

prof. dr hab. JAN WOLEŃSKI

Członek PAU

CZY TRADYCYJNY MODEL NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO JEST JESZCZE AKTUALNY?

Termin „nauczyciel akademicki” jest używany od niedawna. Zastąpił inną nazwę, mianowicie „pracownik naukowo-dydaktyczny”. Nie będę wchodził w zawłości semantyczne i założę, że obie te denominacje oznaczają to samo. Model tej profesji określają stosowne przepisy prawne, w szczególności ustawy o szkolnictwie wyższym i stopniach naukowych. One też określają rodzaje nauczycieli akademickich, np. w projekcie Ustawy 2.0 są następujące kategorie: profesor, profesor uczelni, adiunkt i asystent. Ustawowy model nauczyciela ich właśnie dotyczy. Wszelako w szkołach wyższych uczą także doktoranci i osoby spoza uczelni. Przyjmuję, że doktoranci też podpadają pod model nauczyciela akademickiego, przynajmniej częściowo. Wprawdzie model ustawowy zawiera prawa i obowiązki, ale zazwyczaj tylko te drugie są brane pod uwagę (to nie żaden zarzut). Nauczyciele akademicy mają dobrze uczyć, uprawiać naukę, podnosić swoje kwalifikacje zawodowe, zarówno dydaktyczne jak i naukowe oraz aktywnie uczestniczyć w życiu organizacyjnym swojej uczelni. Nieostrość spowodowana tym, że pewni nauczyciele akademicy nie prowadzą dydaktyki, a inni są zwolnieni z obowiązku prowadzenia badań naukowych nie ma większego znaczenia, przynajmniej w szkolnictwie wyższym. Sprawa natomiast komplikuje się w wypadku osób pracujących w placówkach czysto badawczych. Można jednak przyjąć, że mają oni w przybliżeniu te same obowiązki, jakie spoczywają na uczelnianych pracownikach badawczych, oczywiście w zakresie wymagań dotyczących badań naukowych.

Wszyscy pracownicy naukowo-dydaktyczni mają mieć też odpowiednie kwalifikacje, by tak rzec, obywatelskie i moralne. W czasach PRL nazywano to właściwą postawą moralno-polityczną, dość swobodnie interpretowaną przez czynniki polityczne. Jest oczywiste, że nauczycielem akademickim nie może być osoba wydalona z zawodu na mocy orzeczenia dyscyplinarnego lub skazana prawomocnym wyrokiem sądowym za umyśle przestępstwo z oskarżenia publicznego lub skarbowe. Takie orzeczenia świadczą, że dana osoba sprzeniewierzyła się powinnościom moralnym, których przestrzeganie jest wymagane. Ustawa 2.0 zawiera jednak osobliwe postanowienie (art. 120.3), że warunkiem zostania (i bycia na mocy art. 131.1) nauczycielem akademickim jest to, że przeciwko danej osobie nie toczy się postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego (to znaczy, że nie może zostać lub przestaje być, gdy takie postępowanie ma miejsce). Osobliwość tego przepisu polega na tym, że już wszczęcie takiego postępowania wystarcza np. do zwolnienia z pracy w szkole wyższej. Pomijając już to, że przepis ten narusza zasadę *in dubio pro reo* (domniemania niewinności), prokurator może po prostu wszcząć postępowanie karne lub przyłączyć się do oskarżenia prywatnego, zmieniając je tym samym w publiczno-prawne, a to stwarza okazję do nadużywania tych możliwości ze względów, by tak rzec – pozaakademickich. Ponoć przepis ten został wykreślony z projektu, ale nadal figuruje w oficjalnej wersji projektu dostępnej w Internecie. Jakby nie było, jeden z wysokich urzędników Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego dziwił się protestom przeciwko art. 120.3 i wyjaśnił, że przepis ten został wprowadzony w wyniku troski o jakość kadry akademickiej. Udział prokuratora w ustalaniu kwalifikacji dla bycia nauczycielem akademickim byłby naprawdę wręcz rewolucyjnym elementem ustawowego modelu nauczyciela akademickiego¹.

