

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydział Nauk Pedagogicznych

Anna Maria Kola

PROBLEMY KSZTAŁCENIA ELIT.

PRZYPADEK STUDIÓW DOKTORANCKICH W POLSCE

Praca doktorska

napisana pod kierunkiem

Prof. zw. dr hab. Zbigniewa Kwiecińskiego

Toruń 2011

*Ph.D. of the University of Harvard to z pewnością
nie to samo co Ph.D. of the State University of Alabama*

M. H. Kowalewicz

SPIS TREŚCI

Wstęp	5
Rozdział 1. Kształcenie elit społecznych. Próba definicji	8
1.1. Elity – rys historyczny i projekcja przyszłości. Trzy wymiary temporalne opisywanego zjawiska	8
1.1.1 O wielopostaciowości pojęcia „elita”	8
1.1.2 Znaczenie i funkcje elit współczesnych	25
1.2. Tradycja i współczesność inteligencji. Intelktualiści jako elity <i>sui generis</i>	42
1.2.1. Definicje	43
1.2.2. Historia polskiej inteligencji	48
1.2.3. Współczesne role intelektualistów	56
1.3. Kształcenie elitarne w Polsce	61
1.3.1. Edukacja (elitarna) wobec wyzwań demokracji	61
1.3.2. Kształcenie elitarne – kryteria i przykłady	77
Rozdział 2. Idea współczesnego uniwersytetu. Funkcje i czynniki zmiany	92
2.1. Współczesne funkcje uniwersytetu. Między współczesną masowością a esencjalistyczną tradycją	92
2.2. Uwarunkowania instytucjonalnych zmian funkcji uniwersytetu	116
2.3. Studia doktoranckie jako jedna z form kształcenia elitarnego?	128
Rozdział 3. Procedura badań własnych	139
3.1. Orientacja metodologiczna	139
3.2. Opis realizacji badań	147

Rozdział 4. Prezentacja wyników badań	164
4.1. Wprowadzenie	164
4.2. Doktorat jako element kapitału społecznego	169
4.2.1. Forma i cele studiów doktoranckich	169
4.2.2. Typy współczesnych doktorantów	218
4.3. (Wy)kształcenie uniwersyteckie a sukces życiowy. Dylematy edukacyjne pod presją współczesności	238
4.4. Elity i elitarność w opinii doktorantów	270
Wnioski końcowe i rekomendacje. Inicjacyjny walor studiów doktoranckich	297
Bibliografia	312
Aneksy	336
1. Wywiad 1 (fragmenty) – [D1:UW]	336
2. Wywiad 2 (fragmenty) – [D8:UMK]	356
3. Wywiad 3 (fragmenty) – [D12:UW]	369
4. Lista tabel i wykresów	376

WSTĘP

Celem poznawczym prezentowanej rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich w Polsce* jest próba opisania i wyjaśnienia faktu społecznego, jakim jest kształcenie elitarne na poziomie wyższym. By ten ogólny i szeroko zakreślony cel zrealizować, należy naszkicować obraz ważnego i dotąd nieopisanego zjawiska na gruncie polskiej edukacji, czyli studiów doktoranckich w ich nowym kształcie. *Ustawa o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005* roku w Dziale IV, w Rozdziale 4. precyzyjnie i dokładnie przedstawia sposób funkcjonowania studiów doktoranckich, ze szczególnym uwzględnieniem praw i obowiązków doktoranta. Dzięki tym regulacjom, przypominają one formalnie studia I i II stopnia (są wszakże studiami III stopnia). Różnicuje je zaś coś, co można byłoby nazwać ich „misją”. Doktorant bowiem jest potencjalnym kandydatem na pracownika naukowego, mającego być w przyszłości członkiem elity intelektualnej. Posiada on predyspozycje (intelektualne, interpersonalne, społeczne, emocjonalne, a nawet fizyczne) umożliwiające pracę naukową, będące częścią jego kapitałów – społecznego, kulturowego czy finansowego. Od nich, według badaczy problemu stratyfikacji społecznej¹, zależy sukces życiowy i uniwersytecki, mocno związany z determinacją, motywacjami, ale też wsparciem osób trzecich (głównie promotora).

By jak najlepiej scharakteryzować fenomen studiów III stopnia, biorąc pod uwagę ich wartości i zadania, ale też praktykę uniwersytecką, i – być może – wskazać na sposoby udoskonalenia modelu studiów, należy zasięgnąć opinii tych, którym analizowana forma kształcenia jest oferowana. Z tego powodu przedmiotem badań zostały identyfikacje i orientacje życiowe grupy 31 doktorantów z różnych polskich uniwersytetów, relacjonowane w wywiadach narracyjnych.

