowej. Szkoły niepubliczne (przynajmniej niektóre) radzą sobie inaczej – po uzyskaniu stosownych uprawnień ogłaszają nabór na płatne studia podyplomowe połączone z seminariami doktoranckimi.

Rozwiązanie tego problemu może być dwojakie. Albo zdefiniujemy na nowo warunki brzegowe tworzenia studiów doktoranckich, ograniczając je do uprawnień doktorskich, gdyż tak naprawdę o nie tu chodzi, albo nie będziemy się godzili na politykę *de facto* stosowaną przez owe wydziały „składankowe”.

Kończąc omówienie tego zagadnienia, chciałbym poruszyć jeszcze jeden problem. Od czasu do czasu pojawia się fala głosów krytykujących aktualny system kształcenia kadr naukowych i wskazujących na jego nieefektywność. Jej źródłem jest wymóg habilitacji, tytułu naukowego oraz – funkcjonowanie Centralnej Komisji. Instytucja ta budzi szczególną niechęć sfrustrowanych środowisk i polityków. Oczywiście, możemy przystać na projekt ustawy, która zlikwiduje Centralną Komisję, wymóg habilitacji i tytuł naukowy, a wszystkich doktorów powoła się na stanowiska profesorów. Spełni się tedy sen niektórych polityków o „drugiej Japonii”. Zapewne uzyskamy wspaniałe wyniki sytuujące naszą naukę w górnych zakresach wartości wskaźników określających poziom rozwoju nauki i szkolnictwa kraju na tle danych międzynarodowych. Będzie to jednak przypominało druk pieniądza bez jego faktycznego pokrycia. Nie sądzę, aby dla zaspokojenia doraźnych interesów osób i partii politycznych należało skierować naszą naukę i szkolnictwo wyższe na tę niebezpieczną, „inflacyjną” drogę. Możemy się, rzecz jasna, umówić, że wszyscy doktorzy są profesorami i wszyscy na mocy tej samej umowy mogą kształcić nowych doktorów – na swoje podobieństwo. Trzeba jednak udzielić odpowiedzi na pytanie o długofalowy efekt przyjęcia tego rozwiązania. Dobrze, że duże ośrodki akademickie, które faktycznie decydują o kształcie polskiej nauki i szkolnictwa wyższego, wypowiadają się bardzo sceptycznie o tym i podobnych projektach „uzdrawiających”. Niemniej w Sejmie są grupy posłów, którym takie myślenie o nauce i szkolnictwie wyższym jest bardzo bliskie.

Zjawisko lokalności publikacji naukowych

Jednym z problemów mających bezpośredni związek z obniżaniem się pozycji nauki polskiej w świecie czy nawet w Europie, najbardziej widocznym w odniesieniu do nauk humanistycznych, jest zmniejszający się udział publikacji naukowych polskich uczonych w wydawnictwach o dostępie ogólnosiwiatowym. I nie chodzi tu tylko o wielokrotnie przywoływaną – zwłaszcza przez A.K. Wróblew-

skiego – kontrowersyjną (gdy przyjąć punkt widzenia klasycznych nauk humanistycznych) „listę filadelfijską” i o to, że na łamach czasopism przez nią wyróżnionych nie ma dostatecznie znaczącej obecności publikacji polskich autorów.

Staram się zrozumieć tych badaczy z dziedziny nauk humanistycznych, którzy uważają, że to, co najbardziej interesujące dla ich pola badawczego, nie ma szans na ukazanie się w którymkolwiek piśmie zagranicznym z uwagi na kontekst kulturowo-językowy danego problemu. Jednakże nie do końca podzielam ich negatywny stosunek do publikowania w innym niż polski języku. Humanistyka polska musi włączyć się w międzynarodowy system obiegu informacji (m.in. poprzez publikowanie w uznanych powszechnie pismach naukowych), w system ocen wyzwolonych z danego kontekstu kulturowego i językowego. Tkwienie uparcie w starych ramach oznacza skazanie większości wartościowych (w co nie wątpię) publikacji na społeczny niebyt. W jaki bowiem sposób młody, zdolny doktor będzie mógł konkurować o atrakcyjne stypendium czy etat na którymś z zagranicznych uniwersytetów ze swoim kolegą z Niemiec, Francji czy Kanady, jeżeli jego publikacji – założmy, że rzeczywiście naukowo bardzo wartościowych – napisanych w egzotycznym języku nikt z opiniodawców czy członków komisji konkursowej nie będzie w stanie przeczytać? Już dawno temu dobrze to zrozumieli nasi fizycy, chemicy, matematycy czy biolodzy.