Przechodzę do uwag historycznych. Polskie standardy akademickie kształtowały się pod wpływem niemieckim, a później (w XIX w.) – podobnym austriackim. W Niemczech (dokładniej w Prusach) pojawił się *Herr Professor*. Za pierwszego uchodzi filozof, Christian Wolff. *Ordinarius* niemiecki, czyli profesor zwyczajny był instytucją akademicką, dominującą w uniwersytecie. Znaczenie takiego profesora było uwarunkowane tym, że, relatywnie do ówczesnego stanu nauki, mógł wykładać wiele różnych przedmiotów. Wolff uczył m.in. filozofii ogólnej, moralnej, logiki, matematyki i fizyki, a Immanuel Kant wykładał niektóre nauki przyrodnicze. Późniejsza specjalizacja zmieniła ten stan rzeczy, ale przekonanie o wyjątkowej i szerokiej wiedzy *Ordinariusa*

¹ Art. 120.3 został ostatecznie wykreślony.

trwa nawet do dzisiaj. Jego pozycja była dodatkowo wzmocniona tytułem *Geheimrat*, należnym wysokim urzędnikom państwowym, a potem – honorowym wyróżnieniem. Jeszcze w XX w. zdarzały się przypadki, że niektórzy profesorowie nie reagowali na *Herr Professor*, o ile rozmówca nie rozpoczął rozmowy od zaznaczenia, że zwraca się do Tajnego Radcy. Filozofowie Rudolf Carnap i Hans Reichenbach byli redaktorami pisma *Erkenntnis*, organu Koła Wiedeńskiego. Pierwszy był w momencie założenia pisma tylko docentem Uniwersytetu Wiedeńskiego, a drugi profesorem zwyczajnym w Berlinie. Reichenbach wymógł, aby jego nazwisko pisano większymi literami niż Carnapa (potem liternictwo wyrównało się z powodu promocji Carnapa). Niemiecki (w Austrii było nieco bardziej demokratycznie) *Ordinarius* decydował o wszystkim w swojej katedrze, nawet miał prawo (tak było przynajmniej w niektórych uniwersytetach w XIX w.) wskazywania swego następcy. Inni pracownicy mieli znacznie niższą pozycję. Na początku XX w. powstało stowarzyszenie *Deutsche Nicht-Ordinarien* (skupiające naukowców niebędących profesorami zwyczajnymi) dla obrony zawodowych interesów tej kategorii pracowników uniwersyteckich.

Pojawiły się rozmaite anegdoty ilustrujące różnice między profesorem zwyczajnym a nadzwyczajnym. Otto Liebmann, jeden z architektów neokantyzmu, był „tylko” profesorem nadzwyczajnym w latach 1872–1878. To było uważane za dość długi okres oczekiwania na uzwyczajnienie. Roman Ingarden opowiadał o anegdocie znanej w niemieckim środowisku akademickim, że Liebmann jest tak nadzwyczajny, że nie może zostać profesorem zwyczajnym. Profesorami nadzwyczajnymi byli np. Leonard Nelson (wybitny filozof) i Gottlob Frege (jeden z największych logików w historii; został wprawdzie mianowany honorowym profesorem zwyczajnym, ale to było mniej od bycia „zwyczajnym” profesorem zwyczajnym). Źródła niemieckie zawsze podkreślają, czy ktoś był *Ordinariusem* czy *Extraordinariusem* a zatrzymanie kariery na tym drugim stanowisku uchodziło za despekt. W nieformalnych relacjach ta różnica pojawiała się jeszcze w 2. połowie XX w. Jeden z polskich matematyków, powiedzmy A, uważał, że zwrot „Panie Kolego” może być stosowany tylko do równych sobie, w jego wypadku – profesorów zwyczajnych. Zdarzyło się, że matematyk B został zastępcą profesora (w Polsce było takie stanowisko przez pewien okres). Gdy B wszedł do pokoju pewnego matematyka po nominacji, A rzekł „Witam Pana Kolegę”. B odparł sarkastycznie „Chyba zastępcę Pana Kolegi”. Potem istotna stała się różnica pomiędzy samodzielnymi (profesorowie i docenci) i niesamodzielnymi pracownikami akademickimi. W 1970 r. zostałem delegatem tych drugich do Rady Wydziału Prawa UJ. Gdy

przyszedłem na pierwsze posiedzenie, jeden z docentów z nieukrywaną łaskawością wskazał mi miejsce w kącie i rzekł „Wy siedzicie tam”.

