

Ryszarda Cierzniewska* 

Mistrz „jakikolwiek”: „Nie chcę być opiekunem naukowym!” Rzec o reformach szkolnictwa wyższego w Polsce

Abstrakt

Artykuł jest próbą uchwycenia przemian zachodzących w „systemie istotnościowym” Mistrza/opiekuna naukowego. Reformy szkolnictwa wyższego, wprowadzane w Polsce w ostatnich piętnastu latach, przyczyniają się do rekonstrukcji tej roli. Na naszych oczach dokonuje się zmiana nie tylko instytucji, ale całej grupy społecznej/zawodowej zajmującej się nauką i edukacją wyższą. Przywołana w tytule wypowiedź jest modalnością tego procesu, wynikiem poczynionej przez akademików refleksji, próbą ułożenia swojego życia w nowych realiach. Kategoriami uczulającymi w hermeneutycznej próbie zrozumienia zachodzących przemian są „rola zawodowa” oraz „jakikolwiek” odniesione do słabo obecnej w dyskursach naukowych i publicystycznych roli Mistrza. Stawiam pytania o powody i konsekwencje zachodzących procesów, a próbując je zrozumieć, odnoszę się do regulacji ustawowych oraz teoretycznych inspiracji.

Słowa kluczowe: Mistrz, rola zawodowa, reforma nauki i szkolnictwa wyższego, doktoranci.

Master “Whatever”: “I do not want to be a scientific supervisor!” The Thing about Reforms of Higher Education in Poland

Abstract

The article is an attempt to capture the changes taking place in the “essential system” of the Master/scientific supervisor. Higher education reforms introduced in Poland in the last fifteen years have contributed to the reconstruction of this role. Before our

* Akademia Ignatianum w Krakowie.

very eyes, there is a change not only in the institution, but in the whole social/professional group dealing with science and higher education. The statement referred to in the title is the modality of this process, the result of reflections made by students, an attempt to put their lives into new realities. Sensitizing categories, in the hermeneutic attempt to understand the changes taking place, are the “professional role” and “any” related to the role of the Master who is weakly present in the scientific and journalistic discourses. I ask questions about the reasons for and consequences of the processes taking place, and in trying to understand them, I refer to statutory regulations and theoretical inspirations.

Keywords: Master, professional role, reform of science and higher education, PhD students.

Mistrzowskie credo, uczniowskie pytania, czyli wprowadzenie

Rozpocznę rozważania od wyznania wiary, nawet ryzykując zakwalifikowanie przez część czytelników do „starych, sentymentalnych, niereformowalnych” osób, które tęsknią za przebrzmiałymi ideami, na które już w dzisiejszym społeczeństwie nie ma popytu. Inni zapewne zbyt szybko wyprowadzą wniosek, że uprawiam „słabą hermeneutykę” w rozumieniu Gianniego Vattimo, która nie ma szans utrzymania swojej prawomocności wobec mocnego dyskursu doskonałości, użyteczności i efektywności. Ano właśnie dlatego moim myśleniem nie rządzi popyt i podaż, nie daję przyzwolenia na uczynienie z mojej roli akademickiego usługodawcy i nie traktuję swoich studentów, uczniów jak usługobiorców, bardziej lub mniej doskonałych „produktów” edukacyjnych. Z tym wiąże się cała filozofia człowieka, osoby/osób wchodzących w relacje w uniwersytecie (jego wnętrzu), a właściwie w całym systemie edukacyjnym, wraz z zewnętrżnością akademii usilnie ją modyfikującą zgodnie z logiką obowiązujących dyskursów.

Powracając do mojego wyznania, credo pedagoga akademickiego, sięgnę do myśli klasyka Michała Hellera, który dzieląc się swoimi doświadczeniami, stwierdził, że miał w swojej karierze studentów, którzy przychodzili na wykłady, wysłuchiwali je, zdawali przedmiot, podsuwali indeks i szli swoją drogą. Ale również miewał uczniów, którzy stawali na Jego drodze wraz z własnymi problemami i z nimi zachodziła szczególna relacja sprawiająca, „że mistrz uczy się nie mniej niż z książek” (Heller 2017: 13). Praca uczonego, to nie zbiór recept, metodyczne postępowanie w toku rozwiązywania problemów badawczych, ale styl myślenia, bycia, czyli szczególna osobowość przenikająca głębokie pokłady jestestwa. Tylko wtedy można oczekiwać owoców. W pracy uczonego chodzi właśnie o „Owoce a nie zwykły produkt. Produkt jest wynikiem mechanicznej obróbki i pozostaje na zawsze kawałkiem martwej materii; owoc odłącza się od żywej tkanki i od początku zawiera się w nim zapowiedź dalszego rodzenia. Wszystko to sprawia, że metodyka pracy naukowej musi być równocześnie jej etyką” (tamże: 17).

Heller zwraca również uwagę na niebezpieczeństwa twórczej pracy i jednego z nich upatruje w marnowaniu talentów, którym nie tworzy się szansy na rozkwitnienie, w czym przejawia się troska o potencjał młodego pokolenia, ale również ciągłość pokoleniową w świecie uczonych. W tym miejscu można zadać pytanie, czy każdy uczony będzie siebie w taki sposób definiował, czy wskazane cechy będą własnościami przypisanymi każdemu Mistrzowi i czy rolę Mistrza należy zawsze rozpatrywać w odniesieniu do ucznia, co podkreślał Heller? Wreszcie, jakie inne „zmiennie” definiują rolę Mistrza w dzisiejszym uniwersytecie?

Mistrz nieobecny, czyli budowanie relacji mistrzowskiej w kontekście społecznych i kulturowych uwarunkowań Ustawy 2.0

Jak zapewne zauważył baczny czytelnik, zadane pytania odnoszą się do tożsamości Mistrza/uczonego w akademii, bo w tej perspektywie upatruję głównych zmian zachodzących w przestrzeni akademickiej. Kontekstem prowadzonego namysłu będzie aktualnie wdrażana reforma nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, a prowokacją – stwierdzenie kilku uczonych, z którymi podnosiłam sprawę opieki naukowej nad doktorantami. Formułowali jednoznacznie tezę, że już „nie chcą być opiekunami naukowymi, promotorami doktorantów!”¹

Zaznaczam, że wypowiedź ta padła z ust zarówno osób doświadczonych w promotorstwie, ale także profesorów „świeżo” usamodzielnionych (w ostatnich pięciu latach). „Zdziwienie” wywołane tym stwierdzeniem i padającymi argumentami (indywidualnymi sensami i znaczeniami) podawanymi przez moich rozmówców wywoływało ambiwalentne uczucia i wędrówkę myśli od negacji do zrozumienia. W pogłębionych rozmowach wprawdzie padały różne uzasadnienia, jednak łączyły je pewne wątki dotyczące radykalnej zmiany warunków sprawowania opieki naukowej i one również będą przedmiotem namysłu.