¹ Dyskusja badaczy problemów stratyfikacji społecznej, elit, współczesnego uniwersytetu i edukacji, a także relacji między wymienionymi kwestiami przedstawiona zostanie w teoretycznych rozdziałach rozprawy (1. i 2.).

Badanie ma pomóc określić, w jakim stopniu i zakresie studia doktoranckie stanowią przykład edukacji elitarnej, a także jaką w tym rolę ustawodawcy i osoby sprawujące opiekę merytoryczną i formalną nad uczestnikami studiów III stopnia przypisują samym doktorantom? Chciałabym dowiedzieć się ponadto, czy doktoranci mają świadomość swojej pozycji społecznej i wynikających z niej zadań, których spełnienie winno zaowocować stworzeniem elitarnej grupy społecznej mającej wpływ na takie obszary życia społecznego i państwowego, jak: kultura, sztuka, nauka czy polityka? W tym szerokim kontekście ważne wydaje się pytanie o samookreślenie celów życiowych i aspiracji doktorantów, których podjęcie będzie mieć konsekwencje dla kształtowania się różnego rodzaju elit oraz ich reprodukcji.

Zrealizowanie tego celu jest zadaniem o tyle ważnym, co koniecznym. W październiku 2011 zacznie obowiązywać nowa ustawa o szkolnictwie wyższym, która być może zmieni profil doktoranta i studiów doktoranckich. Dlatego warto pokazać sytuację swoistego „przełomu”, mogącego zmienić wiele w świecie uniwersyteckim². Narracyjny i biograficzny charakter badań pozwoli także na wyodrębnienie i scharakteryzowanie typów współczesnych doktorantów. W rozprawie zakłada się również pokazanie pozytywnych wzorów, przyszlých członków elit, osób zaangażowanych w budowanie wspólnego dobra, przepełnionych duchem obywatelskości i odpowiedzialności za najważniejsze instytucje w państwie. W tej perspektywie kwestia studiów doktoranckich wpisuje się w toczącą się od upadku komunizmu (a *de facto* mającą swoje wcześniejsze korzenie) debaty nad stworzeniem, funkcjonowaniem i rolą społeczeństwa obywatelskiego w Polsce.

Wyróżnić można jednak dodatkowy cel badawczy rozprawy. Jest nim przedyskutowanie koncepcji dotyczących współczesnych elit, ze szczególnym naciskiem na elity intelektualne. W pedagogicznej i socjologicznej literaturze temat kształcenia elit pojawia się bardzo rzadko, co może być wynikiem kilkudziesięciu lat dominacji dyskursu egalitarnego. Spowodowany był on najpierw ideologią równościową okresu PRL, a następnie, już po transformacji 1989 roku – hasłami (prawdziwej) demokratyzacji różnych instytucji społecznych, w tym oświaty. Rok 2004 i wejście Polski do Unii Europejskiej dodatkowo wzmocniły dyskurs równościowy, wprowadzając idee równouprawnienia szans i walki z wykluczeniem społecznym. Dzieje się to w sposób systemowy, poprzez dofinansowanie projektów i inicjatyw

² Dotyczy to nie tylko studiów doktoranckich, ale też zmiany procedur np. starania o uzyskanie stopień doktora habilitowanego.

mających na celu wyrównanie szans społecznych. Programowo zapoznany przez to został niezwykle istotny obszar kształcenia elitarnego.

W efekcie praca jest charakterystyką studiów doktoranckich podejmowaną z różnych perspektyw – społecznych, politycznych, indywidualnych, a w końcu – edukacyjnych. Skutkować to może ważnymi rekomendacjami i sugestiami, bazującymi zarówno na „dobrych praktykach”, czyli pozytywnych rozwiązaniach pokazanych przez respondentów, ale też odsłaniających różnego typu socjopatologie życia naukowego. Poznanie słabych i mocnych stron każdego z systemów uważam tu za kluczowe dla dalszego rozwoju w duchu wspólnego dobra i nauki.

Rozdział 1.

KSZTAŁCENIE ELIT SPOŁECZNYCH.