W naukach humanistycznych, jak sędzę, przede wszystkim musimy przełamać stereotypy dotyczące domniemywanej niemożności drukowania tekstów mocno osadzonych w dziedzinie, dla której „językiem opisu jest język etniczny, a przedmiotem badań teksty kultury w tym języku tworzonej”. Musimy też – i w tym przypadku nie znajduję żadnego usprawiedliwienia – przełamać nawyk, zwłaszcza młodych (ale nie tylko) autorów, do publikowania swoich tekstów w pracach zbiorowych i czasopismach o znaczeniu lokalnym.

Sprawa jest o tyle poważna, że kandydaci do stopnia naukowego doktora habilitowanego (ta uwaga dotyczy też doktorantów) coraz częściej w ostatnich latach przedstawiają wykazy publikacji, których znacząca część (a bywa, że i 100%!) nie wyszła poza wydawnictwa lokalne, tzw. „zeszyty naukowe”, powiązane ze szkołą zatrudniająca danego autora. Część (ale nie wszystkie niestety) takich wniosków nie uzyskuje aprobaty Centralnej Komisji. Zawiedzeni i oburzeni habilitanci na ogół odwołują się od tych, ich zdaniem niesprawiedliwych, decyzji. Tak jednak być nie może, że lokalne środowisko naukowe samo nie dostrzega tego problemu. Można zrozumieć kogoś, kto zajmuje się kwestią na przykład genealogii odniesionym do wyraźnie zdefiniowanego lokalnego terenu. Nie można jednak w tym kontekście zrozumieć pedagoga, filozofa, psychologa czy politologa. Te dyscypliny mają – z uwagi na przedmiot badań – nie tylko wymiar krajowy, ale przede wszystkim międzynarodowy. W jaki świat będzie wprowadzał swoich uczniów – magistrów i doktorów – profesor, który sam innego, poza lokalnym, nie zna? Czy stać nas na trwonienie i tak już ograniczonych środków na naukę (a więc na publikacje), poprzez finansowanie pseudonaukowych czasopism czy składankowych książek mających jedynie walor „syntezy intrologatorskiej”?

Jak jednak jest to czuły problem, pokazuje rezonans, jaki wywołał przed kilku laty w środowisku filozoficznym krótki tekst filozofa W. Sadego¹², który zarzucał swoim kolegom z renomowanego instytutu, że swoją pozycję naukową, wyrażoną oceną parametryczną ówczesnego KBN, uzyskali dzięki dużej sumie punktów otrzymanych w efekcie drukowania w swoim wydawnictwie własnych prac. Jak można sobie z tym problemem poradzić? Moim zdaniem, nowe zasady oceny parametrycznej jednostek naukowych, stosowane od tego roku przez MEiN przyczynią się jedynie do pogłębienia tego niekorzystnego dla polskiej nauki zjawiska. Także Centralna Komisja musi jeszcze ostrzej podejść do oceny wniosków, które obejmują tylko publikacje o zasięgu lokalnym. Ale ani MEiN, ani Centralna Komisja nie będą w stanie wiele zrobić, jeżeli sama społeczność akademicka nie zrewiduje swoich poglądów na temat problemu „lokalności publikacji”.

Wspomniałem o nowych zasadach oceny parametrycznej opracowanych przez MEiN. Kilka zasad będzie stanowiło istotną zaporę dla tych jednostek, które zechcą budować swoją pozycję jedynie w środowisku lokalnym¹³:

– wprowadza się wyższą punktację za artykuły publikowane w recenzowanych czasopismach międzynarodowych i krajowych;

– wprowadza się listy wyróżnionych (na poziomach: A, B, C) czasopism naukowych. Moim zdaniem tylko czasopisma z tych list powinny otrzymywać dotacje na ich wydawanie.

Myślę, że nowa polityka MEiN powinna zaowocować po kilku latach zmniejszeniem się zjawiska lokalności publikacji naukowych, zwłaszcza w obszarze nauk humanistycznych.

