

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

Wydział Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Łódzki

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Forum Pedagogiczne
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 24.11.2018

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.12

NAUCZYCIELE AKADEMICKI W ŚWIECIE MYŚLENIA JAKO NIEPRODUKTYWNEJ PRACY

„Myślenie jest pracą nieproduktywną i dlatego w zestawieniach bilansowych figuruje jako wydatek. Wyzwanie dla Uniwersytetu nie polega więc dziś na tym, by przekształcić go w świątynię Myślenia, lecz na tym, by myśleć wewnątrz instytucji, której rozwój czyni Myślenie coraz trudniejszym i coraz mniej koniecznym”.

(Readings 2017, s. 263)

Streszczenie: Autor podejmuje problem kształcenia młodych kadr akademickich w związku z wdrażaną w Polsce reformą szkolnictwa wyższego. Uniwersytety mają do spełnienia szczególną rolę w rozwijaniu kultury i społeczeństw jako nośnik ponadczasowych wartości humanistycznych, toteż muszą rozwiązywać problemy przejścia od tradycyjnego, humboldtowskiego modelu do zdecentrowanego i zdecentralizowanego, ale zrównoważonego rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki. Opisuję, w jakim zakresie konieczne jest zatem reformowanie uniwersytetów w wymiarze organizacyjnym i w zakresie kształcenia młodych kadr naukowych tak, aby nie niszczyły potencjału rozwojowego polskich badaczy oraz możliwych do tworzenia przez nich inter- i transdyscyplinarnych zespołów naukowych, których efekty pracy mogą i powinny zmieniać oblicze także polskiej nauki.

Słowa kluczowe: uniwersytet; reforma nauki; naukoznawstwo; kształcenie kadr akademickich; nauki społeczne; humanistyka; wartości.

Wprowadzenie

Już na wstępie powinienem wyjaśnić powody określenia „praca z nauczycielami akademickimi” zamiast „zarządzanie zespołem akademickim”, aby nie sprowadzać jednej z najistotniejszych sfer aktywności naukowej tylko i wyłącznie do procesów kierowniczych w jednostkach akademickich. Kształcenie kadr, przygotowywanie młodych uczonych oraz tworzenie przyjaznego środowiska – także wśród tych najbardziej doświadczonych i utytułowanych akademików do twórczej aktywności badawczej wymaga myślenia kategoriami (współ)pracy, a nie administracyjnego egzekwowania akademickich zobowiązań wobec kierowników zakładu, katedry,

dyrektora instytutu, dziekana wydziału czy rektora uczelni. Moje doświadczenia w kształceniu kadr akademickich dotyczą dziedziny nauk humanistycznych i społecznych, chociaż można z nich korzystać także w innych dziedzinach.

Każda z dyscyplin naukowych ma swoją specyfikę, toteż skoncentruję się na tzw. uniwersaliach bez uzurpowania sobie prawa do wyczerpania zagadnienia. „Fakt, że dokonuje się zasadnicza zmiana roli i funkcji działalności intelektualnej, nie pozostawia żadnych wątpliwości. Sens tej zmiany jest jednak kwestią, na którą ludzie pracujący na Uniwersytecie powinni próbować wpływać i którą powinni mieć stale na uwadze. Jak należy to robić – jeszcze nie wiadomo” (Readings 2017, s. 287). Naukowcy skupiają się na metodologii nauk, kwestiach metanaukowych, a w podejściu aplikacyjnym na metodyce badań. O tym, jak pracować z kadrą akademicką, dowiadujemy się z wspomnień czy autobiograficznych publikacji uczonych. Pozostawiają one jednak w tym względzie swobodę kierownictwu szkół wyższych czy jednostkom organizacyjnym uczelni.

Mimo że w zantagonizowanych twórczo uczelniach kluczową kwestią stają się właśnie indywidualne awanse naukowe w postaci uzyskiwania stopni naukowych i tytułów naukowych przez zatrudnionych nauczycieli akademickich, to o randze naukowej uniwersytetu, wydziału czy katedry świadczy ich skumulowany efekt. Konsekwencje formalnego zobowiązania części kadr do podejmowania prac naukowych, aby mimo wszystko uzyskać habilitację, sprawia, że poszerza się zakres patologii akademickiej. Liczne badania przeprowadzone w kraju (Batorski i in. 2012; CBOS, 2011; Kulesza, Kafar 2010), ekspertyzy (Instytut Allerhanda, 2017; Izdebski 2017; Kwiek 2017) i raporty pokontrolne Najwyższej Izby Kontroli (2016) potwierdzają zakres i głębię akademickiego niedostosowania krajowych środowisk naukowych do globalizacji, większej transparentności wyników badań naukowych i możliwości weryfikowania ich jakości oraz wiarygodności w kraju i na świecie. „Musimy zrozumieć, że Uniwersytet jest instytucją zrujnowaną, i zastanowić się, co to znaczy zamieszkiwać w tych ruinach bez popadania w romantyczną nostalgię” (Readings 2017, s. 256).

Zdaniem Marka Kwieka, który bada porównawczo przemiany uniwersytetu w skali międzynarodowej, instytucje szkolnictwa wyższego muszą dostosowywać się do otaczającego je świata, z którego czerpią swoje zasoby finansowe, aby tym samym potwierdzić swoją społeczną prawomocność. „Uniwersytety, które w coraz większym stopniu traktowane są jak organizacje sektora publicznego, a w coraz mniejszym jak tradycyjne, historyczne, wyjątkowe instytucje (akademickie), oczekują dziś w Europie kolejnych fal reform” (Kwiek 2015, s. 19). Sektor szkolnictwa wyższego i nauki został wprawdzie uznany za jeden z trzech kluczowych sektorów usług publicznych, obok ochrony zdrowia i systemu emerytalnego, ale ma on znacznie słabszą pozycję w konkurowaniu z nimi o większy dostęp do środków publicznych i zwiększenia jego zasilania przez podmioty zewnętrzne. „W związku z tym, od szkolnictwa wyższego coraz częściej wymaga się, aby było w stanie pokazywać swój wkład do rozwoju społecznego i gospodarczego (czyli *value for money*).