Wspominam o hierarchicznych zróżnicowaniach w środowisku akademickim również dlatego, że tradycyjny model nauczyciela akademickiego był adresowany do profesorów (zwykajnych), a potem do profesorów i docentów. W Polsce najbardziej chyba znanym źródłem dotyczącym tego, czym jest uniwersytet i jakie są jego powinności, jest wykład Kazimierza Twardowskiego *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Jest to mowa wygłoszona z okazji przyznania mu doktoratu *honoris causa* Uniwersytetu Poznańskiego w 1932 r. Ceremonia odbyła się we Lwowie, gdyż Twardowski nie mógł udać się do Poznania z powodów zdrowotnych. Uniwersytet w Poznaniu opublikował tekst w 1933 r. Cenzura nie zgodziła się na przedruk w *Wybranych pismach filozoficznych* (PWN: Warszawa 1966; informacja od Izdyory Dąmbskiej, która zredagowała ten tom). W 1988 r. opublikowałem *O dostojęństwie Uniwersytetu* w krakowskim „Zdaniu”, ale nakład był bardzo ograniczony. Mowa Twardowskiego weszła do tomu *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych* (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa 1992, s. 461–471). W 2011 r. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu wydał reprint wydania oryginalnego wraz z tłumaczeniem angielskim (*On the Majesty of the University*). Jest więc obecnie dostępna bez przeszkód.

Twardowski nakreślił w swojej mowie wizję uniwersytetu (używam jednak pisowni z małej litery), pod którą podpisywał się. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że uniwersytet służy potrzebom całej ludzkości. Twardowski podkreślił, że podstawą pracy uniwersyteckiej jest twórczość naukowa spełniająca rygory metodologiczne. Jej zadaniem jest gromadzenie prawd i prawdopodobieństw naukowych. Ponieważ dostojęństwo uniwersytetu jest związane ze służbą wiedzy, promieniuje ono na całe społeczeństwo. Uniwersytet nie jest szkołą zawodową, ponieważ jego celem jest wiedza jako taka. Dalej, uniwersytet musi być niezależny duchowo i materialnie. Znaczy to, że ma prawo domagać się tego od władz, a te mają obowiązek respektowania tych potrzeb, zupełnie niezależnie do tego, czy praca uniwersytecka przynosi efekty pożądane czy nie. Z drugiej strony, uniwersytet jest zobowiązany do „unikania [...] ze swojej strony wszystkiego, co mogłoby [jego] niezawisłość nadwierać lub stwarzać [...] pozory ulegania jakimkolwiek wpływom lub dążnościom, nie mających nic wspólnego z badaniem naukowym i jego celem”. Twardowski uważał, że dostojęństwo uniwersytetu w powyższym sensie nie koliduje z jego wpływem na życie, przy czym podstawowym elementem społecznej roli jest oddziaływanie na studentów. Tak więc, uprawianie nauki

i kształcenie (wychowywanie) studentów w duchu obiektywizmu naukowego są dwiema głównymi funkcjami uczelni. Te role uzupełniają się wzajemnie. I dalej: „Na stanowisko [...] profesora i docenta uniwersytetu służy całe dostojęstwo instytucji, w której ramach oni się swemu zawodowi poświęcają. Nauczyciel akademicki jest sługą prawdy obiektywnej, przedstawicielem jej i głosicielem wśród młodzieży i społeczeństwa”. Trudno dziwić się, że cenzura w PRL sprzeciwiła się publikacji tekstu *O dostojęstwie Uniwersytetu*, jawnie niezgodnemu z doktryną o potrzebie wychowywania studentów w bardzo określonym kierunku i o tym, że uniwersytet winien służyć doraźnym celom ekonomicznym.

Twardowski nie miał oczywiście złudzeń, że mają miejsce rozmaite zagrożenia niezawisłości uniwersytetów, o czym wyraźnie, acz bardzo ogólnie wspominał w swej mowie i przed czym zdecydowanie przestrzegał. W Polsce na początku lat 30. ubiegłego wieku było to łatwo dostrzegalne z uwagi na widoczne zagrożenia autonomii szkół wyższych i poczynania prawicy studenckiej. Sądził jednak, że uniwersytety i nauczyciele uniwersyteccy mogą skutecznie zapobiegać temu, co zagraża ich niezależności. Sam dał przykłady takiej postawy. W 1932 r. przypadła trzechsetna rocznica urodzin Spinozy. Jedna z młodzieżowych religijnych organizacji żydowskich chciała zorganizować w Uniwersytecie Jana Kazimierza spotkanie z tej okazji i zaprosiła Twardowskiego. Odmówił, tłumacząc, że uniwersytet nie jest miejscem do demonstrowania jakichkolwiek przekonań religijnych. Był gotów wziąć udział w obchodach ku upamiętnieniu Spinozy i jego stosunku do religii, ale poza uniwersytetem. Twardowski występował też przeciwko gettu ławkowemu wobec Żydów i sprzeciwiał się wieszaniu symboli religijnych w salach wykładowych. Bolał nad tym, że władze Uniwersytetu Jana Kazimierza były zdania przeciwnego.