Nadużycia w nauce

Szczególną uwagę powinny zwrócić (i wywołać wyrazistą – także dla społeczeństwa – reakcję) występujące w środowisku akademickim nadużycia odnoszące się do praktyki badawczej i edukacyjnej. W ostatnich latach poważna prasa codzienna („Rzeczpospolita”, „Gazeta Wyborcza”) stosunkowo często donosiła o takich formach patologizacji nauki, jak: fałszowanie i wymyślanie wyników badań empirycznych; plagiatstwo – nie tylko „zwykłych” tekstów naukowych, ale też prac pisanych z intencją uzyskania przez ich autora tytułu zawodowego, stopni naukowych czy tytułu naukowego; kupowanie prac magisterskich; istotny (odpłatny) udział osoby drugiej w powstawaniu czyjejs pracy dyplomowej; dopisywanie się zwierzchników do prac swoich uczniów i współpracowników.

^{12/} Por. W. Sady *Jak zniszczono zasady oceny parametrycznej?* „Principia. Ekspres Filozoficzny” 2001 nr 25, s. 37.

^{13/} Por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Informatyzacji z dnia 4 sierpnia 2005 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania i rozliczania środków finansowych na naukę (Dz. U. Nr 161, poz. 1359).

Niepokoić musi zwłaszcza to, że owych nadużyć dopuszczały się także osoby z elity władzy. Mieliliśmy – przed kilku laty – do czynienia z długotrwałym procesem próby odebrania tytułu magistra posłowi współzrządzającej partii, który odpisał swoją pracę magisterską od kolegi (co potwierdził). Sprawa przeszła przez wszystkie możliwe instancje sądowe, a w obronę posła-plagiatora zaangażował się sam minister Edukacji Narodowej, jego partyjny kolega. Ale niezbyt długo prominentny poseł był pozbawiony tytułu magistra. Na innym stołecznym uniwersytecie, bez problemów (o czym informowała prasa) tytuł ten uzyskał na podstawie przedłożonej nowej pracy magisterskiej. Bardzo mnie dziwi, że władze tego uniwersytetu nie uznały faktu plagiatu za istotną moralną przeszkodę w uzyskaniu tytułu magistra przez tegoż posła. Mieliliśmy też do czynienia z odebraniem przez władze jednej z uczelni stopnia doktora innemu parlamentarzyście na podstawie udowodnionego zarzutu o plagiat. Zarzut plagiatu postawiono też... rektorowi jednej z większych państwowych uczelni. W innej z kolei uczelni prorektor sam sobie napisał bardzo pochwalną recenzję własnej książki (i przedstawił ją do nagrody MEN), podpisując ją nazwiskiem znanego uczonego, pracującego poza granicami kraju. Sam na zlecenie rektora jednego z uniwersytetów wykonałem ekspertyzę dotyczącą sfałszowania wyników badań przez osobę, która na podstawie pracy uwzględniającej owe sfałszowane wyniki chciała uzyskać stopień doktora habilitowanego. Do tych nadużyć dołączmy jeszcze jedno, chyba tylko w Polsce występujące zjawisko. Mam na myśli proceder przeprowadzania „habilitacji” w krajach, które przed rozpadem ZSRR były jego republikami, czy w krajach byłego „obozu socjalistycznego”¹⁴. To rozwiązanie jest szczególnie popularne wśród małych, nieakademickich uczelni i osób, którym nie udało się habilitować w kraju (negatywny wynik na poziomie rady wydziału, albo odmowa zatwierdzenia pozytywnej uchwały rady wydziału przez Centralną Komisję).

Obowiązująca jeszcze do niedawna (do 6 kwietnia 2004 roku) w Polsce tzw. konwencja praska o wzajemnej uznawalności stopni naukowych uzyskanych w uczelniach i instytutach krajów byłego ZSRR i byłego „obozu socjalistycznego” furtkę tę otworzyła. Niestety, Ministerstwo Spraw Zagranicznych mimo usilnych starań Centralnej Komisji bardzo niespiesznie prowadziło rozmowy w sprawie nowych regulacji, a polskim uczelniom – z pominięciem rad wydziałów o wysokich standardach naukowych i (z szyderczym uśmiechem¹⁵) Centralnej Komisji –

14/ Por. J. Sadecki *Habilitacja bez polskiego sita*, „Rzeczpospolita” nr 293, z dnia 16 grudnia 2000, s. A4 i tegoż *Do kariery na skróty*, „Rzeczpospolita” nr 119 z dnia 23 maja 2001, s. A7.