W wielu opracowaniach aktualnie podejmowanych na gruncie pedagogiki szkoły wyższej, socjologii nauki czy wręcz publicystyki dotyczącej trzeciego segmentu szkolnictwa wyższego podnosi się kwestie jakości doktoratów, kształcenia doktorantów, ich sytuacji w trakcie kształcenia oraz perspektyw zatrudnienia po skończeniu studiów. Do niedawna i to pole życia akademii było mocno zaniedbane, a z rzadka podejmowane eksploracje inspirowane były potrzebami społeczno-ekonomicznymi związanymi z restrukturyzacją szkolnictwa wyższego, jego uma-

¹ Od 2006 r. prowadzę badania etnograficzne dotyczące szkolnictwa wyższego i nauki i od tego czasu, będąc członkiem społeczności uczonych, gromadzę materiał, zapisuję notatki terenowe z rozmów podejmowanych spontanicznie w różnych naturalnych sytuacjach. Podkreślam, że materiał badawczy przywołany w tym artykule jest gromadzony przez ponad 12 lat, pochodzi z rozmów, intencjonalnie przeprowadzonych wywiadów pogłębionych, studenckich/doktoranckich portfolio, tematycznych stron internetowych czy wreszcie z naukowych i publicystycznych opracowań tematycznych.

sowaniem i jednoznacznym skanalizowaniem na uprządkowanie/uzawodowienie całego szkolnictwa wyższego i „produktów” nauki. Bezsprzecznie odnotowana niska efektywność studiów III stopnia i związane z nią rozczarowanie wszystkich uczestników „gry”, doktorantów, nauczycieli akademickich i władz resortowych była bodźcem dla wielu badawczych prób diagnozowania i poszukiwania zrozumienia tego zjawiska.

Stosunkowo często, zwłaszcza ostatnimi czasy podejmuje się kwestie związane z reformą szkolnictwa wyższego i nauki, a powodem jest wprowadzenie kolejnych zmian niesionych tak zwaną Ustawą 2.0, której pewne fragmenty będą w dalszej części omówione, gdyż stanowią niezwykle istotny regulator akademickiej rzeczywistości. Procesy zachodzące na tym poziomie ogólności stworzyły szczególny kontekst przemian ogarniających wewnątrz uniwersytetów, wnikając w życie podmiotów, modyfikując ich wzajemne relacje. Wobec tego nie jest możliwa próba zrozumienia sensów i znaczeń nadawanych roli mistrza z pominięciem owych okoliczności.

Zwracam uwagę, że wielkim nieobecny w tych eksploracjach jest opiekun naukowy, promotor, w tradycji określany Mistrzem towarzyszącym w naukowym rozwoju młodym adeptom nauki. Jeżeli podejmuje się opisu jego roli, to najczęściej w trybie zarzutów dotyczących sprawowania funkcji, nie pytając o powody i konteksty tych zachowań. Można nawet rzec, że jest to ogląd uogólniony, ponad głowami promotorów, których zdanie/opinie nie są dla nikogo liczące się. Tak jak byśmy mieli do czynienia z kimś nieistotnym, kimś z kogo zdaniem nie mamy powodu się liczyć. Już w tym miejscu należy podkreślić symptomatyczność tego stanu, w którym wszyscy inni (media, młodzież naukowa, politycy, a i część uczonych oczywiście wypowiadających się nie o sobie, ale o jakichś innych) mają niewątpliwie do powiedzenia i wiedzą najlepiej, jak należy sprawować funkcję promotora/opiekuna naukowego.

Obecność Mistrza we współczesnej akademii jest przedmiotem mojego namysłu. Ramę teoretyczną będzie stanowić kategoria roli zawodowej, którą wobec szczególnych okoliczności, za radą Jeana-Claude’a Kaufmanna, chcę reaktywować, przywracając jej stosowny status w dynamicznym i wieloźródłowym wariancie².

Dramaturgię opisu przemian w zakresie roli rozpocznę od tezy, że właśnie owe okoliczności redefiniują miejsce Mistrza w akademii, jego (roli) wymiary i pozycję w strukturze społecznej. W konsekwencji pamięć pokoleń, która jest zawsze obecna

² Jean-Claude Kaufmann dopomina się o rozszerzenie rozumienia kategorii roli społecznej i uwzględnienie jej zmienności na skutek refleksyjnego działania jednostek. Dowodzi, że błędne postrzeganie jej przez pryzmat funkcjonalistycznych, sztywnych społecznych bytów redukuje jej znaczenia. Rola jest wytworem społecznym i podmiotowym, zmiennym zarówno w wymiarach jednostkowych, jak i społecznych, a przepływ wpływów jest dwustronny (Kaufmann 2004: 186). Kolejnym elementem koniecznym w ujęciu roli społecznej jest refleksyjność współczesnego człowieka spowodowana wielością pełnionych ról i możliwości wyborów. W refleksyjności upatruje z jednej strony przyczyn dystansowania się wobec roli, ale z drugiej strony pogłębionej świadomości znaczeń nadawanych jej aktywności, co może sprzyjać socjalizacji (Kaufmann 2004: 190–191).

w schematach naszego myślenia w wyniku dysonansu (między przeszłością a obecną strukturą oczekiwań i organizacji akademickiej pracy) została zakwestionowana przez nowe regulacje prawne, organizujące życie zawodowe i prywatne uczonych. Na naszych oczach dokonuje się zmiana nie tylko instytucji, ale całej grupy społecznej/zawodowej zajmującej się nauką i edukacją wyższą. Przywołana w tytule wypowiedź jest modalnością tego procesu, wynikiem poczynionej przez akademików refleksji, próbą ułożenia swojego życia w nowych realiach. Nie mam wątpliwości co do wagi tytułowego stwierdzenia, „nie chcę być opiekunem naukowym/promotorem”, że należy je bardzo poważnie potraktować, bowiem mamy do czynienia z podważeniem jednej z podstawowych powinności wpisanych w rolę uczonego/mistrza. Znaczenie tej tezy jest tym wyraźniejsze, gdy zaakceptujemy fakt, że role społeczne łączą w sobie pamięć społeczną z teraźniejszością, to co jawne i ukryte oraz powiązania między jednostką a społeczeństwem i instytucjami (Kaufmann 2004: 185; Schütz 2008: 157). Zawierają w sobie zobiektywizowany kanon społecznie akceptowanych i jednostkowo wypełnianych realizacji. W zasadzie sens tego działania nie jest podważany ze względu na subiektywność wykonawców. Ma to istotne konsekwencje w doświadczaniu siebie, bowiem jednostka „utożsamia siebie z obiektywnym sensem działania” (Berger, Luckmann 2010: 107). Inaczej rzecz ujmując, „rola pełni przede wszystkim funkcję tożsamościową”, bowiem jest nośnikiem zinterioryzowanej wiedzy i norm społecznych, które jednostka „odgrywa” w swojej codzienności (Kaufmann 2004: 185, 189, 192–193). Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, że poziom zaangażowania lub dystansowania się wobec roli jest zależny od stopnia oswojenia z polem społecznym, rozpoznania kanonu obowiązków i praw, indywidualnej dyspozycji do refleksyjności oraz zmienności bądź stabilności warunków wrastania.

Wobec tego wchodzenie w rolę jest procesem osobowotwórczym, w którym dochodzi do refleksyjnego wrastania, a „system istotnościowy” na skutek uwewnętrznienia zostaje uzgodniony ze standardami wspólnego zasobu wiedzy o prawach i zobowiązaniach zawartych w systemie istotnościowym instytucji. W sytuacji dysonansu między uzgodnionymi strukturami znaczeń a nowymi okolicznościami ich wypełniania może dojść do kryzysu częściowego (przy zakwestionowaniu częściowym) lub totalnego. Jak przestrzegał Alfred Schütz, wtedy dochodzi do „unieważnienia całego systemu odniesienia oraz systemu interpretacji”, uruchamiają się poważne zakłócenia w społecznych grupach, połączonych strukturalno-funkcjonalnymi relacjami ról oraz relacjami statusowymi i wynikającymi z nich zobowiązaniami/oczekiwaniem/funkcjami pełnionymi z racji pozycji wobec innych osób (Schütz 2008: 157, 159). Moi rozmówcy zakwestionowali sens sprawowania opieki naukowej, bycia Mistrzem/opiekunem naukowym kolejnych pokoleń uczonych. W wyniku zmian instytucjonalnych i poczynionej refleksji doszło do owego dysonansu. Została jakaś część dotychczasowego konsensusu między uczonymi a Alma Mater rozregulowana, ustawy zmieniły elementy, wnika-
jąc w głąb „tkanki społecznej mentalności”. A zatem należy zadać pytania: Czego się

obawiają potencjalni opiekunowie naukowcy i przed czym bronią, negując dotychczas niepodważalną część swojego naukowego jestestwa, wszak bycie Mistrzem było jego częścią? Co zmieniło się bądź zmienia w ich roli i powoduje dystansowanie się wobec jej kanonu?