PRÓBA DEFINICJI

1.1. Elity – rys historyczny i projekcja przyszłości. Trzy wymiary temporalne opisywanego zjawiska³

1.1.1. O wielopostaciowości pojęcia „elita”

Elity w świadomości społecznej są grupą, która kształtuje rzeczywistość pozostałych członków społeczeństwa w wielu wymiarach – politycznym, ekonomicznym, intelektualnym czy kulturalnym. Ich wpływ na społeczeństwo może mieć charakter jawny, widoczny w różnych działaniach np. w pracach ustawodawczych, kształceniu lub twórczości, ale niekiedy też elity funkcjonują w sposób ukryty, uniemożliwiając innym partycypację w określonych strukturach. Potocznie (zwłaszcza w polskim kontekście) elity kojarzone są z grupą ludzi dbających o własną pozycję w państwie lub partykularne interesy, przez co grupa ta jest zamknięta z wyraźnie zaznaczonymi granicami. Dostęp do niej obwarowany jest licznymi warunkami, głównie finansowymi, ale też duże znaczenie mają tu koneksje i znajomości (w języku naukowym zwane - w jednym ze znaczeń – „kapitałem społecznym”, o czym poniżej). Powoduje to, iż wokół tej grupy tworzą się liczne mity i stereotypy, które czasami

³ Sformułowanie zawarte w tytule podrozdziału („trzy wymiary temporalne”) jest zapożyczone z tytułu artykułu Ryszarda Borowicza *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, zamieszczonym w tomie jubileuszowym ks. prof. Jerzego Bagrowicza pt. *Świat idei edukacyjnych*, pod red. Władysławy Szulakiewicz, Toruń 2008. Trzy wymiary temporalne odnoszą się do czasowego zestawienia opisywanego zjawiska, tj. elit. Definicje i teorie elity zostaną więc osadzone w przeszłości, teraźniejszości oraz przyszłości. Przy czym z punktu widzenia rozprawy i problemu badawczego, istotne będzie zaprojektowanie funkcji i roli elit w przyszłości. Podrozdział 1.1.1. prezentuje ujęcie historyczne, natomiast 1.1.2. będzie projektował funkcje i znaczenie elit w przyszłości, opierając się na teraźniejszości.

wywołują podziw i szacunek wobec jej członków (ze względu na ich „niezwykłą wartość i znaczenie”⁴), ale z drugiej strony mogą „wyprowadzić miliony na manowce, czy też doprowadzić do mniejszej lub większej biedy”⁵.

Jak pisze Janusz Sztumski: „Ludzie – skądinąd rozsądni w swoim myśleniu – wierzą w cudotwórcze właściwości elit, nie pomni tego, że elity są przecież tylko określonym wytworem rozmaitych selekcji społecznych”⁶. Mitologizacja zjawiska elit nie tylko zatem nie porządkuje faktów związanych z funkcjonowaniem tej grupy w społeczeństwie⁷, ale też wprowadza do definicji wiele niezobiektywizowanych treści, których nie można sprawdzić w sposób rzetelny i naukowy⁸. Niektórzy badacze określają to w sposób bardziej dobitny, mówiąc: „termin elita ma nieszczęśliwe konotacje”⁹. Jednak opisanie tej grupy jest konieczne i celowe, albowiem „aby zrozumieć kulturę społeczeństwa, należy najpierw zrozumieć charakter rządzącej elity; aby opisać zmianę społeczną, należy opisać zmiany w strukturze i składzie rządzącej elity”¹⁰.

W literaturze przedmiotu zwraca się ponadto uwagę na wielość definicji pojęcia „elita”, a także na ich złożoność. Stąd definiuje się w nich wprost atrybuty i cechy tej grupy społecznej¹¹. Rozważania teoretyczne nie wychodzą daleko poza potoczne rozumienie, ale w tych definicjach „elity” mają odpowiedni predykat¹². Z drugiej strony, znaleźć można definicje zbudowane na zasadzie opozycji, wskazując na to, czym elita/elitarność¹³ nie jest, albo np. zestawiając elitarność z egalitaryzmem. Co

⁴ J. Sztumski, *Elity, ich miejsce i rola w społeczeństwie*, Katowice-Warszawa 2003, s. 7-8.

⁵ Ibidem, s. 7.

⁶ Ibidem, s. 8.

⁷ W rozumieniu socjologii, elity nie są „grupą społeczną”, bowiem nie zawsze są to ludzie, którzy mają kontakty bezpośrednie, wspólny system wartości czy norm, określoną strukturę. Lepiej określać ją „zespołem ludzi” lub „kategorią społeczną”, jednak na potrzeby rozprawy proponuję wprowadzić ten skrót myślowy i wrócić do terminu „grupa”.