W przyszłości możemy spodziewać się zarówno redukcji po stronie niektórych jego kosztów funkcjonowania, jak i rosnącej potrzeby pozyskiwania większego nie podstawowego i niepaństwowego finansowania po stronie jego dochodów” (Kwiek 2015, s. 23). Porównywanie zatem rodzimego szkolnictwa wyższego z systemami funkcjonującymi w krajach Zachodu o dłuższej i nieprzerwanej ewolucji społeczno-gospodarczej demokratycznych społeczeństw jest nonsensowne, skoro wydatki na jednego studenta w Polsce są w porównaniu z krajami zachodnimi niemal trzykrotnie niższe, zaś w przypadku finansowania badań naukowych dramatycznie niskie.

Kształcenie kadr akademickich w dobie kolejnej transformacji

Szkolnictwo publiczne, podobnie zresztą jak szkolnictwo prywatne, jest traktowane w naszym kraju jako problem, kłopot, zbyt duży koszt, akademicy broniący zaś tradycji szkolnictwa, upominający się o decentralizację, deetatyzację polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego traktowani są przez władze jako osoby niemające racji, ignorujące bowiem „takie potężne zjawiska, jak: globalizacja, europeizacja, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego” (Kwiek 2010, s. 45). Ramy szkolnictwa wyższego – wbrew zapowiedziom UE o pozostawieniu państwom narodowym prawa do samostanowienia m.in. w tym sektorze publicznym – powstają na poziomie ponadnarodowym i stopniowo, w ukrytej postaci, przenikają do instytucji krajowych w ramach dyfuzji międzynarodowej polityki wraz z ideą (pojęciami, ich definicjami, wskaźnikami) budowania wspólnej, otwartej przestrzeni wiedzy i kształcenia.

Metodą „salami”, fragmentarycznie, kawałek po kawałku, uniwersytety i politechniki, akademie i szkoły wyższe oddają swoją autonomię pod władztwo resortu i interesów globalnych, biznesowych organizacji międzynarodowych (Drapieńska 2011). Nie ma i nie powinno to jednak mieć wpływu na to, jak przygotowujemy do pracy naukowej kolejne pokolenia badaczy. Nasze społeczeństwo ma znacznie głębsze korzenie i dzieje rozwoju własnej kultury niż np. amerykańskie. Instynkt samozachowawczy środowisk akademickich przeciwstawia się mniej lub bardziej skutecznie inkluzji mechanizmów, struktur, procesów i regulacji mających na celu usunięcie z akademickiego uniwersum antroposfery aksjologicznej. Coraz lepiej rozpoznawalny, antysystemowy bunt młodego pokolenia jest jednym ze wskaźników tego, że szanowana w polskiej kulturze od tylu wieków idea *universitas* jest niepodważalnym fenomenem kojarzonym z humanistyczną instytucją, która była i jest postrzegana (niewątpliwie, obok Kościoła katolickiego) jako depozytariusz i nośnik ponadczasowych wartości o fundamentalnym znaczeniu dla tradycji i samoświadomości naszego narodu.

To uniwersytet należy do najstarszych instytucji akademickich w dziejach także naszego kraju. Przetrwał różne epoki historyczne, wytrwał w różnych systemach politycznych i gospodarczych, przetrzymał okresy rządów totalitarnych

– nazistowskich i sowieckich, „zachowując «uniwersyteckiego ducha» – tzn. pielęgnując i strzegąc systemu elementarnych zasad i konstytutywnych wartości go stanowiących, pozostał w istocie swej uniwersytetem jako wiodąca instytucja kulturotwórcza w zakresie kształtowania umysłów, wiedzy, postaw, umiejętności oraz innych elementów cywilizacji” (Ostrowska 2014, s. 98). Zmiany w uniwersytetach nie pochodzą ani z ich wnętrza, ani z zewnątrz, łącząc najlepsze swoje tradycje z wyzwaniem przyszłości i interakcją z tradycją. Uczni nie muszą zatem obawiać się wykorzystywania w pracy z kadrą najnowszej wiedzy na temat teorii, modeli czy wdrożonych oraz sprawdzonych w praktyce zmian w zarządzaniu zespołami ludzkimi, a zatem także możliwych do aplikacji podejść określanych jako hybrydyzacja zarządzania instytucjonalnego. Są to takie m.in. modele, jak: zarządzanie 3.0 (Appelo 2016), ponowoczesna, postindustrialna kultura organizacji (Griffin 2017) czy zarządzanie przez „lojalność 3.0” (Paharja 2014. „Nie istnieje bowiem żaden ogólny model Uniwersytetu Przyszłości, są tylko serie konkretnych uwarunkowań lokalnych. [...] Trzeba wprowadzać rzeczywiste zmiany w systemie, nie twierdząc, że stanowią one jego prawdziwe, realne oblicze” (Readings 2017, s. 266–267).

Ich celem jest połączenie dotychczasowych wzorów postępowania z formułami zarządzania sprawdzającymi się w sektorze prywatnym, które mogą sprzyjać bardziej efektywnemu gospodarowaniu środkami finansowymi przeznaczonymi na naukę i zarządzanie kapitałem ludzkim, a zarazem czynić transparentnymi patologie, dysfunkcje czy ewidentne straty w wyniku ograniczeń z tytułu pozanaukowych czynników. „Ceną płaconą przez instytucje akademickie za większą możliwość samoregulacji jest konieczność baczniejszego zwracania uwagi na przestrzeganie dyscypliny finansowej, wygenerowanie systemów zapewniania jakości oraz zarządzanie przez cele, co ma sprzyjać właściwemu ułożeniu relacji z otoczeniem zewnętrznym. Może się to również wiązać ze znacznym zwiększaniem udziału interesariuszy zewnętrznych w kierowaniu uczelnią” (Musiał 2013, s. 325). Ci jednak nie mają wpływu na kształcenie kadr akademickich. Pozostaje to nadal w gestii samodzielnych pracowników nauki, profesorów.