Twardowskiego wizja uniwersytetu była niewątpliwie idealizacją i zapewne zdawał sobie z tego sprawę. Wszelako ten jej charakter nie sprowadza się wyłącznie do istnienia zagrożeń, by tak rzec, zewnętrznych, chociaż często bywały one widoczne. Twardowski formułował swe myśli w 1932 r., a więc przed objęciem władzy przez nazistów, ale zapewne wiedział o ideologizacji nauki w ZSRR. Powiedzmy, że traktował to za patologię spowodowaną swoistym i wówczas jednostkowym systemem politycznym. Wszelako czołówka uczonych niemieckich poparła udział Niemiec w I Wojnie Światowej. Spowodowało to nawet wewnętrzne konflikty w tamtejszym środowisku naukowym, np. ostracyzm wobec Alberta Einsteina, który publicznie demonstrował swe pacyfistyczne poglądy. Arthur Eddington, wielki fizyk, był bardzo krytykowany

w Anglii za wezwania, aby nie represjonować obywateli państw centralnych, a Bertrand Russell został nawet aresztowany za antywojenne protesty. Frege pisał do Ludwika Wittgensteina, że ma nadzieję na ostateczne zwycięstwo „naszych dzielnych wojsk”. Te fakty wskazują, że uczonemu bardzo trudno zdystansować się do sytuacji go otaczającej, zwłaszcza ekstremalnej, w tym wypadku związanej z popieraniem (lub nie) własnego państwa. Robert Oppenheimer, jeden z twórców broni jądrowej, miał poważne problemy w związku ze skutecznością bomby atomowej, ale Stanisław Ulam, matematyk polski pracujący nad wynalezieniem bomby wodorowej, nie widział nic zdrożnego nie tylko w pracach przy niej, ale także w ewentualnym jej użyciu. Nie trzeba wcale przywoływać praktyki reżimów totalitarnych, aby wskazać na polityczno-moralne dylematy uczonych. Takie problemy nie są bynajmniej wyimaginowane, a jeśli tak, to pełna niezależność uniwersytetów i naukowców od otoczenia jest iluzją, przynajmniej w pewnych przypadkach.

Przechodząc do mniej dramatycznych sytuacji, i nawet pomijając getto ławkowe, *numerus clausus* czy nieformalne trudności w zatrudnianiu Żydów na stanowiskach profesorskich, a więc niezbyt chlubne fakty, praktyka życia uniwersyteckiego wcale nie była tak moralnie transparentna i budująca, jak to może wynikać z treści tekstu *O dostojęństwie Uniwersytetu*. Juliusz Makarewicz, wybitny prawnik i twórca polskiego kodeksu karnego z 1932 r., prawdziwego arcydzieła techniki legislacyjnej, oblał habilitację w Krakowie (1896 r.), jak twierdzą znawcy z tego powodu, że jego podejście było bardziej socjologiczne niż klasyczne, reprezentowane przez Edmunda Krzymuskiego, wpływowego profesora UJ. Skuteczna była dopiero druga próba Makarewicza, rok później, też w Krakowie. Nie ulega jednak wątpliwości, że młody naukowiec został przywołany do porządku w dość dotkliwy sposób. Został potem w Krakowie profesorem nadzwyczajnym, ale zwyczajnym – dopiero we Lwowie. Leon Chwistek, jeden z najwybitniejszych logików matematycznych XX w., miał poważne kłopoty z habilitacją, m.in. dlatego, że jego koncepcja logiki odbiegała od idei czołowych matematyków krakowskich. Procedura habilitacyjna była opóźniana. W końcu Chwistek habilitował się, ale po złożeniu przyrzeczenia, że nie będzie starał się o katedrę w UJ. Został profesorem logiki matematycznej we Lwowie w 1928 r. Takich przypadków było zapewne więcej w Polsce, ale zdarzały się także gdzie indziej. Wspomniany Nelson oblał pierwsze podejścia do doktoratu i habilitacji w Getyndze z powodu bardzo negatywnej recenzji książki napisanej przez jednego z niemieckich *ordinariusów*. Udało mu się za drugim razem. I dalej zdarzają się takie przypadki, a nawet jest ich coraz więcej z uwagi na liczbę przeprowadzanych habilitacji.

Mimo to trzeba stawiać pytanie, czy model nauczyciela akademickiego przedstawiony przez Twardowskiego jest aktualny, nawet przyjmując, że jest idealizacją. Nie jest moją intencją argumentować, że tradycyjne wartości nie są ważne. Chcę jedynie wskazać na okoliczności, które winny być brane pod uwagę przy jego ewentualnej implementacji w Polsce (ale nasza sytuacja nie jest tylko lokalna pod wieloma względami).