⁸ Wskazuje na to także M. Żyromski, który uważa że termin „elita” poprzez dostanie się do dyskusji publicystycznych i medialnych dodatkowo „komplikuje i zaciemnia sprawę”; zob. M. Żyromski, *Teorie elit a systemy polityczne*, Poznań 2007, s. 11.

⁹ S. F. Nadel, *The Concept of Social Elites*, „The International Social Bulletin” 1956, vol. 19, s. 413. Cyt. za: Żyromski, op. cit., s. 17.

¹⁰ K. Prewitt, A. Stone, *The Ruling Elites, Elite Theory, Power and American Democracy*, New York 1973, s. 2. Cyt. za: M. Żyromski, op. cit., s. 18.

¹¹ Autorzy *Słownika społecznego* w tym właśnie widzą różnicę w potocznym i naukowym rozumieniu tego terminu. W przypadku pierwszego rozumienia dostrzega się głównie wysoki stopień integracji środowiskowo-towarzyskiej elit i dlatego jawią się one jako zamknięte kasty i klany – strzegące swej uprzywilejowanej pozycji. Zob. B. Szlachta /red./, *Słownik społeczny*, Kraków 2004, s. 227-228.

¹² Ibidem, s. 228.

¹³ Janusz Sztumski oddziela „elitarność” od „elityzmu”, wskazując za Włodzimierzem Wesołowskim na mniejsze obciążenie emocjonalne tego ostatniego pojęcia. Termin „elitaryzm” łączyć się powinien z „istnieniem grupy o szczególnie wysokich kwalifikacjach, predyspozycjach i talentach, np. politycznych, które uzasadniają jej aspiracje do władzy i przywileje. Natomiast z <<elityzmem>> łączyć z kolei fakt

więcej, „obecnie zdecydowanie dominuje w literaturze przedmiotu określenie elity przez pryzmat instytucji społecznych – a więc elity zajmują najwyższe pozycje w różnego rodzaju hierarchiach i instytucjach społecznych”¹⁴. Zauważa to też Edmund Wnuk-Lipiński, który twierdzi, że obecnie odchodzi się od wartościującego rozumienia elity na rzecz definicji opisowych¹⁵.

Każda dziedzina nauki wyróżnia odmienne przymioty i cechy elity. Z tego powodu socjolog powie np. o jej miejscu w strukturze społecznej, pedagog skupi się na edukacji przygotowującej do pełnienia ważnych ról społecznych, politolog natomiast zwróci uwagę na dominację polityczną członków elity i wpisujący się w to system rządzenia.

Wszystko to powoduje, iż nie można mówić o jednej spójnej teorii elit, ale raczej o teoriach elit¹⁶. Poza tym, jak pisze Marek Żyromski: „tymczasem w Polsce nie pojawiła się – jak dotąd – żadna próba monograficznego przedstawienia teorii elit, a i syntetyczne opracowania zachodnie pochodzą co najwyżej z lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia¹⁷”. Zadaniu temu nie sprostali, według Żyromskiego, różni autorzy, którzy podjęli się opisu fenomenu elit¹⁸. Z drugiej strony jednak, „ogrom literatury związanej z problematyką elit, nie tylko analizującej różne koncepcje elity, ale zwłaszcza opisującej elity istniejące w różnych państwach świata, nie pozwala na w pełni wyczerpujące ujęcie tematu w ramach jednej monografii¹⁹”. Dlatego autorzy opracowań dotyczących elit skupiają się zwykle na kilku wybranych teoriach, prezentując i zestawiając je krytycznie lub porównawczo²⁰.

obiektywnego istnienia w każdej strukturze organizacyjnej określonej grupy kierowniczej, niekiedy narzucającej swoją wolę innym”. Wesołowski uważa także, iż „perspektywa elitystyczna przyjmuje, że elita jako grupa rządząca istnieje realnie i jest najważniejsza w całym procesie zarządzania sprawami publicznymi: taka jest obiektywna natura organizacji życia społecznego. Elita jest niezależna w swych działaniach od opinii społeczeństwa, a nawet więcej – często narzuca społeczeństwu swe poglądy i wolę”; (J. Sztumski, *Elity...*, s. 157); zob. W. Wesołowski, *Parlamentarzyści jako część elity politycznej: teoretyczno-porównawcze tło polskich badań*, [w:] J. Wasilewski red./, *Początki parlamentarnej elity. Posłowie kontraktowego Sejmu*, Warszawa 1992, s. 10.