Schütz zwraca uwagę właśnie na relacyjny, zintegrowany i porządkujący charakter ról społecznych (tamże), a w naszym przypadku – mistrza i ucznia (profesora i doktoranta). Nadto, ów schemat ról jest zgoła czymś innym dla instytucji i pojedynczego aktora społecznego, dla którego wytworzony „system typizacji” wprawdzie porządkuje jego świat zewnętrzny i wewnętrzny, jednak przyporządkowanie siebie do danego układu odniesienia dzieje się refleksywnie.

Drugim znaczącym mechanizmem dla naszych relacji jest wcześniej wspomniany „system istotnościowy”, który również może być inny z perspektywy instytucji i pojedynczego aktora społecznego, generować problematyczność na poziomie instytucjonalnym oraz osobowym (twarzą w twarz). W takich sytuacjach, najczęściej gdy zachodzi ingerencja na poziomie instytucjonalnym, następuje uruchomienie mechanizmów kontrolnych, opracowanie procedur ponad głowami aktorów społecznych (tamże: 162).

Wreszcie rzecz o kapitalnym znaczeniu dla prowadzonych tu rozważań, otóż porządek i semantyczna zawartość „systemów istotnościowych” (w instytucji i rolach) stanowi reprezentację koncepcji świata przyjmowaną przez uczestników jako oczywisty styl bycia/życia. W nim również zawiera się historia danej grupy społecznej, „jej mit główny”, sposoby racjonalizacji aktualnej sytuacji i sensy wprowadzanych zmian w definiowaniu instytucjonalnych ram funkcjonowania (tamże: 167). Warto również w tym miejscu podkreślić, że „system istotnościowy” definiuje nie tylko grupę wewnętrzną, ale również reguluje stosunki wobec grup zewnętrznych, do czego powrócę w dalszej partii tekstu.

System istotnościowy w roli mistrza/opiekuna naukowego

Tymczasem proponuję zwrócić się w kierunku tradycji i choćby rzutużo zdefiniować mit założycielski roli mistrza/mentora w nauce i jego relacje z młodszymi pracownikami nauki. Następnie przejdę do zarysowania kontekstów instytucjonalnych i zmian, jakie w tym zakresie wprowadzały kolejne ustawy, a zwłaszcza ostatnia z 2018 r.

Rola mistrza jest ogromnie zniuansowana, bowiem zawiera w sobie wachlarz instytucjonalnych zobowiązań, rutynowych, często przyziemnych działań po wzniosłe, wręcz transcendentalne poczucie powołania. Jednocześnie każda z tych płaszczyzn mieści w sobie „tajemnicę sytuacji”, jak powiada Georg Steiner (2007: 9), czy też wiedzę milczącą, trudną do określenia i zawsze przypisaną konkretnej jednostce (Sennet 2010: 72).

W swoim credo przywołałam opis roli Profesora Hellera, w którym warto podkreślić etykę relacji, podmiotowość uczestników i edukacyjny/rozwojowy ich charakter. Profesor powiedział również, że dla zaistnienia rzeczywistej relacji mistrz – uczeń musi być gotowość obydwóch osób dla głębokiego współbycia. A zatem obustronne zaufanie, a nader wszystko ciekawość świata i ludzi oraz gotowość do wysiłku poznawczego. W przywołanej wypowiedzi pojawiła się niezwykle istotna kwestia, na drodze Profesora stawali młodzi ludzie ze swoimi problemami, a więc mieli jakieś wątpliwości, zadawali pytania. I właśnie pytanie było i jest tym „magicznym” spoiwem międzyludzkim w świecie uczonych, „bowiem pytanie otwiera drogę (...) a na marginesie tej niewiedzy rodzi się przeżycie myślenia”, którego warunkiem jest wolność. Ks. Józef Tischner wręcz twierdzi, że „Jest takie koło, które tylko z pozoru jest błędnym kołem. Aby być wolnym, trzeba myśleć (...) aby myśleć trzeba być wolnym. Prawdziwy myśliciel nigdy nie będzie niewolnikiem (...)” (Tischner 2017: 74–75, 77). To stanowisko doskonale opisuje sens pracy mistrza z uczniem i zachowanie między nimi właściwych relacji, wraz z wolnością wyboru podjęcia współpracy. Jeżeli w nauce myślenie jest niezbywalnym atrybutem, nie może zachodzić między mistrzem a jego podopiecznym relacja poddańcza, choć nie można również mówić o symetrycznym układzie międzyosobowym. Ten aspekt zidentyfikowałam badawczo w sprawozdaniach z seminarium z Mistrzem, gdzie toczyły się dysputy, pojawiały wątpliwości i na oczach młodych adeptów nauki ich przewodnik prowadził naukową narrację, nadając znaczenia zjawiskom niedostrzeganym przez niewprawne umysły. Dotykał splotów sensów, prowokując nowe otwarcia. Tam pojawiały się dotychczas nieobecne metafory zapełniające puste miejsca, odsłaniające głębię mądrości niepokojów uczonego. To wtajemniczenie mogło zachodzić tylko w bezpośredniej współobecności i wzajemnych inspiracjach, a więc tworzy się wspólnota myśli, wręcz ontologiczna jednia w sferze epistemologicznej, w „którą jest wpisana zgodność i różnica”. W taki oto sposób powstają i pracują szkoły mistrzów, które dają szansę zapewnienia ciągłości pokoleniowej. Powtórzę już wtedy sformułowaną konkluzję, że opisany w tym fragmencie głęboki humanizm związków między doktorantami a opiekunem naukowym jest naturalnym budulcem ich relacji i nie sposób jego skodyfikować w przepisach instytucjonalnych, uregulować ustawowo. A przy takich próbach można się wręcz spodziewać skutku odwrotnego, „wywołującego pustkę humanistyczną” (Cierzniewska 2011: 336).

Powracając do kategorii „roli”, nietrudno w przywołanych przykładach odczytać „system istotnościowy” mistrza, w którym mieściła się obustronna wolność w budowaniu relacji podmiotowej, zaufanie i otwartość wraz z troską o wspólne uprawianie nauki i rozwój naukowy młodych ludzi. Doktoranci zaś nie obawiali się zaufać, błędzić, pytać i poszukując siebie i swojej drogi. Mistrz był Osobą, kimś ważnym nie tylko ze względu na tytuły naukowe oraz usytuowanie w akademii, ale był siewcą sensów uprawiania nauki, unaocznionym przykładem roli.

Opisany ideał dziś już zbyt rzadko ma miejsce w relacjach między uczonymi a adeptami nauki, na co wskazują medialne doniesienia kształtujące nasz ogląd (a może również uległam ich manipulacjom?). W moich badaniach pojawiały się wprawdzie wspomnienia o dawnych mistrzach oraz współcześnie prowadzonych otwartych seminariach naukowych, które jednak odczytuję jako praktykę krygującą deficyty Mistrzów. Zwracam uwagę, że „rozkwit” tych form (seminaria podoktorskie, szkoły letnie) nastąpił wraz z wprowadzeniem studiów doktoranckich. Od tego czasu rozwój młodego uczonego najczęściej prowadzony jest przez promotora indywidualnie, a kształcenie odbywa się w ramach trzeciego segmentu kształcenia wyższego³.