Twardowskiego wizja uniwersytetu była adresowana (jest to zaznaczone *explicitie* w jego przemówieniu) do profesorów i docentów, a więc związana tradycją ograniczenia nauczycieli uniwersyteckich do samodzielnych pracowników naukowych. I to jest pierwszy powód do zastanowienia się nad aktualnością modelu tradycyjnego. Praca naukowa i nauczanie akademickie stała się zajęciem masowym. W sektorze nauki pracuje w Polsce około sto tysięcy osób. To znaczy, że profesja naukowca przestała być elitarna w takim rozumieniu jak u Twardowskiego oraz, co ważniejsze, że populacja naukowców podlega prawidłowościom statystycznym. Dystrybucja zdolności, jakości prac naukowych, ambicji czy postaw moralnych nie jest rządzona zerojedynkowo, ale wymaga uwzględnienia warstw i rozmytości. Z grubsza rzecz biorąc, musi przeważać przeciętność, co wcale nie znaczy, że dominuje niska jakość. W samej rzeczy, statystycznie przeciętny to nie samo, co mało wartościowy. Automatycznie zwiększa się liczba podprzeciętnych i ponadprzeciętnych. Polityka naukowa winna być nastawiona na eliminację tych pierwszych i protekcję – drugich, a także na stworzenie należytych ram dla funkcjonowania przeciętnych. Oczekiwanie, że w automatyczny sposób wyłoni się wybitne jednostki i wyeliminuje nieudaczników jest mitem. Paradoksalnie rzecz ujmując, jakość nauki zależy przede wszystkim od dobrej przeciętności, nie od noblistów. Jak trafnie zauważył Lec: „Latoś obrodziło geniuszami, może jeszcze znajdzie się kilku zdolnych”. Kontrolerzy nauki dążą do tego, aby pokłósie geniuszy obrodziło każdego roku i zżymają się na zwyczajnie zdolnych. To droga donikąd.

Masowość również rzutuje na nauczanie. Studenci są populacją nawet bardziej statystyczną od nauczycieli akademickich, ponieważ pierwszych jest więcej. Jak uczyć i czego uczyć? Jak zapewnić wysoki przeciętny poziom nauczania? W jaki sposób zapewnić identyfikację i opiekę nad wybitnymi talentami naukowymi? Jakie powinno być sito dla eliminacji tych, którzy nie powinni zostać absolwentami uniwersytetów z uwagi na niedostateczne kwalifikacje intelektualne czy moralne (świadome nadużywanie możliwości oszukiwania w związku z kopiowaniem materiałów internetowych w pracach dyplomowych)? Odpowiedzi na te pytania nie są łatwe i nie mam recept w tym zakresie. Chciałbym jednak zwrócić uwagę na dwie kwestie dydaktyczne.

Pierwsza dotyczy petryfikacji zajęć. Coraz większa liczba profesorów, zarówno belwederskich jak i uczelnianych, sprawia, że rośnie liczba wykładów (kursowych i monograficznych) oraz seminariów. Ambicja nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć o tradycyjnie wyższym prestiżu (wykłady i seminaria) jest czymś zrozumiałym. Prowadzi to jednak do zjawisk ocierających się o patologię. Gdy studiowałem filozofię, miałem jeden kurs z historii filozofii starożytnej i średniowiecznej, jeden – z historii filozofii nowożytnej i jeden – z najnowszej. Teraz są odrębne wykłady z historii (nowożytnej) filozofii brytyjskiej, niemieckiej czy francuskiej. Nie tylko dlatego, że postępuje specjalizacja (o tym niżej), ale przede wszystkim z uwagi na niepisaną zasadę, że jeśli X jest co najmniej doktorem habilitowanym winien mieć swój wykład lub/i seminarium. To trudny problem do rozwiązania, ale coś trzeba z tym zrobić. Od lat twierdzą, że kadra w polskich uniwersytetach powinna być zdekoncentrowana, gdyż bez tego petryfikacja dydaktyki będzie postępować. Nawiasem mówiąc, dekoncentracja kadry, zwłaszcza tzw. (dawniej) samodzielnej przyczyni się do wzmocnienia mniejszych uczelni, czyli przyczyni się do podniesienia jakości tego, co przeciętne w szkolnictwie wyższym. Druga sprawa wiąże się z nauczaniem tzw. przedmiotów ogólnych, np. filozofii czy socjologii. Są one ograniczane z uwagi na absurdalne zasady finansowe. Jeśli jakiś instytut, np. fizyki chce, aby jego studenci uczyli się np. filozofii, musi zamówić stosowny wykład i zań zapłacić. Rozliczenia są na poziomie wydziałów czy nawet instytutów. Jest oczywiste, że jednostki wolą płacić swoim pracownikom, a nie osobom z zewnątrz. Swoistym efektem tej polityki jest dążenie do obsadzania tzw. zajęć usługowych przez młodszych pracowników, bo ich godziny są „tańsze”. Trudno pogodzić tę politykę z tym obrazem nauczania, jaki kreślił Twardowski.