Imperatywy zmian w pracy z kadrą akademicką

Szkolnictwo wyższe w Polsce nie uniknie koniecznego przejścia w rozwoju od tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu do zdecentrowanego i zdecentralizowanego modelu, który jednocześnie jest zrównoważony (Musiał 2013; Stankiewicz 2018). Zmiana otoczenia politycznego, prawnego, kulturowego w XXI wieku jest tak radykalna, że nie można już dalej stać w opozycji do tych procesów, gdyż konserwatyzm organizacyjny, administracyjny czy ideologiczny niszczy potencjał rozwojowy tak polskich badaczy, jak i możliwych do tworzenia przez nich inter- i transdyscyplinarnych zespołów naukowych, których efekty pracy mogą i powinny zmieniać oblicze także polskiej nauki. Stoi przed nami konieczność podnoszenia poprzeczki społecznej w odpowiedzialności za rozwój państwa,

społeczeństwa wiedzy, zwiększenia liczby pracowników naukowo-badawczych i obywateli zarządzających nauką i szkolnictwem wyższym na jej różnych szczeblach (Szadkowski 2015). Przenikanie do szkolnictwa wyższego ideologii menedżeryzmu nie musi prowadzić do reifikacji funkcji kształcącej kadry czy czynić z niej oportunistów, konformistów, producentów wiedzy czy pozorantów nauki.

Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego (2012, s. 18), że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji „nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce”, to pojawia się pytanie o rolę naukowców w społeczeństwie „«chorym na anomię», [...] gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urządzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego” (Kwieciński 2014, s. 69). Uczony może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza-społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Badacz jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się w jej wroga lub w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński (2012, s. 324): „neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg”.

Przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych zderzają się z polityką państwa, partii władzy, która dystrybuuje środki finansowe w dużej mierze pod kątem własnych zamówień czy oczekiwań ideologicznych. Tymczasem badania naukowe nie powinny być podporządkowywane normom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej, ortodoksji religijnej itp., ani też być finansowane tylko wówczas, kiedy te standardy są spełniane przez badaczy. Pozyskiwane z Unii Europejskiej środki na m.in. finansowanie badań naukowych zawierają proceduralne zobowiązania do uwzględnienia zaangażowania się badaczy na rzecz idei, które mają podłoże ideologiczne (np. *gender study*) lub gospodarcze (np. większa liberalizacja gospodarki, globalizacja itp.). Jak pisał przed laty członek Klubu Rzymskiego – Aurelio Peccei (1987, s. 110–111): „Nauka i polityka naukowa mają charakter elitarny. Liczba dyscyplin naukowych i ich technologii jest rzeczywiście bardzo duża, ale gdy przychodzi do podziału funduszy, to tylko niektóre z nich są uprzywilejowane. Inne są ledwie brane pod uwagę, a jeszcze inne pozostawione zupełnie na uboczu – kopciuszkami na hojnym dworze polityki naukowej. Pod wpływem anglosaskiej tendencji ogranicza się zazwyczaj ideę nauki do fizyki, chemii i inżynierii, lwią część funduszy zabierają zaś nauki określane jako ścisłe”.

Wiarygodność zatem uczonego i prowadzonych przez niego badań powinna być poza powyższymi determinantami, sprzyjać wolności, umożliwić prowadzenie badań nie ze względu na przypisywaną im przez płatnika rolę środka do realizacji celów, ale niezależnie od czynników zewnętrznych, a w zgodzie z tzw. czynnikami wewnętrznymi, a więc własną pasją poznawczą oraz metodologią danej dyscypliny i dziedziny nauk, czyli ze standardami akademickiej praktyki badawczej. Wolność, a zatem i wiarygodność akademicka są możliwe tam, gdzie stają się kategoriami akceptowanymi powszechnie mimo obaw rządzących, że wyniki dociekań mogą obrócić się przeciwko prowadzonej przez nich polityce (Piekarski, Urbaniak-Zajac 2016). To jednak władze powinny dostosowywać się do wiarygodnych danych naukowych, a nie „służalczy/usłużni” naukowcy, do roszczeń i oczekiwań rządzących. Stanowi to dla kadry kształcącej przyszłych naukowców nie tylko poznawcze, społeczne, kulturowe, lecz także moralne zobowiązanie.

Komercjalizacja wiedzy sprawia dodatkowo, że kwestionuje się status badań naukowych o podstawowym charakterze, jeżeli nie są one podporządkowane poprawności politycznej. Władze bowiem nie są zainteresowane wiedzą, jeżeli ta mogłaby w jakikolwiek sposób podważyć czy wzbudzić wątpliwość w społeczeństwie co do kursu rządzenia państwem. Autoteliczny charakter badań zakłada bowiem ich otwartość, wartość immanentną, autoteliczną, tym samym wyklucza możliwość selekcji (autoselekcji) problematyki badawczej, przedmiotu, a nawet terenu badań. Jeżeli w walce z wolnością nauki kwestionuje się jej nieużyteczność społeczną, ekonomiczną, gospodarczą, polityczną itp., to trudno by prowadzone badania były wiarygodne, niezależnie od zastosowania w trakcie ich konceptualizacji, prowadzeniu i analizie danych najbardziej wyrafinowanych, przesłanek i metod. To właśnie traktowanie nauki jako środka do osiągnięcia przez podmiot ją finansujący celów pozanaukowych sprawia, że następuje jej erozja, kryzys oraz powiększa się deprofesjonalizacja. A wraz z nią grono pseudonaukowców, ponieważ użytecznych do doraźnie wyznaczanych im celów.

Polska nauka nie ma zatem szans na włączenie się do światowej rywalizacji dopóty, dopóki nie będzie finansowana na poziomie co najmniej trzech proc. PKB oraz gdy będzie poddawana poprawności politycznej. Niskie nakłady na finansowanie badań naukowych powodują niepowetowane straty w związku z niemożliwością pozyskiwania najzdolniejszych absolwentów studiów do pracy badawczej, podobnie jak narzucanie już zatrudnionym w uczelniach parametrycznych kryteriów pomiaru ich osiągnięć, aby w wyniku wymuszonej rywalizacji nakłonić ich do osiągnięcia wyższych rezultatów badawczych. W tym zakresie nadal aktualna jest teza Wilhelma von Humboldta, którą parafrazuje Kazimierz Musiał (2013, s. 314), że „nauka ma własny rytm, a każdy, kto ją uprawia, ma inne zdolności, których nie można rozwijać pod dyktando. Zarazem jednak każdy badacz potrzebuje uzupełnienia przez innych, a więc współpraca wielu indywidualności służy i nauce, i pojedynczym osobom”.