Doktoranci i doktoraty w obiektywie kolejnych systemowych regulacji

Krótki spis najistotniejszych regulacji z najnowszej historii, dotyczącej kształcenia doktorantów obejmuje regulacje ustawowe z dnia 27 lipca 2005 r. zawarte w Prawie o szkolnictwie wyższym oraz z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach i tytule w zakresie sztuki, kolejnych rozporządzeniach Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 13 kwietnia 2016 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich oraz z 10 lutego 2017 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych. Na mocy tych ustaw i rozporządzeń powołano do życia studia doktoranckie oraz uregulowano ich funkcjonowanie jako III segmentu edukacji wyższej. Przywołane dokumenty nie precyzowały tożsamości doktorantów jako młodych pracowników nauki, kwalifikując ich jako uczestników studiów doktoranckich, a więc na obrzeżach wspólnoty naukowej. Owo zaniedbanie legislacyjne trwało od momentu powołania studiów doktoranckich w 2005 r., a kolejne regulacje nie zmieniły tego porządku. Uczestnik studiów doktoranckich pozostawał pomiędzy rolami. Podobnie jak studenci, doktoranci mieli swoją reprezentację w samorządzie oraz ogólnopolską reprezentację zwaną Krajową Reprezentacją Doktorantów. Jako studenci otrzymali legitymację i świadczenia stypendialne, uczestniczyli jako słuchacze w zajęciach dydaktycznych, a jako pracownicy nauki prowadzili badania, przygotowując się do samodzielności naukowej, aplikując o dedykowane im zewnętrzne granty badawcze oraz realizując zajęcia dydaktyczne w ramach praktyki zawodowej. W 2016 r. wprowadzono do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji odrębny 8 poziom w ramach Polskiej Ramy Kwalifikacyjnej, charakteryzujący założone efekty kształcenia w ramach studiów doktoranckich i w ten sposób jednoznacznie określono miejsce doktorantów w akademickim świecie.

³ O byciu poza katedrą i zindywidualizowaną pracą między doktorantem a jego opiekunem naukowym piszą doktoranci UJ w ramach badań przeprowadzonych na ich uczelni. Warto przy tym podkreślić, że elektroniczną ankietę wypełniło 530 doktorantów tego uniwersytetu, co stanowiło w 2009 r. 27% ogółu uczestników III stopnia kształcenia (zob.: Keler, Krzaklewska 2009).

Głównymi zarzutami kierowanymi pod adresem studiów doktoranckich była ich nieefektywność i masowość. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego ogólna liczba doktorantów w Polsce systematycznie rosła, a na przestrzeni ostatnich trzynastu lat liczba ta podwoiła się, by w roku akademickim 2012/2013 osiągnąć wskaźnik 42 295 osób.

W opisie pokontrolnym Najwyższej Izby Kontroli czytamy, że latach 2013–2014 studia doktoranckie nie uzyskały zadowalających efektów. Poddane kontroli jednostki naukowe wprawdzie stworzyły doktorantom warunki do prowadzenia samodzielnych badań naukowych, współpracy naukowej w zespołach badawczych oraz publikowania wyników badań, to jednak okazało się to niewystarczającym motywem dla uzyskania stopnia dla wielu uczestników studiów. Spośród 261 absolwentów przebadanych jednostek naukowych tych z lat 2013–2014, jedynie 108 (41,4%) obroniło doktorat. NIK również stwierdził, że „studia doktoranckie w dziedzinie nauk ścisłych i medycznych osiągały wyższą skuteczność kształcenia (66%) od jednostek realizujących studia humanistyczne i społeczne (26,8%). Tendencję tę potwierdzają również informacje zebrane od 82 podmiotów objętych badaniem kwestionariuszowym. Spośród 7 681 doktorantów, którzy ukończyli stacjonarne studia doktoranckie w latach 2013–2014 w tych jednostkach, tylko 3 423 (44,6%) uzyskało stopień naukowy doktora. W 30 badanych jednostkach naukowych odsetek ten wyniósł mniej niż 25% i tylko w jednej czwartej osiągnął wartość powyżej 56%. Uczelnie medyczne i techniczne uzyskały wyższą skuteczność kształcenia (odpowiednio 56% i 48,6%) od uniwersytetów i uczelni pedagogicznych (odpowiednio 44,6% i 20,7%)” (*Kształcenie na studiach...* 2015: 7).

W szczególności skuteczność w przebadanych instytucjach kształtuje się następująco:

odsetek absolwentów stacjonarnych studiów doktoranckich z lat 2013–2014, którzy obronili prace doktorskie do końca I kwartału 2015 r. wynosił: na Wydziale Medycyny Weterynaryjnej i Nauk o Zwierzętach (75%), w Instytucie Chemii Fizycznej PAN (66,7%), na Wydziale Chemii UW (63,8%), na Wydziale Polonistyki UW (40,4%), w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN (9,6%), w Dolnośląskiej Szkole Wyższej (5,6%). W 82 jednostkach objętych badaniem kwestionariuszowym, dla których można było wyliczyć skuteczność kształcenia wyniosła ona 44,6%. Badane uczelnie osiągnęły wartość wskaźnika 44,6%, a instytuty naukowe PAN 41% (tamże: 8).

Szczegółowe dane wskazują, że efektywność studiów doktoranckich mierzona liczbą obronionych doktoratów jest zależna od dyscypliny naukowej i jak stwierdzili kontrolujący, jest ona wyższa w naukach ścisłych. Można oczywiście założyć, że poziom wiedzy i zaangażowania doktorantów w ramach tych obszarów wiedzy jest wyższy, tyle że nie mamy na potwierdzenie tej tezy wiarygodnych danych, a nadto trudno jest przełożyć zdolności czy poziom kompetencji osiąganych w naukach

humanistycznych i społecznych na reprezentacje osiągnięte w naukach ścisłych. Powróćmy zatem do opisu roli Mistrza zaproponowanego przez Steinera, który stwierdził, że w twardych badaniach matematycznych, fizycznych, przyrodniczych (pod warunkiem, że nie są ich wyniki wykorzystywane ideologicznie, militarnie), „im bardziej odkrycie naukowe zbliża się do ideału bezinteresownego, wspólnego postępu (...), to wpływa na różnicę w relacji między nauczycielem a uczniem” (Steiner 2007: 172).

Relacje osobowe, jak wskazują wnikliwe badania życiorysów wybitnych uczonych, zbudowane są na zespołowych zmaganiach, a mądry Mistrz stawia nierozwiązany problem, wymagający wytężonej pracy tęgich głów. Dla zobrazowania przywołam interesujący przykład Stanisława Ulama, polskiego matematyka, studiującego w przedwojennej Polsce. Jak stwierdził Steiner, w owym czasie „niewiele nacji na świecie miało tylu znakomitych matematyków i logików formalnych” (2007: 175), co Polska. Ulam, choć dopiero rozpoczął studia na Politechnice Lwowskiej, niemalże od samego początku został dostrzeżony i włączony w bezpośredni kontakt z Mistrzem, a właściwie z kilkoma Mistrzami, wybitnymi matematykami, wśród których był Kazimierz Kurantowski i Stanisław Mazur. W przerwach między wykładami przesiadywał w pokoju nauczycielskim, przysłuchując się i włączając w twórcze dyskusje między profesorami i asystentami. Tam były stawiane pytania, poważne problemy, gdyż „Najprawdziwszym darem od Mistrza jest wskazanie uczniowi nierozwiązanego jeszcze problemu, niedowiedzianego jeszcze twierdzenia” (tamże). Oczywiście i w tym czasie były mroczne opowieści o Mistrzach, którzy „(...) popychali swoich uczniów do zadań trywialnych, bądź nierozwiązalnych” (tamże: 176).