Wielu naukowców boleje nad postępującą specjalizacją, ale trzeba się pogodzić z tym procesem, w szczególności, próbować ująć w racjonalne ramy. Russell ostrzegął, jeszcze chyba około 1930 r., że wiemy coraz więcej o coraz mniejszych wycinkach rzeczywistości, w końcu będziemy wiedzieli wszystko o niczym. Nie jest jednak tak źle. Sami naukowcy mają świadomość potrzeby syntez i badań interdyscyplinarnych. Rzecz w tym, aby to nie przekształciło się w jałową modę. Podobnie, sprzeciw budzi elektronizacja badań i jej wpływ na sposoby komunikacji uczonych. Pojawiają się oczywiście nowe zagrożenia, np. kwestia plagiatów nie tylko wśród studentów, ale także naukowców. To nie pierwszy przypadek rewolucji komunikacyjnej w świecie akademickim. Poprzednie polegały na użyciu pergaminu w miejsce glinianych tabliczek, papieru w miejsce pergaminu, druku w miejsce ręcznych inkunabułów,

maszyny do pisania w miejsce pióra, długopisu i ołówka, i wreszcie komputera w miejsce maszyny do pisania. Sam pamiętam, że producenci elektronicznych maszyn do pisania jeszcze w 1987 r. uważali, że ich produkty wygrają rywalizację z komputerami. Nam wydaje się, że nasze czasy przyniosły niespotykaną rewolucję komunikacyjną. Wprawdzie trudno o odpowiedzialne porównania, ale nie wygląda na to, że wynalazek druku miał mniejsze znaczenie od komputeryzacji. Postęp techniczny ma oczywiście swoją cenę i rodzi nowe zjawiska. Byłoby np. rzeczą interesującą zbadać, ile było przypadków oskarżeń o plagiat przed pojawieniem się publikacji drukowanych, a ile po. I specjalizacja i elektronizacja muszą wpłynąć na model nauczyciela akademickiego, m.in. działają na rzecz przeciętności, ale także na podniesienie jej jakości.

Współczesna nauka jest nie tylko przedsięwzięciem masowym, ale i kosztownym. Musi więc być efektywnie administrowana i planowana, bo tylko wtedy nauka może spełnić swój zamysł badawczy. Nie wystarczy powiedzieć, tak jak Twardowski, że uniwersytet ma prawo domagania się zadośćuczynienia jego potrzebom, a władze państwowe – mają obowiązek to zrealizować. Nawet, jeśli tak można rzecz ująć w bardzo ogólny sposób, to pozostają szczegóły. W tym kontekście trzeba rozpatrywać takie zjawiska jak biurokracja, centralizacja, nakłady na naukę, rankingi, granty i charakter prawa organizującego naukę. To tematy same dla siebie. Skoncentruję się na patologiach (niestety, nie tylko możliwych, ale także rzeczywistych) w kontekście nauki w Polsce. Od biurokracji, niezbędnej dla sprawnego administrowania, tylko krok do biurokratyzacji. Nie ma co ukrywać, że w Polsce ten krok został uczyniony. Szczegóły pomijam, gdyż są dobrze znane. Centralizacja jest ściśle związana z biurokacją, a przerost pierwszej z biurokratyzacją. Dodatkowo, z powodów, o których dalej, organizatorzy polskiej nauki traktują rozmaite akcje kontrolne za osobliwie ważne. I tak dochodzimy do kwestii fundamentalnej, mianowicie nakładów na naukę. W Polsce wynoszą one około 1% PKB, włączając w to pieniądze z Unii Europejskiej. Średnia sugerowana przez UE wynosi 2%. Rząd polski obiecuje 1,25% w najbliższych latach, a to dalej znacznie poniżej średniej. Od razu trzeba zauważyć, że, wbrew Twardowskiemu, utylitarny wymiar badań naukowych nie może być pominięty. Problem tkwi raczej w tym, jak zestroić naukę czystą ze stosowaną. W Polsce ta kwestia jest tradycyjnie pojmowana opacznie. To nie jest tak, że wzrost nakładów na badania uważany za perspektywiczny zwiększa automatycznie ich efektywność aplikacyjną. Kiedyś obliczono, że jeśli 10% badań podstawowych zostanie zastosowane w praktyce, jest to bardzo wysoki wskaźnik. Z tego wynika, że znaczenie mają globalne wydatki na naukę, a nie ładowanie środków w tzw.