Na styku polityki z nauką pojawia się jeszcze jeden imperatyw moralny, na który zwraca uwagę Marcin Król (2013, s. 15), pisząc w jednym ze swoich esejów: „Jeżeli polityk dla zdobycia władzy gotów jest zaprzedać duszę diabłu kłamstwa, a my na to nie reagujemy, to znaczy, że stajemy się współnikami w kłamstwie”. Nie dotyczy to tylko polityków, lecz przede wszystkim naukowców, którzy znacznie lepiej od pozostałych obywateli czytają i rozumieją dyskurs władzy politycznej manipulującej na co dzień społeczeństwem. Tym bardziej, że kłamstwo polityków jest coraz częściej skrywane za pomocą subtelnych technik *public relations*, a więc z zastosowaniem wiedzy naukowej. Kłamstwo w polityce jest intencjonalne, podobnie jak jest niedostrzegane przez naukowców, którzy – jeśli go nie ujawniają, to w równej mierze co jego sprawcy – przyczyniają się do niszczenia sfery publicznej, a tym samym i do destrukcji demokracji oraz nauki.

Nieświadomi zagrożeń ze strony władzy obywatele tracą na tym nie tylko osobiście, lecz także społecznie, tłumiona jest w nich bowiem konieczna dla istnienia sfery publicznej w społeczeństwie obywatelskim wrażliwość na dysfunkcje, patologie, które rozwijają się w wyniku nieświadomości ich rzeczywistych źródeł. „Politycy, publicyści, eksperci i specjaliści chcą, byśmy byli ich współnikami w kłamstwie. Po pierwsze – wtedy mniej widać, że kłamią. Po drugie – jak nas zdeprawują, to łatwiej będzie rządzić w kłamstwie, i po trzecie – im więcej kłamstwa, tym bardziej odległy staje się horyzont prawdy. [...] *Kłamstwo bowiem poniża nas wszystkich, czyni z nas idiotów, którzy biernie go słuchają lub próbują wybrnąć z błota kłamstw z pomocą innych kłamstw lub pokrętnych wyjaśnień*” (Król 2013, s. 15). W kształceniu naukowców nie należy unikać wiedzy, która powinna pomagać tak im, jak i uczestnikom życia politycznego w rozumieniu i interpretowaniu perswazji politycznej i manipulacji, jaką stosuje rząd, część posłusznych mu naukowców, media, usługodawcy czy akademicy przełożeni.

Z badań McGuire’a wynika, że „jednostki, których podstawowe przekonania polityczne nigdy nie były kwestionowane, są najbardziej zagrożone propagandą polityczną, podobnie jak osoby, które żyją w środowisku wolnym od zarazków” (Billig 2008, s. 203), nigdy nie wytwarzają przeciwciał chroniących ich przed przyszłą infekcją. Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynarii konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Konsekwencją odrzucenia przystosowania się do interesów politycznych władzy jest jednak rezygnacja z jakiegokolwiek finansowania prac naukowych z budżetu państwa. Wówczas badacze muszą szukać środków na realizację swych poczynań naukowych u innych źródeł.

Uniwersytet jako instytucja jest krytykowany z bardzo różnych stron, także ideologii politycznych, toteż towarzysząca temu dogmatyczność niektórych analiz prowadzi do jednostronnego wizerunku tego typu uczelni, tak jakby każdy uniwersytet z osobna, w niemalże każdym kraju, był dotknięty tylko i wyłącznie

patologiami. Tymczasem, jak trafnie przyznaje jeden z krytyków uniwersytetu, Oskar Szwabowski (2014, s. 9): „Pisanie akademickie nie jest neutralne. Neutralność to ideologiczna zasłona. Jest niewidomością bądź ignorowaniem własnych uwikłań politycznych. Przyjęcie dominującego stylu (neutralnego, obiektywnego, suchego), nie jest wyrazem rozsądku, ani dojrzałości, ale aktem politycznym. Nie ma niewinnego pisanego, tak jak nie ma niewinnych lektur”. Istotnie, autor sam potwierdza w swoich analizach uwikłanie w postmarksistowską konwencję odczytywania i naznaczania miejsca, roli i toksyczności uniwersytetu dla jego studentów i pracowników, pomijając rzecz jasną właścicieli tych instytucji. Dla podjętego przeze mnie zagadnienia jest to ważna rozprawa z perspektywy funkcjonowania tego typu uczelni w społeczeństwach kapitalistycznych, w ramach której można odczytać charakterystyczny dla radykalnej lewicy podział pracy na fizyczną i umysłową czy klasową produkcję habitusów.

Tak politycznej perspektywie sprzyja metaforyczne odczytanie każdej szkoły wyższej jako wielkiej fabryki, przedsiębiorstwa produkującego wiedzę i władzę, narzucającego wpisany w nie osobom pracę. Tak czynią właściciele kapitału, wyzyskując każdego dla własnych zysków i rozbijając zarazem czy uniemożliwiając podporządkowanemu prekariatowi stawianie oporu czy podejmowanie rebelii. „Brak walki klasowej akademików sprawił, że nie zostali oni objęci ośmiogodzinnym dniem pracy. Wymogi zatrudnienia i awansu, konkurencja między pracownikami, jak również specyfika pracy (kreatywność, twórczość, próba ogarnięcia całości wiedzy), sprawiają, że pracownicy sami wydłużają sobie dzień pracy, rezygnują z urlopów, życia towarzyskiego, rodzinnego. Każdą chwilę przeznaczają na pracę, kierowani nie tyle ciekawością, co lękiem przed utratą pracy, pragnieniem przetrwania” (Szwabowski 2014, s. 102).