15/ Na przykład K.M. Czarnecki, opisując swoje niepowodzenia związane z uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego na polskich uczelniach, tak skomentował rolę środowiska naukowego w jego sprawie: „W tej sytuacji Kazimierz M. Czarnecki został zmuszony przez naiwnych uczonych polskich, głównie psychologów i pedagogów, do habilitowania się za granicą ojczystego kraju (w Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy w Kijowie – przyp. J.B.)” – por. K.M. Czarnecki

przybyło wielu nowych „uczonych”. Mało tego, uczelnie aprobujące tę drogę zdobywania wyższych kwalifikacji naukowych przez swoich pracowników występują do Centralnej Komisji z wnioskami o uzyskanie uprawnień w zakresie doktoryzowania i habilitowania, gdyż... zatrudniają wymaganą ustawowo liczbę pracowników ze stopniem doktora habilitowanego i tytułem profesora.

Jak tu mówić o etyce nauczyciela akademickiego, jak wymagać od studentów postępowania zgodnego z wymaganiami etyki zawodowej, jeżeli pełniąc pochodzące z wyboru funkcje kierownicze w uczelni, samemu aprobuje się (lub popełnia) czyny nieetyczne czy plasujące się na granicy etyczności? Co takiego się stało, że władze uczelni skłonne są bronić swoich pracowników postępujących niezgodnie z etosem akademickim? Dlaczego środowisko akademickie zdecydowanie takich osób nie odrzuca? Dlaczego osoby przyłapane na gorącym uczynku nie „palą się ze wstydu”, a wręcz przeciwnie – głośno i wszelkimi dostępnymi środkami (do zaskarżenia „krzywdzącej” je decyzji przed odpowiednim sądem włącznie) upominają się o swoje „pogwałcone” prawa? Dlaczego, wreszcie, znajdują wśród społeczności akademickiej obrońców chętnie podpisujących swoim nazwiskiem opinię przyznającą im rację?

O jednoznacznej diagnozę tego patologicznego zjawiska niełatwo. Nawet jeżeli pokusimy się o jej postawienie, to musimy sobie zdać sprawę z jej wieloczynnikowego charakteru. Spróbuję wskazać te czynniki, ale bez ich genetycznego uporządkowania.

Pierwszy związany jest z interakcją między okresem rozwojowym, w którym znajduje się student, a umasowieniem studiów wyższych. Przeszły mieć one charakter elitarny. Istotny wzrost wskaźnika scholaryzacji w ostatnich latach kryje w sobie stosunkowo, jak sądzę, duży procent młodych ludzi, którzy nie widzą zasadniczej, jakościowej różnicy między pełnieniem funkcji ucznia szkoły średniej i studenta szkoły wyższej. Traktują oni uniwersytet jako przedłużenie szkoły średniej, a patrząc na to zagadnienie z innej perspektywy – jako przedłużenie bez troskiej młodości. Charakterystyczne z psychologicznego punktu widzenia jest to, że znajdują się oni w okresie „przejściowym” między późną adolescencją i wczesną dorosłością. Nadal „chodzą do szkoły”, czytają „zadaną przez panią (pana) lekturę” od strony do strony, „odrabiają lekcje”, cieszą się, gdy jakies zajęcia wypadną, na kolokwium ściągają od kolegów itp. Ci młodzi ludzie nie dojrżeli do podejmowania zasadniczo nowej aktywności, jaką jest rzeczywiste studiowanie (a nie chodzenie do szkoły). Z kolei my, nauczyciele akademicy, wcale im nie ułatwiamy zrozumienia wymagań tej nowej roli, istoty przejścia ze szkoły średniej na uniwersytet, nie próbujemy też przekazać im wzorców akademickiego zachowania. U przeciętnego studenta utrwalają się nawyki wyniesione

*Pionierzy, współtwórcy i twórcy polskiej psychologii naukowej (sylwetki uczonych),
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000. Jego zdaniem Centralna Komisja
„powinna zniknąć i zatrzeć po sobie haniebne ślady”, cyt. za: J. Sadecki *Habilitacja
bez polskiego sita...**

ze szkoły średniej – też nie zawsze na właściwym poziomie prowadzonej. Student po prostu nie wie, co to znaczy studiować na uniwersytecie. Obcy jest mu zespół wartości akademickich, bo kto i kiedy miałby mu go przybliżyć, pomóc zrozumieć i wskazać drogę jego realizacji? Ten sam problem, ale zapewne na mniejszą skalę, będzie też odnosił się do słuchaczy studiów doktoranckich. Im też trudno znaleźć się w nowym świecie. Rzuceni na „głęboką wodę”, bez przygotowania dydaktycznego, z dnia na dzień zmieniają miejsce w sali wykładowej – z ław przechodzą za pulpit i stają naprzeciw grupy niewiele tylko od nich młodszych kolegów. Zauważmy, że to na doktorantach i adiunktach spoczywa najczęściej obowiązków dydaktycznych na pierwszych latach studiów. Doświadczeni profesorowie, którzy mogą stanowić pozytywne wzorce identyfikacyjne, na ogół prowadzą wykłady na starszych latach i seminaria magisterskie. Te ostatnie coraz częściej, zwłaszcza w szkołach niepaństwowych (choć niewolne od tych praktyk są także renomowane uniwersytety) powierza się adiunktom, a bywa, że i „doświadczonym” magistróm.