praktykę. Tak czy inaczej, obecne podejście do obiektywnej prawdy naukowej winno być inne od tego, które proponował Twardowski. W szczególności uniwersytet nie może „odgradzać się od wszystkiego, co nie służy zdobywaniu prawdy naukowej [i] przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów życie dnia potocznego, zgiełk ścieraających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych”. Rzecz w tym, że interpretacja takich kwalifikacji jak „odgradzać się” i „należyty dystans” jest dzisiaj znacznie bardziej skomplikowana niż była w 1932 r.

Jakie są bardziej konkretne konsekwencje finansowania nauki na przytoczonym poziomie? Otóż, są oplakane pod wieloma względami. Po pierwsze, w perspektywie zarobków, niskich w porównaniu z innymi zawodami, co może skutkować masową emigracją młodych naukowców. Niejakim remedium mają być granty, ale ilość pieniędzy przeznaczonych na nie jest ograniczona. Powoduje to, że tzw. sukces grantowy jest niski, a w niektórych dziedzinach, np. filozofii – nawet bardzo niski, a to znaczy, że beneficjentów jest stosunkowo niewielu. Dystrybucja grantów jest oparta na dziwacznych kryteriach, nieraz opartych na subiektywnych ocenach lub doraźnych preferencjach politycznych (przykład: skandaliczne decyzje w rozdziale środków na tzw. pomniki polskiej myśli filozoficznej, politycznej i społecznej, w którym to konkursie przyznano dwa granty na to samo, mianowicie filozofię katolicką w Polsce przy równoczesnym stwierdzeniu, że Ingarden widocznie nie zasłużył na pomnik). Dalej, wprowadza się arbitralne kryteria, na przykład, że większe szanse ma ten, kto już wcześniej dostał i zrealizował grant, co sprawia, że ci, którzy starają po raz pierwszy, mają mniejsze szanse już na starcie. Procedury recenzyjne nie są transparentne, treść opinii – niejawną, nie ma możliwości odwoływania się, nawet, gdy wykaże się, że recenzenci popełnili rażące błędy. Po drugie, rankingi uczelni, wydziałów, instytutów i poszczególnych naukowców (np. przy ich ocenie jako starających się o granty) przedradzają się w to, co zyskało nazwę „punktozy”, a więc swoistej choroby. Nie twierdzę, że punktowanie jest zbędne, natomiast uważam, że jest wypaczone, m.in. z powodu funkcjonowania jako narzędzia przyznawania środków pieniężnych mniejszych niż potrzeby. Po trzecie, jest coraz mniej pieniędzy na publikacje oraz wyjazdy na kongresy i konferencje międzynarodowe, a ostatnio także – krajowe. Po czwarte, kierownictwa poszczególnych jednostek naciskają na pracowników, aby otrzymywali granty i mają pretensje, gdy starania nie kończą się sukcesem. Jest to postawa absurdałna, właśnie dlatego, że gwarancja sukcesu jest niewielka. Po piąte, ministerstwa (liczba mnoga, bo kilka

zajmuje się szkolnictwem wyższym i nauką) zarzucają naukowcom, że marnotrawią środki. Zapewne niekiedy marnotrawstwo jest nagannym, czy nawet przestępczym faktem, ale to już tak jest, że każde działanie jest entropijne, tj. prowadzi do rozproszenia energii, w tym wypadku środków.