W świetle metafory uniwersytetu jako edukacyjnej i/lub naukowej fabryki (*edu-factor*) jego studenci, jak i profesorowie, wykładowcy są duchowo zdegradowanymi i przeciążonymi robotnikami wiedzy, pracownikami technicznymi „przy taśmie” produkcyjnej, którzy w części wykonują bezrefleksyjnie polecenia przełożonych, standaryzują produkty kształcenia, dbają o wydajność produkcji i jej zgodność ze standardami dla potrzeb rynku pracy. „Uniwersytet JEST fabryką, dlatego bój o jego kształt i społeczne znaczenie powinien toczyć się we współdziałaniu ze znajdującymi się „na zewnątrz” ruchami społecznymi” (Szwabowski 2014, s. 58). Tak szkoły powszechnie, jak i uniwersytety mają za zadanie poddawać jednostki tresurze, aby zostały one zredukowane do rzeczy oraz aby szybko i skutecznie zaadoptowały się do panującego w nich systemu produkcyjnego. Dogmatyczne przerysowanie pozycji pracownika akademickiego w uniwersytecie sprowadza się do subsumpcji w istniejącej hierarchii, w której rzekomo niemożliwa jest swoboda badań naukowych oraz personalistyczne, dialogowe, partnerskie stosunki międzyludzkie. Uczelnie stają się przestrzenią cynicznej gry hierarchii przeciwko niżej od niej usytuowanym, a także wchodzącej ze sobą w silne reakcje antagonistyczne, aby przetrwać w brutalnym kapitalizmie akademickim. „Badania nie tylko zostają

oddzielone, należą już do kogoś innego, ale również przeciwstawiają się badaczowi. Nie tylko w [...] sensie «tajemnicy produkcji», ale również «niezamówione» czy «niesponsorowane» publikacje podlegają alienacji” (Szwabowski 2014, s. 95).

Trudno zgodzić się z tą perspektywą oglądu uniwersytetu, gdyż wyłącza się z niej zupełnie świat wartości osobistych, wolną wolę studiujących, jak i profesorów, ich pasje, aspiracje, oczekiwania czy autoteliczne zaangażowanie w dążenie do mądrości. Przytaczanym przez tego autora indywidualnym wypowiedziom badanych można przeciwstawić inne opinie z rzetelnie przeprowadzonych badań jakościowych, chociażby przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik (2011), którą interesowały losy kobiet profesjonalnego sukcesu, a wśród nich także mających tytuł naukowy profesora, czy badania biograficzne liderów polskiej pedagogiki, przeprowadzone na przełomie stuleci przez Ryszardę Cierzniewską (2011). Jak pisze ta ostatnia: „Granice aktywności uczonych nie są liniami demarkacyjnymi, ale płynną materią, po której porusza się wielu reprezentantów różnych dziedzin” (Cierzniewska 2011, s. 44).

Alibi pracy naukowej

Uniwersytety mają do spełnienia, najogólniej to określając, co najmniej trzy funkcje: naukową, kształcącą i publiczną (społeczno-kulturową). Do czasu pojawienia się projektu reformy ustawy 2.0 rządzący starali się równoważyć w okresie III RP spełnianie każdej z nich, przy czym niekonsekwentnie, skoro np. wzrost finansowania uczelni był uzależniony od liczby osób przyjętych na studia, nauczycielom zaś akademickim dopiero w 2011 roku ograniczono prawo do wieloletowości. Zdecydowanie ważniejsza była koncentracja na karierach zawodowych absolwentów szkół wyższych, aniżeli troska o rozwój kadr naukowych i poprawę sytuacji ekonomicznej tej grupy zawodowej. Utowarowienie nauki, podporządkowanie jej procesom wolnorynkowej gospodarki stało się jednym z czynników korumpujących świat nauki i zwalniających z odpowiedzialności za naukowców ich przełożonych. „Utowarowienie, komercjalizacja, prywatyzacja, samofinansowanie, zniekształcona konkurencja generująca presję, w kierunku propagowania zachowań czysto «biznesowych», wśród których praktyki (ukrytej) obniżki kosztów, marketingowej proliferacji pseudo-oferty dydaktycznej, fałszowania jakości aktywów ludzkich, itp., są na porządku dziennym” (Józwiak, Morawski 2009, s. 49).

Ujęta w reformie polskiego szkolnictwa wyższego i nauki A.D. 2018 konieczność zróżnicowania uczelni na badawcze i zawodowe wprowadzie łamie humboldtowską zasadę nierozdzielności badań naukowych i kształcenia studentów, ale nie eliminuje tego procesu w przygotowywaniu kadr akademickich i naukowo-badawczych. W tym obszarze nadal pozostaje kluczową więź mistrza z uczniem (doktorantem) w szkołach doktorskich i w pracy kierownictwa jednostek organizacyjnych uczelni z uczonymi bez względu na ich naukowy status. Oby byli tylko ci mistrzowie, naukowymi autorytetami, uczonymi o krajowym i międzynarodowym uznaniu,

mentorami naukowymi – szczególnie na wczesnym etapie kariery akademickiej, gdyż „najzdolniejsi młodzi ludzie nie mogą pracować w izolacji, a najbardziej skuteczną drogą do osiągnięć naukowych jest gwarantowanie im dostępu do sieci badawczych i zasobów finansowych przez opiekujących się nimi profesorów” (Kwiek 2015, s. 300). Bierni, mierni, ale wierni takich warunków im nie stworzą. Co gorsza, będą blokować zdolnych, aby nie widzieć własnej nędzy naukowej w zwierciadle ich potencjału i dokonań naukowych.

Zapis Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w art. 13.4. wskazuje łącznie na kształcenie i promowanie kadr naukowych (Izdebski, Zieliński 2011, s. 66), ale władze uczelni rozliczane są tylko z tego drugiego zadania, jakim jest promowanie kadr naukowych. To bowiem brane jest pod uwagę przy ocenie parametrycznej jednostek. Jak stwierdza w jednym z częściowych raportów na temat szkolnictwa wyższego Andrzej Koźmiński (2009, s. 277): „Podstawową kwestią w tworzeniu nowego systemu zarządzania szkołami wyższymi jest odpowiedzialność organów kolegialnych i jednoosobowych za realizowanie misji uczelni, za jakość nauczania, za wyniki działalności i za efektywność wykorzystania środków finansowych (publicznych i niepublicznych). Uczelnie ze swej istoty nie mogą imitować podmiotów gospodarczych ani ewoluować w kierunku podmiotów biznesowych czy rynkowych. [...] Uczelnia to przede wszystkim szkoła i efekty nauczania są najważniejsze”.