Zwiększenie liczby studentów (zwłaszcza na odpłatnych formach studiów) pociąga za sobą konieczność zwiększenia zatrudnienia, odnosi się to szczególnie do pracowników pomocniczych. Niska atrakcyjność finansowa stanowiska asystenta czy adiunkta sprawia, że nie zawsze pracę w szkole wyższej podejmują najlepsi absolwenci – ci bowiem zatrudniani zostają przez sektor prywatny gospodarki (w tym przez firmy zagraniczne). Praca na jednym etacie na ogół nie wystarczy, aby utrzymać rodzinę, opłacić wynajęte mieszkanie i jeszcze zadbać o własny rozwój naukowy (kupowanie coraz droższych książek). Szuka się więc dodatkowego zatrudnienia w innej, na przykład niepublicznej szkole lub podejmuje się zajęcia, których wykonywanie wcale nie wymaga dyplomu wyższej uczelni. Ile zatem zostaje czasu na przygotowanie rozprawy doktorskiej czy habilitacyjnej i regularne drukowanie artykułów naukowych w pismach na wysokim, ponadlokalnym poziomie? Z konieczności tedy przygotowywane do druku artykuły są mniej ambitne, kierowane do redakcji czasopism lokalnych (bo mniejsze wymagania i gwarancja ich opublikowania). Badania prowadzone są ze znacznie mniejszą dyscypliną metodologiczną itd. Publikowanie bywa traktowane jako uciążliwy, narzucany przez naukowych biurokratów obowiązek (taki zarzut kierowano pod adresem systemu punktacji publikacji wprowadzonego przez KBN, a z małymi korektami kontynuowanego przez MEiN), a nie jako chęć podzielenia się z innymi własnymi przemyśleniami na dany temat, czy pragnienie udziału w międzynarodowej wymianie informacji – także jako strona aktywna, dająca, a nie tylko jako strona bierna, biorąca. Gdzieś w tym kołowrocie codziennych obowiązków zagubił się rzeczywisty sens pracy akademickiej.

Także profesor ulega „czarowi” dodatkowego zatrudnienia na znacznie lepszych warunkach finansowych w innej szkole (rzecz jasna, niepaństwowej). Ale i on musi publikować, czyli z konieczności prowadzić czasem obciążające go badania naukowe. Z wymogiem publikacji spotyka się już nie tylko w swojej macierzystej uczelni, ale – coraz częściej – także w tej drugiej i trzeciej. Bowiem i szkoły

niepubliczne (przynajmniej te o aspiracjach akademickich) zbierają punkty za publikacje, gdyż zależy im chociażby na wysokim usytuowaniu w prestiżowych rankingach szkół wyższych (por. pkt. „publikacje pracowników naukowych” w rankingu „Rzeczypospolitej” i „Perspektyw”, czy pkt. „publikacje w pismach o międzynarodowym zasięgu” w rankingu „Wprost”), na uzyskaniu uprawnień akademickich wyższego rzędu (doktorskie i habilitacyjne), na otrzymaniu prawa prowadzenia studiów doktoranckich czy wreszcie na uzyskaniu prestiżowego świadectwa jakości kształcenia wystawianego przez Konferencję Rektorów Uniwersytetów Polskich na wniosek Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Łatwo tedy o pokusę druku pracy niedopracowanej czy nie w pełni oryginalnej bądź samodzielnej. Łatwo też o wystąpienie z niedopracowanym wnioskiem o wszczęcie przewodu profesorskiego lub habilitacyjnego w oparciu o mało oryginalny i lokalny w swym zasięgu dorobek naukowy. I łatwo wreszcie o poszukiwanie takiej instytucji (poza granicami kraju), która nie będzie nazbyt wnikliwie tego dorobku analizowała.