Powracając do biografii polskiego matematyka, efektem otwartej współpracy, uczciwej intelektualnej atmosfery, Ulam „już na pierwszym roku studiów rozstrzygnął pewien problem z przekształcaniem zbiorów”, następnie dzięki pozytywnej recenzji Kurantowskiego opublikował swoje osiągnięcie w „Fundamenta Mathematica”. We wspomnieniach Ulama opisany został szczególnie rodzaj relacji, specyficznej kultury bycia i życia polskich matematyków. Wielogodzinne przesiadywanie w kawiarniach, gdzie w towarzystwie wielkich: Mazura i Banacha podejmowali kolejne teoretyczne problemy i związaną z tym trudność wskazania jednego „ojca” ich odkryć. To geniusz „zbiorowy”, wzajemne prowokacje, często przypadkowe skojarzenia wszystkich uczestników były wypadkowymi kolejnych odkryć (tamże).

Steiner przywołuje wiele zdarzeń związanych z odkryciami naukowymi z biografii wielkich uczonych, reprezentujących nauki ścisłe, dodając jednocześnie znaczący fakt. Otóż cechą charakterystyczną jest anonimowość wielu współuczestniczących w tych badaniach, a z reguły o twórcach odkryć wiemy tylko dlatego, że media nadały im rozgłos. Nadto neutralność prawdy w naukach podstawowych i stosowanych przyrodniczych wiąże się z bezosobowością (co dziś skutkuje autorstwem artykułu nawet kilkudziesięciu osób). Dodatkowo odkrycia w tych dyscyplinach są opisane na tyle hermetycznym i zawilim kodem językowym lub symbolicznym

nym zapisem, że zwykły człowiek o przeciętnej wiedzy nie byłby w stanie ich zrozumieć, a zatem kierowane są do wąskiej grupy specjalistów.

Zwracam uwagę, że opisana tu specyfika relacji między Mistrzem a uczniem (doktorantem) znacząco wpływa na jakość relacji oraz na stosunek do osiągnięć. W humanistyce i naukach społecznych mamy zgoła inną sytuację. Ich istota zbudowana jest na wątpieniu, krytyce, a więc podważaniu przez zdolnego ucznia też Mistrza, czytaniu, pisaniu i ponownym wracaniu do tekstu, teorii i znaczeń przez nią niesionych, co musi wpływać na zgoła inne relacje niż w naukach ścisłych. Ocenianie tą samą miarą skuteczności studiów doktoranckich w naukach ścisłych i humanistycznych, wobec zgoła innego charakteru pracy naukowej, odmiennych wymagań, sposobu pracy intelektualnej oraz czasu potrzebnego na dojrzewanie naukowe musi być nieadekwatne.

W opinii kontrolujących (NIK) negatywny wpływ na efektywność studiów doktoranckich mają:

- 1) „Łagodne kryteria rekrutacji umożliwiające przyjęcie znacznej liczby osób”, a zatem studia mające być elitarnymi stały się łatwo dostępnymi, nieselekcyjnymi kandydatów do stopnia doktora;
- 2) Zbyt niska liczba zajęć z metodologii badań naukowych;
- 3) Ograniczona oferta zajęć fakultatywnych rozwijających umiejętności zawodowe;
- 4) Zbyt słabe „mechanizmy motywacyjne (np. niskie stypendia)”;
- 5) „Czynnikiem demotywującym dla doktorantów jest niepewna perspektywa zatrudnienia – badania potrzeb polskiej gospodarki nie wykazują istotnego zainteresowania pracodawców zatrudnianiem osób ze stopniem naukowym doktora⁴.”

Objęte kontrolą jednostki naukowe jednocześnie prawidłowo wykorzystywały środki otrzymane na kształcenie i rozwój doktorantów, terminowo i zgodnie z przyjętymi kryteriami wypłacały stypendia, a warunki kształcenia były prawidłowe pod względem naukowo-dydaktycznym. Doktoranci mieli zapewnioną opiekę naukową oraz możliwości realizacji praktyk dydaktycznych. W jednym instytucie naukowym stwierdzono nieprawidłowości obejmujące niedostosowanie regulaminu studiów doktoranckich do wymogów przepisów ustawy o szkolnictwie wyższym.

Aby zrozumieć istotę zjawiska i sensownie odnieść się do zaprezentowanych danych, warto przywołać opinie wpływowych gremiów kreujących ówczesną politykę naukową państwa. Już w 2006 r. sekretarz generalny KRASP prof. Andrzej Kraśniewski na posiedzeniu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego stwierdził, że wprowadzenie Strategii Lizbońskiej uruchomi ogromne środki na badania, które osiągną w 2010 r. 3% PKB, „a na rynku pracy pojawi się 700 tys. nowych miejsc pracy związanych z badaniami naukowymi, ale jedynie 10% z nich w uczelniach”

⁴ NIK, *Kształcenie na studiach doktoranckich. Informacja o wynikach kontroli*, Nr ewid. 187/2015, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9897,vp,12191.pdf> [dostęp: 20.02.2019].

(cyt. za: Molasy 2006). Dodał, że w Polsce – na 6 tys. doktorów rocznie kończących studia, uczelnie są w stanie zaabsorbować jedynie kilkaset osób (cyt. za: tamże). Choć przez kolejne lata sytuacja nie uległa pozytywnym zmianom, to polityka rządu była konsekwentna i klarowna, chodziło o zwiększenie „wydajności” studiów doktoranckich. Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. Lena Kolarska-Bobińska, inaugurując w 2014 r. szeroką kampanię „Zawód Naukowiec”, stwierdziła, że „Przewiduje się, że w roku 2020 Unia Europejska będzie potrzebować około miliona naukowców” (*Ruszyła kampania... 2019*).

Nie mniej dyskutować z tymi prognozami, choć na marginesie warto zasygnalizować wątpliwość, bowiem okazało się, że problemy z zatrudnieniem na uczelniach i poza nimi mieli młodzi doktorzy w wielu krajach europejskich, nawet tak rozwiniętych jak Niemcy, a zarobki i formy umów budziły już wtedy zdecydowany sprzeciw sfrustrowanego środowiska (*Prekariat... 2015*). Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Lena Bobińska-Kolarska jednak przekonywała, że absolwenci studiów doktoranckich mają przed sobą misję podniesienia jakości badań w kraju, rozwoju gospodarczego będącej w kryzysie ekonomicznym Europy, obiecując jednocześnie, że zarobki w nauce będą coraz atrakcyjniejsze (*Ruszyła kampania... 2019*). Wszystkie te deklaracje pozostały pustymi obietnicami.

Powróć do głosów w dyskusji prowadzonej w ramach posiedzenia Rady Głównej i przywołam kolejną wypowiedź, tym razem prof. Pawlikowskiego, który odniósł się do szeroko dyskutowanych Europejskich Ram Kwalifikacji. Absolwent studiów trzeciego stopnia powinien zostać wyposażony w specjalistyczną wiedzę, pozwalającą na analizę i syntezę oraz ocenę nowych i złożonych idei; opanować umiejętności metodologiczne konieczne dla prowadzenia badań. Osobowo należy go również doskonalić pod kątem kształtowania „kompetencji i predyspozycji, m.in. w zakresie samodzielności, odpowiedzialności, zdolności uczenia się i komunikatywności” (Molasy 2006). Wymienione cechy absolwentów studiów doktoranckich odpowiadają tym, które są preferowane w korporacjach (Sennet 2010: 297–325), a zatem młodzi doktorzy mieli być przygotowani do działających na korporacyjnych zasadach instytucji.