Konsekwencje powyższego stanu rzeczy dla realizowania wartości, o których mówił Twardowski, czyli funkcjonowania tradycyjnego modelu nauczyciela akademickiego, są fatalne. Masowość nauki sprawia, że odsetek tych, którzy nie respektują zasad rzetelnego badania naukowego wzrasta i zapewne nadal tak będzie. Nie wystarczy powiedzieć, że człowiek uniwersytetu dąży do prawdy, bo taki ma obowiązek, ale trzeba zagwarantować mu optymalny kontekst dla spełnienia tego celu. Dawniej było tak, że wystarczyły indywidualne starania przy minimalnym wsparciu państwa, a te były, by tak rzec, na widoku publicznym i łatwo sprawdzalne. Ocenianie naukowców było sporadyczne i miało miejsce tylko w przypadku procedur awansowych. Teraz jest inaczej, nauka jest skomplikowanym mechanizmem, w którym nie wszystko jest transparentne. Naukowcy są tylko ludźmi, a nie chodzącymi ideałami. Mają swoje ambicje jak wszyscy twórcy. Pozostają w ciągłej rywalizacji, skierowanej ku osiągnięciu wyników badawczych, satysfakcji dydaktycznej (patrz wyżej) czy materialnej. To stwarza pokusy obrania drogi na skróty, starania się o poklask u studentów czy bezceremonialnego szukania dochodów. Przekroczenie granic nieuniknionej rywalizacji (i dawniej nie respektowano kryteriów przyzwoitości w tym zakresie) w kierunku nadużycia dopuszczalnych zasad jest tym bardziej prawdopodobne, im nauka jest bardziej masowa i, równocześnie, źle zorganizowana pod względem strukturalno-organizacyjnym.

I wreszcie parę słów o roli prawa o szkolnictwie wyższym. Jurydyzacja każdego sektora życia społecznego jest niezbędna. Dotyczy to także nauki, np. jej funkcjonowania pod względem finansowym. Starsi koledzy opowiadali, że np. sekretarz (często była to funkcja nieformalna) katedry otrzymywał pewną sumę pieniędzy na zaspokojenie bieżących potrzeb, a kierownik dziekanatu od ręki wypłacał profesorom wynagrodzenie za przeprowadzone egzaminy (były to wcale niebagatelne sumy, gdyż stawka wynosiła 5 zł – przedwojennych – za jeden egzamin). Nie ma co zastanawiać się nad powrotem do tych romantycznych czasów, ponieważ finansowana gospodarka uniwersytetu musi podlegać odpowiednim rygorom. To, czy są one racjonalne, np. absurdalny obowiązek przetargów na wszystko, np. bilety lotnicze na wyjazd na konferencję), to inna sprawa, którą powinni zająć się odpowiedni specjaliści. Poruszę tylko jedną kwestię ogólną. Jak wyżej zauważyłem, środowisko naukowe jest konfliktorodne, nieprzypadkowo, ponieważ jego członkowie są

twórcami. Prawo o szkolnictwie wyższym powinno być tak ułożone, a potem stosowane, aby minimalizowało konflikty, a nie sprzyjało ich powstawaniu. Zilustruje to następującym przykładem. Projekt 2.0 dzieli nauczycieli akademickich na dydaktycznych, badawczych i badawczo-dydaktycznych. To jednak koliduje z obrazem nauczyciela akademickiego mającego uczyć i badać. Co więcej, uczelnie mają być podzielone na badawcze, badawczo-dydaktyczne i dydaktyczne. Od tego ma też być uzależnione ich finansowanie. Pomijam w tym miejscu nader wątpliwą realność stworzenia silnych uczelni badawczych w obecnych i przewidywalnych warunkach finansowych. Zdecydowana większość nauczycieli akademickich ma swoje ambicje zarówno badawcze, jak i dydaktyczne. Wiadomo też, iż te obie funkcje są ze sobą skorelowane. W tej sytuacji, nie należy z góry wykluczać jednych z dydaktyki (nawet zakładając, że będą kształcić na wyższym stopniu), a innych – z nauki. To bowiem musi zrodzić konflikty. Trzeba też rozważyć uregulowania dotyczące ocen, grantów itd. pod względem ich konfliktorodności.

W wielu miejscach już zaznaczyłem wpływ nowych okoliczności związanych z funkcjonowaniem nauki i naukowców na tradycyjny model nauczyciela akademickiego. Chociaż wolno przyjąć, że uprawianie nauki w sposób spełniający wymagania epistemologiczne i rzetelna dydaktyka są aprobowanymi celami (o tym świadczy satysfakcja młodych i starszych naukowców z osiągnięć, np. publikacji, niekoniecznie w czasopismach z listy filadelfijskiej, oraz zadowolenie z wykładów, seminariów czy ćwiczeń), ogólniejszy kontekst musi być brany pod uwagę, nie tylko jako interesująca ciekawostka socjologiczna, ale przede wszystkim jako motywacja dla racjonalnego ułożenia tego, co dzieje się we współczesnym świecie naukowym. To właśnie sprawia, że tradycyjny model nauczyciela akademickiego musi być nie tyle odrzucony, ile realizowany z świadomością jego wielorakich ograniczeń, ale i potrzebą rozmaitych modyfikacji.