Czy obserwowany (także przez społeczeństwo, które dowiadyuje się, że uniwersytety nie są bez skazy) proces odchodzenia od tradycyjnego zespołu wartości akademickich nabrał już charakteru lawinowego i nie da się go zatrzymać? Nie jestem aż takim pesymistą, który nie dostrzeżałby wyjścia z tej trudnej dla środowiska akademickiego sytuacji. Uważam, że mimo wszystkich czynników niesprzyjających pracy akademickiej z pierwszoplanową rolą czynnika państwowego, możliwe jest zatrzymanie, a przynajmniej spowolnienie tego procesu.

Po pierwsze, państwo musi zdobyć się na opracowanie długofalowej, obejmującej wszystkie podmioty, polityki kształcenia, która nie byłaby oderwana od polityki naukowej. Praca w szkolnictwie wyższym winna być na tyle finansowo atrakcyjna, aby przed kandydatami do niej można było rzeczywiście stawiać wysokie wymagania – także (czy przede wszystkim) w sferze moralności. Im szybciej elity rządzące w Polsce zdadzą sobie w pełni sprawę ze strategicznej roli czynnika wykształcenia i konieczności inwestowania w „zasoby ludzkie”, tym szybciej zatrzymamy rozwój niepokojącego nas zjawiska.

Po drugie, szkolnictwo publiczne i niepubliczne muszą być traktowane przez państwo tak samo. Obowiązywać muszą te same standardy akademickie. Szkoły, które się nie sprawdziły, trzeba rozwiązać (i odnotowują pozytywnie zapisy nowej ustawy o szkolnictwie wyższym).

Po trzecie, należy skoordynować prace różnego typu „konferencji rektorów” z pracami Rady Głównej oraz KBN nad opracowaniem standardów akademickich, to znaczy obowiązujących w zakresie kształcenia i prowadzenia badań naukowych, w celu określenia warunków powoływania nowych szkół wyższych i nowych kierunków studiów oraz przyznawania akredytacji już istniejącym kierunkom studiów w poszczególnych uczelniach.

Po czwarte, należy upowszechnić – może przy okazji wprowadzenia (jako obowiązkowego) nowego przedmiotu do siatki zajęć studiów magisterskich i doktoranckich – zagadnień etyki zawodowej. Wymaga tego zwłaszcza ważny dokument

przygotowany przez Zespół Etyki w Nauce: *Dobra praktyka badań naukowych. Rekomendacje*¹⁶, a także kodeksy zawodowe.

Po piąte, zdecydowanie należy piętnować wszelkie przejawy nadużyć w nauce. Zwłaszcza niepokojąco rozszerzające się (śmiem twierdzić, że już epidemicznie!) zjawisko plagiatorstwa wymaga zdecydowanej reakcji naszego środowiska. Rektorom szkół wyższych nie wolno traktować obojętnie tych zjawisk. Także Centralna Komisja powinna odmawiać zatwierdzania uchwał rad wydziałów i rad naukowych, jeżeli wśród prac składających się na dorobek kandydata znalazłaby się choć jedna praca nosząca znamiona plagiatu.

Po szóste, ważnym sojusznikiem w walce z plagiatami okazała się prasa – por. stały na ten temat felieton P. Wrońskiego w miesięczniku *Forum Akademickie*, a także artykuły w „Gazecie Wyborczej” czy „Rzeczpospolitej”. Zatem powinna być ona informowana o wszelkich tego rodzaju nadużyciach.

Wnioski

Powyżej przedstawiłem najważniejsze – jak mi się wydaje – obszary aktywności naukowej i edukacyjnej ludzi nauki (a także osób przysposabiających się do tej roli), w obrębie których dostrzegam budzące niepokój nie tylko społeczności akademickiej, ale także społeczeństwa, przejawy czegoś, co nazwać można „nadużyciami w nauce” (pamiętajmy, że edukacja uniwersytecka jest pochodną aktywności naukowej nauczycieli akademickich i nie sposób mówić o etycznym kształceniu na poziomie uniwersyteckim, gdy działalność naukowa nosi znamiona nietetyczności), a co jest negatywnym efektem postępującej erozji norm akademickich. Staralem się też wskazać źródła owego, niestety nabierającego dynamiki, procesu narastania coraz to nowych nadużyć. Ponadto wskazałem możliwe do podjęcia środki zapobiegawcze.

Teraz pora na kilka wniosków syntetycznych. Można je z grubsza podzielić na dwie grupy. Pierwsza obejmuje wnioski adresowane do władz ustawodawczych i wykonawczych państwa. Druga – adresowane do społeczności akademickiej, do nas samych.