Rola Mistrza/promotora w Ustawie 2.0

Tożsamość instytucjonalna młodych uczonych na początku naukowej drogi została w ustawie dookreślona, o co słusznie dopominano się, wobec wcześniejszych regulacji, sytuujących ich w zawieszeniu między byciem studentem a młodym pracownikiem nauki. Jednak doprecyzowanie instytucjonalne (ustawowe) roli doktoranta wniosło również nowe jej definiowanie oraz pozycjonowanie wobec uczonych znajdujących się na wyższych szczeblach kariery naukowej.

Z jednej strony mamy zatem opiekunów naukowych/promotorów, którzy mają czynić swoją mentorską powinność do uzyskania przez adepta doktoratu, z drugiej

strony uniezależniające (przynajmniej potencjalnie) możliwości ubiegania się o granty naukowe (choć i tu dorobek opiekuna/promotora jest znaczący). Dalej doktorat ma być docelowym stopniem umożliwiającym realizację samodzielnej kariery naukowej, uczestniczenie w gremiach oceniających/eksperymentalnych, w procedurach awansowych. W uczelni może uzyskać stanowisko profesora i zajmować się wyłącznie dydaktyką. Samodzielny pracownik naukowy zachowuje tylko część z dotychczasowych wskaźników jego miejsca w przestrzeni akademickiej, może kształcić młodych adeptów nauki i nadal piastować rolę opiekuna/promotora. Jak należy się domyślać, jest to stan przejściowy, o czym świadczy stopniowe zawłaszczanie lub rugowanie symbolicznego określenia samodzielności naukowej (wszak to doktor po skończonej szkole doktorskiej i obronieniu doktoratu ma być przygotowany do samodzielnego uprawiania nauki, habilitacja ma być tylko w naukach społecznych i humanistycznych) co jest symptomem obranej drogi do spłaszczenia struktury kariery akademickiej.

Tytuł profesora ma być oznaczeniem pozycji dydaktycznej, czyli opisywać pracownika/nauczyciela uczelni. Przypominam, że zwyczajowo zwracamy się do nauczycieli szkół średnich również per profesor (choć nie mają tytułu profesora oświaty upoważniającego do posługiwania się nim).

Przyjrzyjmy się wybranym zapisom Ustawy 2.0, dotyczącym roli promotora w szkole doktorskiej, która ma zastąpić dotychczasowe mało efektywne studia doktoranckie. Promotorem może być osoba ze stopniem doktora habilitowanego lub tytułem profesora, wyjątek mogą stanowić doktorzy o wybitnych osiągnięciach z zagranicy. Nie może być natomiast osoba, której czterech doktorantów w ostatnich pięciu latach uzyskało negatywną ocenę śródkresową, oraz promotor, którego dwóch doktorantów uzyskało negatywne recenzje złożonej dysertacji (przy czym ustawa nie reguluje, jak długo ta kara obowiązuje) (Art. 190). Jednocześnie jest to kara dyscyplinarna pozbawiająca praw opieki naukowej, o czym stanowi Art. 276 Ustawy. A gdy do tego wątku dodamy, że promotor jest wyznaczany względnie zmieniany przez senat lub szkołę (w zależności od statutu uczelni) i nie ma prawa odmówić bez „uzasadnionych powodów” (Art. 183) podjęcia się opieki naukowej, to sprawa zaczyna się rozjaśniać. Kategoria „uzasadnionych powodów” jest na tyle enigmatyczna, że właściwie można ją sobie interpretować dowolnie. Moi rozmówcy stwierdzili wręcz, że mają poczucie wtargnięcia w ich podmiotowość wyborów i nie wyobrażają sobie pracy z doktorantem, który przychodzi do nich po usługę. Okazuje się, że tak może być rzeczywiście, gdyż oczekiwania młodzieży naukowej nie pozostawiają złudzeń. Raport sporządzony przez doktorantów zawiera opis tak zwanych „dobrych praktyk” i rekomendacje zmian, których oczekują również w polskich warunkach. Domagają się ograniczenia liczby podopiecznych, co nie dziwi, ale również

promotorzy powinni mieć obowiązek stałego podnoszenia swoich kompetencji w zakresie opieki naukowej nad doktorantem – warto rozpowszechnić w pol-

skim systemie szkolnictwa wyższego np. obowiązek odbywania szkoleń dedykowanych promotorom, który w większości państw zachodnich funkcjonuje z powodzeniem (*Dobre...* 2018: 25).

W dobrych praktykach i w oczekiwaniach doktorantów jest umieszczanie na stronach uczelni oferty tematów, zainteresowań badawczych potencjalnych promotorów, aby doktorant mógł sobie wybrać. Wprawdzie wspomina się o uwzględnieniu preferencji obydwóch podmiotów (tamże: 26), to jednak wobec zapisów w ustawie promotor ma ograniczone pole manewru. Czy rzeczywiście nie uczestnicząc w procesie rekrutacji, ma podstawy odmówienia przyjęcia pod opiekę naukową wyznaczonego przez szkołę doktoranta?

Przyjrzyjmy się kolejnym zapisom regulującym pracę promotorską. Śródkresowa ocena postępów naukowych doktoranta zastępuje w nowej ustawie otwarcie przewodu doktorskiego i odbywa się w oparciu o ocenę dokonaną przez komisję ewaluacyjną składającą się z trzech osób. Na marginesie dodam, że interpretuję ten zapis jako degradację rangi doktoratu. Poprzednie regulacje pozwalały na prowadzenie procedury przed członkami rady wydziału (najczęściej tworzone komisję kilkunastu uczonych), przed którymi prezentował się doktorant. Koncepcja pracy była recenzowana i prezentowana, a doktorantowi towarzyszył jego Mistrz. Następnie komisja podejmowała decyzję i wnioskowała do stosownej rady wydziału, gdzie ponownie pochylano się nad projektem, a Mistrz wraz z recenzentem i członkami komisji argumentowali decyzję. W ten oto sposób zastąpiono otwarcie przewodu egzaminem przed komisją trzech ekspertów (jeden zewnętrzny). Ocena może być pozytywna lub negatywna i odbywa się w trakcie czwartego semestru, gdy studia trwają cztery lata (Art. 202). Zwracam uwagę, że okres jest stosunkowo krótki, co przy pracach eksploracyjnych w naukach humanistycznych lub w naukach społecznych może być bardzo trudne, zwłaszcza w projektach wymagających rozległej i pogłębionej wiedzy. Tak ustanowione warunki będą zmuszały do zajmowania się zagadnieniami wąskimi, stosunkowo łatwymi do finalizacji w ustawowym czasie. Pojawia się w tym miejscu skojarzenie, że będzie to praca na akord, wyścig z czasem, istotą nie tyle będzie rozwój młodego uczonego, co produkt, doktorat. Czyli kolejny element niepokojący promotorów, którzy mają świadomość, że w regułach gry akademickiej zostały przeniesione akcenty z człowieka na cel, czyli chodzi o produktywność, która może zaważyć na jakości. Mają jednocześnie świadomość, że prawdziwa nauka wymaga namysłu, warunków dojrzewania, a presja czasu zakłóca ten proces. Wprowadzone regulacje mają uzasadnienie ekonomiczne, ale również uzmysławiają wnioski wyprowadzone przez ustawodawcę, dotyczące niskiej efektywności dotychczas funkcjonujących studiów doktorskich. Winni są „rozleniwieni”, słabo wyselekcjonowani, „odsiani od plew” doktoranci i ich opiekunowie naukowcy, czyli nie systemowe regulacje, ale ludzie nie stanęli na wysokości zadania. A zatem należy wprowadzić mechanizmy nacisku w postaci ograniczonego czasu, nadzoru nad doktorantami i promotorami, których również poddaje się kontroli, a „marchewką” dla młodych są stypendia (rzeczywi-

ście na bardzo przyzwoitym poziomie, zważywszy generalnie niskie uposażenie kadry akademickiej (zob.: Art. 209)).