Kształcenie doktorantów w naszym kraju ma ambiwalentny charakter. Może bowiem prowadzić do podnoszenia na najwyższy poziom ich zainteresowań i rozwijania ich pasji badawczych, ale też może prowadzić do ich degradacji. „Tego rodzaju dychotomia, nieodłączna od wszelkich postępów nauki, nie może jednak odnosić się do samej nauki, która jest teoretycznie nieskazitelna lub co najmniej neutralna. Winę za to ponosi społeczeństwo, jego klasy panujące, decydenci i technokraci, tendencje merkantylne czy militarystyczne, brak kultury. Trzeba więc potępiać błędy, brak poczucia odpowiedzialności, egocentryzm, chciwość, ignorancję i inne cechy ludzkie towarzyszące wykorzystywaniu naszego gigantycznego potencjału techniczno-naukowego. Sami uczeni jednak nie są całkiem niewinni” (Peccei 1987, s. 112).

Z amerykańskich doświadczeń z przyznawaniem naukowcom – w wyniku ich ponadprzeciętnych osiągnięć oraz samodzielności badawczej – *tenure*, jako gwaranta zatrudnienia, wysokich płac i wolności w prowadzeniu badań (niezależności myślenia, prowadzenia własnej szkoły naukowej), wynika, że osoby spełniające najwyższe standardy odpowiedzialności naukowej i dydaktycznej obdarzane są wysokim zaufaniem, a zatem i wiarygodnością. Jednocześnie – być może w wyniku słabości natury ludzkiej – pełna stabilizacja u części z tych profesorów sprawia, że ich kolejne projekty badawcze bywają do siebie bardzo podobne i nie przynoszą żadnych istotnych wyników, a oni sami kształcą innych w sposób rutynowy, a nawet przestarzały (Melosik 2002, s. 40–41). Tylko częściowo, gdyż z wyłączeniem ekonomicznego statusu, polscy profesorowie tworzą podobną do amerykańskiej kastę *tenure* (profesorowie zwyczajni), która w roli ekspertów, recenzentów

decyduje o losach młodszych, a aspirujących do *tenure* czy do naukowych akademii (PAN, PAU). A zatem nauczyciele akademicy coraz silniej doświadczają skutków kapitalizmu akademickiego, w wyniku którego tracą oni swoją autonomię jako społeczność uczonych na rzecz funkcjonowania jednostek podporządkowanych regułom rywalizacyjnym grup zawodowych, które mają za zadanie wytwarzanie wiedzy i generowanie innowacji.

Sugestie praktyczne

Nie unikniemy w naszej pracy napięć i sprzeczności odnoszących się do autonomii pracownika naukowego i jego zależności od struktur akademickiej wiedzy i władzy. Ta ostatnia powinna troszczyć się o całość, a nie tylko o dobre samopoczucie, satysfakcję czy samorealizację każdego akademika. Chodzi tu także o „kształtowanie rzetelności intelektualnej, o pielęgnowanie owej cnoty akademickiej nazywanej ongiś *studiositas*, którą osiąga się przede wszystkim w drodze samowychowania i autodyscypliny, a która jest nie tylko warunkiem opanowania kultury naukowej, stanowiącej fundamentalną wartość etosu akademickiego, ale też jedynie skutecznym narzędziem przeciw postępującej banalizacji wiedzy i procesowi umyślowego ubożenia, przeciw zachowaniom oportunistycznym i konformistycznym, fasadowości, a czasem wręcz bezproblemowości [...] działalności naukowej” (Chmielowski 1991, s. 27). Czas przejść od zarządzania nauczycielami akademickimi, typu: rozkazuj i kontroluj, na rzecz zarządzania naukowego, które uwzględni złożoność społeczną i osobowościową współpracowników.

Kierowanie zespołem uczonych nie może skupiać się na antagonizacji stosunków międzyludzkich i na zyskach, kluczowe bowiem w tym względzie są wzajemne relacje społeczne oraz poszczególni ludzie, „którzy nie są możliwymi do zastąpienia zasobami, tylko niepowtarzalnymi jednostkami, a ich największa wartość nie leży w ich głowach, lecz w interakcjach i współpracy między nimi” (Appelo 2016, s. 49). Im więcej nauczyciele akademicy mają swobody w samostanowieniu i samoorganizacji, tym – jako członkowie zespołu naukowo-badawczego – lepiej wiedzą, co zrobić, aby dzięki własnemu potencjałowi wykonać pracę jak najlepiej w świecie złożoności nauki i konieczności przekształcania wiedzy w innowację. Nie da się ich w tym procesie zmotywować presją, podobnie jak uszczęśliwiać siebie na siłę, zachowując biernych i miernych na stanowiskach pracy naukowo-badawczej z pozanaukowych powodów. Błędem jest konstruowanie projektu badawczego pod wszystkich współpracowników czy tylko ich część, aby zapewnić im – wbrew ich rzeczywistym kompetencjom i motywacji do wysokiej aktywności naukowej – miejsce pracy i płace, gdyż oceniający wnioski grantowe rozpoznają ten stan rzeczy jako przeszkodę w realizacji nawet interesującego problemu badawczego.

Zespoły naukowo-badawcze muszą być heterogeniczne, interdyscyplinarne, międzywydziałowe, a jeszcze lepiej międzyuczelniane czy międzynarodowe, gdyż wówczas stanowią one źródło innowacyjnego myślenia, mają większą elastyczność

w działaniu, są bardziej transgresyjne, sprzyjają przełamaniu rutyny i liniowego myślenia. „Aby organizacja była innowacyjna, menedżerowie i członkowie zespołu muszą aktywnie rozwijać wiedzę, kreatywność, motywację, zróżnicowanie i osobowość” (Appelo 2016, s. 87). Praca z nauczycielami akademickimi nie sprawdza się na motywowaniu zewnętrznym i rozliczaniu ich z realizacji zadań wynikających z umowy o pracę, akademickich ustaw, uchwał różnych organów władzy itp. Ich awans naukowy, a jakże często niepowodzenia w trakcie wszczynanych postępowań o nadanie stopni naukowych czy tytułu naukowego profesora, nie powinien być tylko i wyłącznie czy przede wszystkim sprawą indywidualną każdego z naukowców, ale także postrzegany winien być przez pryzmat interesu społecznego, wspólnotowego, jaki wynika z idei *universitas* oraz nakładów finansowych pochodzących ze środków publicznych.