Zacznijmy od pierwszej grupy, gdyż rola państwa w zapewnieniu przejrzystych i jednoznacznych ram prawnych dla prawidłowego funkcjonowania tych tak ważnych dla dzisiejszego i jutrzejszego funkcjonowania obu sfer, nauki i edukacji, jest oczywista. Brak dogłębnie przemyślanej polityki naukowej i edukacyjnej państwa oraz niedoskonałe, pełne luk prawodawstwo to główne źródła panującego, zwłaszcza w sferze edukacji, chaosu. Do tego należy dorzucić jeszcze jeden istotny czynnik – chroniczne niedofinansowanie obu sfer. Zatem w tym obszarze trzy wnioski:

^{16/} Por. Zespół Etyki w Nauce *Dobra praktyka badań naukowych. Rekomendacje* (dokument opracowany przez Zespół Etyki w Nauce przy Ministrze Nauki, 25 maj 2004) – www.mnii.gov.pl/mein/gallery/29/90/2990.pdf

1. Ustawodawstwo dotąd regulujące – odrębnie! –
 - a. sferę szkolnictwa wyższego: ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. o szkolnictwie wyższym: Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. Z 2005 r. Nr 164, poz. 1365);
 - b. sferę jednostek naukowych: PAN (ustawa o Polskiej Akademii Nauk z dnia 25 kwietnia 1997 r.) i JBR (ustawa o jednostkach badawczo-rozwojowych z dnia 25 lipca 1985 r.);
 - c. sferę koordynacji i finansowania badań naukowych (ustawa z dnia 8 października 2004 r. o zasadach finansowania nauki (Dz. U. Nr 238, poz. 2390 i Nr 273, poz. 2703 oraz z 2005 r. Nr 85, poz. 727) oraz rozporządzenie Ministra Nauki i Informatyzacji z dnia 4 sierpnia 2005 r. w sprawie kryteriów i trybu przyznawania i rozliczania środków finansowych na naukę (Dz. U. Nr 161, poz. 1359);
 - d. sferę awansów naukowych (ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki); musi zostać zastąpione przez jednolitą ustawę o nauce i szkolnictwie wyższym, z kompleksowymi regulacjami i z uwzględnieniem przemian, które zaszły w sferze nauki i w sferze szkolnictwa wyższego (zwłaszcza niepaństwowego). Bez tych unormowań niemożliwe będzie prowadzenie sensownej i długofalowej polityki naukowej i edukacyjnej państwa. Niemożliwe też będzie wyeliminowanie niektórych z nadużyć, które mogły wystąpić także dlatego, że sprzyjał temu swoisty bałagan prawny. Jak jednak jest to trudne, pokazała trwająca od paru lat debata środowiskowa nad nową ustawą o szkolnictwie wyższym, zwłaszcza sejmowe losy artykułu projektu nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, dotyczącego patologizującego środowisko akademickie zjawiska wieloletowości.
2. Systematyczne obniżanie procentu PKB przeznaczonego na naukę spycha nasz kraj na sam dół tabeli krajów europejskich, jeśli chodzi o udział państwa w finansowaniu sfery nauki i szkolnictwa wyższego. Sam entuzjazm osób pracujących w instytucjach związanych z nauką i szkolnictwem wyższym już niewiele tu pomoże. Państwo godzi się na ucieczkę najzdolniejszych osób do krajów, w których będą znacznie lepiej opłacane i będą miały stworzone znacznie korzystniejsze warunki dla pracy badawczej. Pokolenie entuzjastów powoli przechodzi w wiek emerytalny. Kto przyjdzie po nich?
Poza oczywistymi, zewnętrznymi uwarunkowaniami opisanego w niniejszym artykule zjawiska mamy jeszcze do czynienia z niemniej ważnymi uwarunkowaniami wewnętrznymi, a więc z czynnikami odnoszącymi się do społeczności akademickiej. Z nimi wiąże się wniosek trzeci.
3. Dydaktyka uniwersytecka musi być powiązana z własną praktyką badawczą profesora. Pod tym głównie względem wykład uniwersytecki różni się od zajęć dydaktycznych prowadzonych w szkole zawodowej. Szkoła akademicka różni się od szkoły średniej czy „wyższej” szkoły zawodowej tym, że obok (ale nie na drugim planie czy w cieniu) działalności edukacyjnej prowadzi działalność naukową. Te dwie sfery, nauka i dydaktyka, muszą być ze sobą ściśle powiązane. Szkoły wyższe, które dbają tylko o to, aby prowadzić zajęcia dydaktyczne

dla jak największej liczby studentów (maksymalizacja zysku), a zaniedbują prowadzenie badań naukowych (bo kosztowne) i nie wymagają od swoich pracowników, aby ci publikowali w dobrych czasopiśmie i wydawali dobre monografie w wydawnictwach o większym zasięgu (gdyż na przykład nie mają na to czasu, ponieważ pracują na wielu etatach) same skazują się na to, że utracą swój akademicki charakter (o ile go w ogóle kiedykolwiek posiadały). Nie popadajmy tedy w nieuzasadnioną dumę wskazując na wysoką wartość wskaźnika scholaryzacji, gdyż składa się nań także (i to w dużym stopniu) aktywność takich pseudowwyższych szkół.