Wpisana w Ustawę 2.0 kontrola roli Mistrza nie pozostawia złudzeń, wolność akademicka będąca jedną z podstawowych cech tożsamości, roli akademickiego mentora została ujęta w cugle instytucjonalnego reżimu. Refleksyjność warunkująca kreowanie własnej przestrzeni, a w niej tożsamości jawi się jako zbędny balast. Kursowe szkolenie opiekunów naukowych bardziej odpowiada wyobrażeniu kształcenia rzemieślnika, który ma sprawnie dzielić się swoją tajemnicą mistrzostwa. Ale czy rzemieślnik posiadał mistrzostwo? Czy nadal jest miejsce dla Mistrza? Czy jest zapotrzebowanie na tak definiowaną rolę? Więcej tu pytań niż odpowiedzi.

Mistrz jakikolwiek

W tytule artykułu użyłam słowa, które jest obciążone semantycznie, bowiem dotyczy jakiegoś niedookreślonego bytu, będącego poza namysłem, a jednocześnie warunkującego znaczenie. Wyrażenie „jakikolwiek” odnosi się z jednej strony do „bez znaczenia który, bez różnicy jaki”, choć mający w sobie jakieś znaczenie, co kieruje do powodów decyzji. Można również odnieść pojęcie „jakikolwiek” do znamiennej pojedynczości. W tym ujęciu, jak puentuje Giorgio Agamben, byt nie tyle zostaje oderwany od jakiejś konkretnej własności przesądzającej o jego przynależności do jakiejś społeczności, według jakiejś typizacji (klasy), co pozostawienie go takim, jaki jest. Pojedynczość „jest czymkolwiek, czego się pragnie, czymś dowolnym”. Dalej dodając, że jest ta do-wolna pojedynczość czymś pożądanym, „czymś godnym miłości” (Agamben 2008: 8). Oczywiście nie o miłość tu chodzi, ale raczej o pożądane walory „jakiegokolwiek” promotora, ma spełniać oczekiwania, być podporządkowany instytucji pod presją kary dyscyplinarnej, być efektywny, pracować na akord (zaangażować się w wyprodukowanie w określonym czasie jakiegoś produktu), nie może odmówić opieki naukowej. Można go zmienić na kolejny egzemplarz, „jakikolwiek”, lepiej przeszkolony. System istotnościowy doktorantów i instytucji kształcącej doktorów jest spójny, stanowiąc presję na zmianę roli Mistrza, który może się godzić na bycie jakimkolwiek bądź być pomimo tego sobą – Mistrzem. Nie wiem, jak się rozstrzygnie walka ról w wymiarach pojedynczych osób, natomiast wiem, że młodzież akademicka przyjęła postawę usługobiorcy i wymaga warunków jej skonsumowania, „wyciągnięcia” z niej jak największej korzyści. W omawianym raporcie w opinii doktorantów promotora mają oni wybierać, a dla opiekuna jedyną korzyścią, jaką powinien osiągnąć, jest dalszy awans naukowy (co już nie jest wymagane ustawowo). Młodzież akademicka nawet twierdzi, że nie powinno się za tę usługę dodatkowo promotora wynagradzać, a jeżeli już, to jawnie, aby wszyscy o tym wiedzieli (*Dobre...* 2018: 106). Praca promotora powinna być uregulowana w planie badawczym i tam należy ustalić zadania dla doktoranta i promotora, które będą podstawą dla wzajemnej oceny pracy jednej i drugiej strony (tamże: 107).

Mistrza już nie będzie, a szkoły naukowe przy Mistrzu zostaną tylko na kartach wspomnień wielkich uczonych. Alma Mater już nie jest matką chroniącą, dającą przestrzeń dla tworzenia tożsamości roli Mistrza, dzielenia się milczącą wiedzą. Uniwersytet stopniowo będzie przekształcał się z instytucji długiego trwania w korporację dającą określone usługi. Wraz ze śmiercią roli Mistrza na arenę akademii wejdą specjaliści wytrenowani w rzemiośle, wąskich specjalnościach, efektywni w swoich zakresach, możliwi do szybkiej wymiany wraz z przeprofilowaniem pod zamówienia projektowe lub inne zadania dydaktyczne. Jakikolwiek mistrz wystarczy takiej instytucji.

Opisany wyżej czas decyzji i czas reform, a także rozczarowanie „mistrzami” to zapewne główne motywy nieustannych powrotów do kwestii podstawowych dla Alma Mater.

Tylko „uniwersytet bezwarunkowy”, jako powiadał Jacques Derrida, pielęgnujący prerogatywę niezależności intelektualnej, suwerenności wobec zmieniających się wiatrów politycznych, służący człowiekowi może domagać się szacunku i suwerenności (Derrida 2015). Potrzeba więc oporu, ale i odporu wobec zakusów zawłaszczania politycznego i ekonomicznego jego (akademickiego) potencjału. Ostatni rok tak zwanych konsultacji, dotyczących Ustawy 2.0 obnażył cechę środowiska akademików, w moim przekonaniu wstydliwą, koniunkturalizmu jednych i uległości innych przedstawicieli uniwersyteckiej społeczności. Pierwsi okazali skłonność do oddania swojej autonomii i podporządkowania się regułom wolnorynkowym (te rządzą rynkiem wydawniczym), globalnym rankingom (również tworzonym dla zaspokojenia interesów korporacji).

Uniwersytet potrzebuje dziś innych idei legitymizujących jego istnienie, a zachodzące w jego przestrzeni zmiany nie pozostawiają nikogo w spokoju, kanalizując zachowania, decyzje podmiotów zaangażowanych w jego istnienie. Nie mamy innej możliwości jak zaakceptowanie stanu obecnego, nie sposób odwrócić biegu historii, ale też nie musimy bezradnie poddawać się narzuconej, jedynej wersji przyszłości. Wszak trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że choć jesteśmy zależni od przeznaczenia, to zawsze mamy jakiś wybór naszego przeznaczenia (Žižek 2011: 255). Wszelka logika podpowiada, że wewnątrz uniwersytetu jest tylko częściowo spacyfikowane przez neoliberalne reformy, a zewnątrz podpowiada dwie rozbieżne narracje, w których zawierają się dwie idee założycielskie współczesnego uniwersytetu i roli Mistrza. Pierwsza, że uniwersytet jest zawsze „skrojony” na miarę Mistrzów w nim „mieszkających”. Nieprzypadkowo użyłam stwierdzeń „skrojony” i „mieszkających”, bo też one najlepiej oddają znaczenia, które należy dziś nadać uniwersytetowi. Druga, że w tradycji polskiej to uniwersyteccy mistrzowie nawet poza murami akademii, w czasach zaborów byli ostoją kultury i obecna neoliberalna moda nie jest w stanie zmienić mentalności Polaków skłonnych do oporu, czego również doświadczyliśmy po II wojnie światowej w latach 50-tych. Ustawa stwarza również możliwość prowadzenia doktorantów eksternistów, co także pozostawia pole tradycyjnego uprawiania roli Mistrza. Nadto, dyrektorzy, rady szkół doktorskich wszak są uczonymi i to oni będą nadawać

kształt relacjom budowanym między promotorami i doktorantami. W tym miejscu wchodzę w spór z rozpoznaniem sytuacji zaproponowanym przez Billa Readingse'a, który stwierdził, że zewnętrznie jest decydujące o tożsamości uniwersytetu i jego podmiotów (2017). Polskie doświadczenia i zachowanie przez wiele powojennych lat tradycyjnych, humboldtowskich wymiarów mimo komunistycznych naporów, a nawet represji podważają tę opinię.