Najważniejsza zatem w pracy nauczycielami akademickimi jest dla nich motywacja wewnętrzna, a podejmowana ze względu na wartość autoteliczną własnego zaangażowania naukowego. Nie można przy tym eliminować motywacji zewnętrznej w postaci stosowania wobec współpracowników elementów kontroli społecznej, wzmocnień pozytywnych w postaci różnego rodzaju nagród, wyróżnień czy pochwał, pamiętając zarazem o konieczności usuwania czynników osłabiających ich motywację czy aspiracje awansowe. „Lider jest najlepszy wtedy, gdy ludzie ledwie zdają sobie sprawę z jego istnienia [...] Kiedy jego zadanie zostanie wykonane, a cel osiągnięty, ludzie mówią: «Zrobiliśmy to sami» [Laozi]” (Appelo 2016, s. 132).

Kierująca ponad 20 lat Letnią Szkołą Młodych Pedagogów przy PAN prof. Maria Dudzikowa, spotykając w różnych sytuacjach i okolicznościach nauczyciela akademickiego, rozpoczynała rozmowę z nim od tego, co ostatnio przeczytał, co nowego ukazało się z literatury w jego dyscyplinie naukowej oraz czym się zajmuje badawczo i o czym teraz pisze. Jest to niewątpliwie bardzo dobry sposób na podtrzymywanie wśród nauczycieli akademickich motywacji do ustawicznego samokształcenia, poszukiwania coraz to nowszych źródeł wiedzy, a nie – jak niektórzy to traktowali – na wzbudzanie poczucia winy, że niczego się ostatnio nie przeczytało czy nie napisało. Na pytanie, jak sama czyta książki, odpowiedziała: „Czytam różnie. Raczej je studiuję. Są związane z moim warsztatem naukowo-badawczym i dydaktyką. Są z różnych dziedzin – psychologii, socjologii, politologii, antropologii, filozofii. Staram się uprawiać pedagogikę interdyscyplinarnie. [...] A więc czytam rozmaicie. Niektóre książki od deski do deski, ponieważ zawierają dla mnie treści trudne do zaakceptowania bądź niekiedy pisane są trudniejszym językiem, inne fragmentarycznie – zaczynając lekturę od środka czy też końca. Są takie, które czytam z satysfakcją i takie, które odrzucam, ciesząc się, że to nie ja jestem ich autorem, niektóre czytam wielokrotnie. Podkreślam też zdania w książkach, piszę uwagi na marginesie, robię własne skorowidze. To są książki «zacytane»” (Świetlikowska 2008, s. 33).

Jakże zatem istotne jest to, aby traktować własną pracę naukowo-badawczą jako pracę rzeczywistą, a nie pozorowaną, iluzoryczną czy mającą zapewnić jedynie

stałe dochody i poczucie względnego prestiżu. Filozof Maria Gołaszewska, dzieląc się doświadczeniami uniwersyteckiego nauczyciela i wychowawcy, podała kilka podstawowych zasad, jakimi kierowała się w pracy z młodą kadrą na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wpisała je w koncepcję kierowania zakładem w strukturze uczelnianej, a mianowicie:

1. „Maksimum pracy przy minimum poczucia ciężaru tej pracy. [...] pracownik powinien odczuwać pełnię satysfakcji z tego, że realizuje jednocześnie obowiązek społeczny i osobiste zainteresowania. [...]
2. «Zdobyć wzgórze 303». [...] Owe uniwersyteckie «wzgórza» to konkretne zadania, jakie ma wykonywać zakład. Zadania może podjąć kierownik i realizować je przy pomocy współpracowników albo też otrzymuje je ktoś ze współpracowników i musi traktować jak własne dzieło, które ma doprowadzić do końca i za które jest w pełni odpowiedzialny moralnie i służbowo. [...]
3. Działalność koleżeńska, lojalność wobec kolegów i kierownika zakładu. [...]
4. Z zasadą koleżeństwa wiąże się to, co nazywam «zasadą kombatantstwa». [...] Ten, kto ma szansę na osiągnięcie czegoś, na wygraną, na spełnienie czynu bohaterskiego, winien być wspierany przez innych za cenę wyrzeczenia się ich osobistych ambicji i przeświadczenia, że to właśnie oni są tymi najlepszymi. [...]
5. Współdziałać i pomagać sobie wzajemnie – to dalsze rozszerzenie zasady koleżeństwa. [...]
6. Liczą się rezultaty. [...] trzeba działać z wyprzedzeniem – istotnie, zawsze może zdarzyć się coś nieprzewidzianego, ale właśnie to również należy przewidzieć, i rzeczy ważnych nie odkładać na ostatnią chwilę. [...]
7. Daje ten, kto ma (domyślnie: za dużo – wolnego czasu, pieniędzy itp.), lecz ten, kto chce dać. [...]
8. Doprowadzać rzeczy do końca. To, co się zamierzyło i co się zaczęło, trzeba realizować, choćby tylko po to, by się przekonać, że naprawdę zrealizować się nie da. [...]
9. Zasada [...] ilość niszczy jakość. [...] referaty na posiedzeniach Zakładu są zwięzłe, bez niepotrzebnej wielości słów, bez «słowotoku», ich autorzy odznaczają się poczuciem umiaru, i cenią czas przeznaczony na dyskusję.
10. *Żeby zrobić coś dobrze, trzeba najpierw zrobić źle.* [...]
11. [...] Zachęcać zatem należy młodą kadrę, aby nie zrażała się niepowodzeniami i trudnościami i sięgała po to, co w aktualnej sytuacji wydaje się nieosiągalne” (Gołaszewska 1996, s. 43–47).

Zachęcam młodą kadrę, aby w czasie wolnym sięgała po książki autobiograficzne wybitnych uczonych, gdyż znajdzie w nich wiele cennych sugestii, myśli pragmatycznych podejść do tworzenia własnego warsztatu naukowo-badawczego i dydaktyczno-organizacyjnego.