4. W kształceniu studentów i słuchaczy studiów doktoranckich chodzi wszak nie tylko o to, aby przekazywać najnowszą wiedzę i uczyć warsztatu, ale też o to, by kształtować wrażliwość studentów i doktorantów na etyczne aspekty roli studenta, badacza, autora i współautora, nauczyciela. Uniwersytet nie tylko kształci, ale też wychowuje. Bo jeżeli nie my prześlemy odpowiednie wzorce zachowania, wynikające z etosu akademickiego naszym następcom, to kto? Kształtowanie świadomości etycznej jest tak samo ważne, jak kształtowanie świadomości metodologicznej. Pamiętajmy, że to, w jakim stopniu i zakresie studenci i doktoranci zinternalizują normy regulujące życie akademickie, będzie miało wpływ na to, jakimi – za kilka czy kilkanaście lat – będą wykładowcami, opiekunami prac magisterskich, promotorami prac doktorskich i recenzentami w przewodach doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich. Zapominając o tym, nie dbając o przekazanie naszym młodszym kolegom szacunku dla zespołu wartości tworzących istotę uniwersytetu i zgodne z nimi funkcjonowanie skazujemy się na swoistą samozagładę. Uniwersytet stanie się jeszcze jednym przedsiębiorstwem, podlegającym prawom i modom rynku. Nastąpi jego „McDonaldyzacja”¹⁷ (ten proces niestety już dotknął niektóre uczelnie wyższe – zwłaszcza te, które aby się utrzymać na „rynku edukacyjnym”, muszą zabiegać o klientelę, a więc głównie na razie uczelnie niepubliczne).
5. Istotą uniwersytetu – co będę powtarzał do znudzenia – jest służba prawdzie i jej przekazywanie młodszymi pokoleniami. Jeżeli tak będziemy pojmować nadrzędny cel uniwersytetu, a utylitarność ulokujemy na drugim planie, to pierwszorzędnego znaczenia nabierze to, jak będziemy zachowywać się na owej drodze ku prawdzie. Wszelkie odstępstwa jakiejś osoby od wzorców życia uniwersyteckiego skazują ją – w pogoni za sukcesem, ale kosztem pracy innych, czy w niezgodzie z tym, co ona sama wie o swoich faktycznych możliwościach intelektualnych i kwalifikacjach zawodowych i mimo to godzi się na nieautentyczność swoich „dokonań” – na godny jedynie potępienia los oszusta i złodzieja. Jedynie ostre, bezpardonowe traktowanie takich oszustów (także bezwyjątkowe eliminowanie ich z pracy w instytucjach naukowych i instytucjach

17/ Por. G. Ritzer *McDonaldyzacja społeczeństwa*, Wyd. Literackie MUZA S.A., Warszawa 1999.

szkolnictwa wyższego) może zapobiec tej szerzącej się w Polsce – nie waham się użyć tego słowa – epidemii, której nie zwalczymy tylko przez utyskiwanie i jednocześnie godzenie się na to, że członkowie m.in. władzy ustawodawczej też, bez poczucia wstydu, oddają się temu haniebnemu procederowi¹⁸.

^{18/} Jest to zmieniona i zaktualizowana wersja pracy ogłoszonej drukiem, pod tym samym tytułem, w wewnętrznym wydawnictwie Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej, która organizuje od kilku już lat tematyczne spotkania poświęcone różnym problemom współczesnej nauki. Jedno z nich odbyło się w 2002 roku i było poświęcone tematowi „Uczeni i uczelnie w III Rzeczypospolitej”. Tekst mojego wówczas wystąpienia opublikowany został w: *Uczeni i uczelnie w III Rzeczypospolitej*, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej 2002 (seria: „Fundacji dyskusje o nauce”, t. 6). Uważam go nadal za bardzo aktualny i dlatego zdecydowałem się go przypomnieć i szerzej upowszechnić – właśnie w środowisku akademickim.