A może przyjąć tezę, że uniwersytet w dotychczasowych ramach stał się zbyt ciasny dla obecnych oczekiwań, mieszcząc w sobie wszystkie dotychczasowe zobowiązania, które nadal go legitymizują, a jednocześnie tworzy przestrzeń dla nowych, odpowiadających na zewnętrzne potrzeby współczesnego człowieka? Dlaczego przyjęliśmy jako niepodważalną, wręcz oczywistą narrację, że uniwersytet nie przystaje do dzisiejszej rzeczywistości, zdewaluował się, a jeżeli tak, to osoby w nim pracujące są „bezproduktywnymi darmozjadami”? Dlaczego wszelkie analizy są w obronie starego ładu akademii lub wręcz przeciw niemu jako instytucji niewydolnej, kosztochłonnej i bezproduktywnej? Podejmując choćby wstępną próbę udzielenia odpowiedzi na te pytania, sparafrazuję słowa Agambena, ponieważ człowiek nie panuje nad własnym życiem, ono nigdy nie należy do niego, a zwłaszcza gdy uświadomi sobie, że nie może być jakimkolwiek, ma być jakimś, na miarę instytucji. A jeżeli owa instytucja nie wypełnia dobrze swojej funkcji, to wywoływane jest poczucie długu, choć nie jesteś taki, jakim być powinienes, to tu jesteś, choć nie dość doskonały. „Człowiek (...) jest zatem zawsze zadłużony, ma nieuchronnie nieczyste sumienie, zanim jeszcze dopuści się jakiegokolwiek złego czynu” (Agamben 2008: 50). Mówiąc wprost, bo jest naszym, uczonych zobowiązaniem dla nauki i kolejnych pokoleń zadbać, aby uniwersytet trwał i nigdy nie stał się korporacją edukacyjną. Gdyż stopniowa rezygnacja z instytucji długiego trwania akumulującej wiedzę i kompetencje w osobach mistrzów jest oddelegowaniem uzyskiwanych kompetencji gdzieś poza instytucję uniwersytetu. Tym samym projektujący kolejne rozporządzenia regulujące pracę akademii tracą z horyzontu dobro narodowe ulokowane w osobach, tak modny „kapitał ludzki” staje się indywidualnym walorem, który może być powielany bądź wykorzystany w indywidualnej biografii uczonego lub innych podmiotów wiedzy, przedsiębiorstw przekuwających wiedzę w produkty/zysk.

W końcowej konkluzji odwołam się do jakże przebudzających słów Slavoj Žižka „My jesteśmy tymi, na których czekaliśmy” i dalej „Bądź sam zmianą, którą chcesz zobaczyć w świecie” (Žižek 2011: 260–261). Wielki Inny, który może nam zmienić uniwersytet już nadszedł i wcale nie jest po naszej stronie, tylko po swojej, wielkiego kapitału. Jeżeli pozostawimy go samemu sobie, oddamy się politykom organizującym akademię do dyspozycji, to wszyscy zostaniemy wchłonięci razem z władzami państwowymi. Zewnętrzny pęd historii opanuje do reszty wewnętrzny rozum samoinstrumentalizujący się, wchodzimy na drogę samospelniającej się przepowiedni. Nie jestem odosobniona w tej nadziei, którą paradoksalnie daje opóźnienie wprowadzanych w Polsce reform w stosunku do Europy Zachodniej, gdzie neoliberalne reformy już zdążyły przynieść spustoszenie (Werner 2018).

Bibliografia

Agamben G. (2008) *Wspólnota która nadchodzi*, tłum. S. Królak, Warszawa, Wydawnictwo Sic!

Berger P. L., Luckmann T. (2010) *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i przedmowa J. Niżnik, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Cierzniewska R. (2011) *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Derrida J. (2015) *Uniwersytet bezwarunkowy*, tłum. K. M. Jaksender, Kraków, Wydawnictwo Eperons-Ostrogi.

Heller M. (2017) *Jak być uczonym*, Kraków, Copernicus Center Press Sp. z o.o.

Kaufmann J.-C. (2004) *Ego. Socjologia jednostki*, przeł. K. Wakar, Warszawa, Oficyna Naukowa.

Keler K., Krzaklewska E. (2009) *Studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim. Głos doktorantów*, Kraków, Wydawnictwo Towarzystwo Doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego, Zespół ds. jakości kształcenia.

Readings B. (2017) *Uniwersytet w ruinie*, przeł. S. Stecko, Warszawa, Narodowe Centrum Kultury.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 10 lutego 2017 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych (Dz.U. z 2017 r., poz. 256)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 kwietnia 2016 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich (Dz.U. z 2016 r., poz. 558).

Schütz A. (2008) *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.

Sennet R. (2010) *Etyka dobrej roboty*, przeł. J. Dzierzgowski, Warszawa, Wydawnictwo Muza SA.

Steiner G. (2007) *Nauki mistrzów*, przeł. J. Łoziński, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Tischner J. (2017) *Eseje o spotkaniu*, Kraków, Wydawnictwo Znak.

Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. z 2003 r., nr 65, poz. 595).

Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2016 r., poz. 64).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku Prawie o szkolnictwie wyższym (Dz.U. z 2005 r., nr 164, poz. 1365).

Žižek S. (2011) *Od tragedii do farsy, czyli jak historia się powtarza*, tłum. M. Kropiwnicki, B. Szelwa, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Źródła internetowe

Dobre praktyki w szkołach doktorskich. Raport z konsultacji, Krajowa Rada Doktorantów, Łódź 2018, https://prawadoktoranta.pl/wp-content/uploads/2018/12/Dobre-Praktyki-w-szko%C5%82ach-doktorskich.-Raport-z-konsultacji_gotowy.pdf [dostęp: 20.02.2019].

Kształcenie na studiach doktoranckich. Informacja o wynikach kontroli, NIK, 2015, Nr ewid. 187/2015, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,9897,vp,12191.pdf> [dostęp: 20.02.2019].

Molasy M. (2006) *Standardy dla doktorantów*, „Forum Akademickie”, nr 7–8, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2006/07-08/standardy-dla-doktorantow/> [dostęp: 20.02.2019].

Prekariat mit Doktorgrad, 2015, <http://www.zeit.de/2015/06/wissenschaftler-petition-arbeitsbedingungen> [dostęp: 20.02.2019].

Ruszyła kampania „Zawód Naukowiec”, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/ruszyła-kampania-zawod-naukowiec.html> [dostęp: 20.02.2019].

Werner M., *Postępująca globalizacja przeczy idei uniwersytetu*, rozmawiał J. Pyda, „Teologia Polityczna”, <https://teologiapolityczna.pl/mateusz-werner-postepujaca-globalizacja-przeczy-idei-universytetu-3> [dostęp: 31.12.2018].