Bez troski o kapitał ludzki, w tym o najbardziej twórczych nauczycieli akademickich oraz o komunikację, finanse i prawość, jednostki uczelniane nie staną się na skutek kolejnej reformy *top-down* ośrodkami innowacji i rzeczywistego wkładu w rozwój nauki. Nowa kultura zarządzania i działania uniwersytetów wymaga znacznie głębszych zmian w świadomości wszystkich pracowników, ich akceptacji, uczenia się oraz rzeczywistego zaangażowania w konstruowanie własnej tożsamości naukowej przez nadawanie tej kulturze sensu (Lekka-Kowalik 2008; Sztompka, Matuszek 2015; Weick 2016) i ujmowanie pracy naukowej w kategoriach wartości osobistych (Bajcar i in. 2011; Dąbek 1987). Nie można też zapominać o sięgającej ponad 26 wieków tradycji i kulturze akademickiej, naukowej, gdyż ta pozwala na redukcję napięć między kryzysem wywołującym regres a postępowaniem, bez strat dla zachowania i nośności wysokich standardów naukowych, wartości moralnych i kulturowych uniwersytetów (Górniewicz, Piotrowski 2014; Jaspers 2017; Sajdek 2005; Sułkowski 2017).

Bibliografia

- Appelo J. (2016). *Zarządzanie 3.0. Kierowanie zespołami z wykorzystaniem metodyk Agile*. Jakóbiak I., Zatorska J. (tłum.). Gliwice: Wydawnictwo „Helion”.
- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: GWP.
- Batorski D., Bojanowski M., Czerniawska D. (2012). *Diagnoza mobilności instytucjonalnej i geograficznej osób ze stopniem doktora w Polsce*. Warszawa: OPI, Uniwersytet Warszawski. Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego.
- Billig M. (2008). *Retoryka polityczna*. Andruszko R. (tłum.). W: Sears D. O., Huddy L., Jervis R. (red.). *Psychologia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- CBOS (2011). *O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania. Komunikat z badań*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Chmielowski B. (1991). *Nauczyciel akademicki w roli wychowawcy*. W: Lepalczyk I. (red.). *Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cierniewska R. (2011). *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce. Ostatnia dekada XX wieku – początek XXI wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Dąbek M. (1987). *Zainteresowanie własną pracą jako podstawa rozwoju zawodowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Drapińska A. (2011). *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołaszewska M. (1996). *De educatione liber. Z doświadczeń uniwersyteckiego nauczyciela i wychowawcy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Górniewicz J., Piotrowski P. (2014). *Uniwersytet jako źródło wartości kultury*. Warszawa–Olsztyn: Pracownia Wydawnicza ElSet.
- Griffin R.W. (2017). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Jankowiak A. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gromkowska-Melosik A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. (2015). Sztompka P., Matuszek K. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Izdebski H., Zieliński J. (2011). *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*. Warszawa: Lex a Wolters Kluwer Business.
- Jaspers K. (2017). *Idea uniwersytetu*. Kunicki W. (tłum.). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Jóźwiak J., Morawski R.Z. (2009). *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja*. W: KRASP, FNP, *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Koźmiński A. (2009). *Przyszłość niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce*. W: KRASP, FNP, *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Król M. (2013). *Kłamstwo robi, z nas idiotów*. „Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej”, z dnia 28–29.09.2013, dostępny na: http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,14680038,Klamstwo_robi_z_nas_idiotow.html (otwarto: 27.07.2018).
- Kwieciński Z. (2014). *Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu*. W: Ambrozik W. (red.). *Edukacja. Uniwersytet. Oświata Dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lekka-Kowalik A. (2008). *Odkrywanie aksjologicznego wymiaru nauki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Melosik Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Musiał K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2016). *Rozwój kadr naukowych. Informacja o wynikach kontroli*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego.

- Ostrowska U. (2014). *O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Paharja R. (2014). *Lojalność 3.0. Jak zrewolucjonizować zaangażowanie klientów i pracowników dzięki big data i grywalizacji*. Gasper D. (tłum.). Warszawa: MT Biznes sp. z o.o.
- Peccei A. (1987). *Przyszłość jest w naszych rękach*. Wojnar I. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Raport z konsultacji społecznych założeń nowej ustawy prawo o szkolnictwie wyższym*. (2017). Warszawa: Instytut Allerhanda.
- Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych*. (2017). Kwiek M. (kier.). Poznań: WN UAM.
- Raport z przeprowadzonych konsultacji ze środowiskiem naukowym i akademickim*. (2017). Izdebski H. (kier.). Warszawa: Uniwersytet SWPS.
- Readings B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Stecko S. (tłum.). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Sajdek W. (red.) (2005). *Czasy katedr – czasy uniwersytetów. Źródła jedności narodów Europy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Skarżyński R. (2012). *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*. Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Stankiewicz Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sułkowski Ł. (2017). *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szadkowski K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szwabowski O. (2014). *Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Świetlikowska J. (2008). *Mieć coś ważnego do powiedzenia drugiemu człowiekowi... Z profesora Marią Dudzikową rozmawia Jolanta Świetlikowska*. W: Warzyńskiak-Beszterda E. (red.). *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry akademickiej*. (2010). Kulesza M., Kafar M. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Weick K. E. (2016). *Tworzenie sensu w organizacjach*. Czarniawska B. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*. (2016). Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

UNIVERSITY TEACHERS IN THE WORLD OF THINKING AS AN UNPRODUCTIVE JOB

Abstract: The author discusses a concept of instructing new cohorts of university teachers as mandated by a newly implemented reform of higher education. Universities play a particular role in the development of culture and society. They transmit timeless humanistic values that could solve issues of converting from traditional, Humboldtian model to the decentralized one, yet balanced development of higher education and science. I propose the level of necessary university reforms in the areas of organization and training of young scholars. The key challenge of this transformation is to retain the potential of Polish researchers and inter- or transdisciplinary scientific groups they could create. The outcomes of their work could and should change the image of the Polish science.

Keywords: university; science reform; science studies; college instructors training programs; social science; humanistic studies; values.

Bogusław Śliwerski – pedagog, profesor doktor habilitowany, *doctor h.c. multi*, profesor zwyczajny na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, profesor honorowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Uniwersytetu Śląskiego; przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2011 roku). Ostatnio wydał m.in.: *Książki (nie)godne czytania?* (2017); *Meblowanie szkolnej demokracji* (2017); *Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty* (2017). Blog: www.sliwerski-pedagog.blogspot.com. Adres korespondencyjny: Katedra Teorii Wychowania UŁ, ul. Pomorska 46/48; 91-407 Łódź. Adres e-mailowy: boguslawliwerski@gmail.com.