¹⁴ M. Żyromski, op. cit., s. 23.

¹⁵ E. Wnuk-Lipiński, *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Warszawa 1996, cyt. za: M. Żyromski, op. cit., s. 23.

¹⁶ Ibidem, s. 7.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ M. Żyromski ma na myśli np. książkę Jacka Wasilewskiego, *Społeczne procesy rekrutacji regionalnej elity władzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1990; za: M. Żyromski, op. cit., s. 7. Można dodać do tego inne opracowania, np. cytowana już wyżej praca J. Sztumskiego.

¹⁹ M. Żyromski, op. cit., s. 7-8.

²⁰ Tak jak zrobił to m.in. cytowany już Żyromski, który przywołuje koncepcje elit Geatano Moski, Vilfreda Pareta, Roberta Michelsa, Harolda Dwighta Lasswella oraz Charlesa Wrighta Millsa.

Zacząć należy jednak od przywołania definicji elity, która jest mocno i wyraźnie waloryzowana, zarówno w literaturze socjologiczno-politologiczno-pedagogicznej²¹, jak i w obrębie wiedzy potocznej²², a także wskazać na genezę terminu „elita”²³. Zygmunt Bauman zauważa zjawisko podwójnego rozumienia opisywanego zjawiska, wyróżniając dwa możliwości wyjaśnienia: „1) *potocznie*. W najszerszym, neutralnym sensie przez e. [elity – A.M.K.] rozumie się zespół jednostek wyróżniających się spośród otoczenia pod jakimś względem, uznanym za doniosły dla danej zbiorowości (...); w sensie wartościującym (pozytywnym) – zespół jednostek wartościowych, najwyżej cenionych, przodujących w danej grupie ludzkiej (...); w sensie wartościującym (pejoratywnym), zespół jednostek odgradzający się od ogółu w poczuciu swej faktycznej lub domniemanej wyższości pod pewnym względem (...); 2) *socjol.* Termin używany w sposób niejednolity i nie zawsze dostatecznie sprecyzowany”²⁴. Dalej Bauman definiuje pojęcie „elita” w kontekście różnych teorii i koncepcji.

Analiza treści słowników pokazuje ponadto, jak tradycyjne i nieosadzone we współczesności jest rozumienie i znaczenie tej grupy społecznej. Definicje z reguły wskazują na te same atrybuty i cechy elity, nie odnosząc ich do zmiennej i płynnej rzeczywistości społecznej, z jednej strony targanej procesami globalizacyjnymi, a z drugiej strony – uwikłaniem w kontekst lokalny. Brak współczesnych definicji wielu ważnych społecznie pojęć dostrzega Lech Witkowski²⁵, który mówi o konieczności przeformułowania *definiensu* najważniejszych pojęć w pedagogice, jak i w innych

²¹ W myśli pedagogicznej najmniej jest analiz dotyczących elit społecznych. Znajdą się one w kolejnych rozdziałach rozprawy.

²² Bardzo interesujące rozróżnienie, szczególnie z punktu widzenia historii myśli społecznej, rodzajów elit wprowadza *Słownik wiedzy obywatelskiej*, opublikowany w 1970 roku. Istnieją bowiem trzy rodzaje definicji tego pojęcia. Pierwsze to definicje potoczne, uznające elitę za grupę jednostek wyróżniających się czymś, jakimiś cechami uznanymi za ważne i wyjątkowe, wartościowe, np. zdolność, umiejętności. Drugie – marksistowskie, definiujące elitę „zasadniczo w sensie ujemnym” (Ibidem, s. 106), jako grupy rządzące, oddzielone od grup rządzonych, bez kontroli społecznej, obce interesom większości. Ostatnie definicje mają charakter niemarksistowski i dla nich elity to „oznaczenie każdej grupy <<najwyżej>> umiejscowionej, niezależnie od jej stosunku z grupami znajdującymi się <<niżej>> pod danym względem” (Ibidem). Rozróżnienie to przytaczam ze względu na zawarcie perspektywy potocznej, nieobecnej w innych, późniejszych słownikach.

²³ Podobnie czyni w swojej książce Sztumski, który złożone zjawisko elit społecznych opisuje w kilku punktach. (syntetycznie sygnalizują to tytuły podrozdziałów): *Geneza terminu „elita”*, *Socjologiczne koncepcje elity*, *Próby klasyfikacji elit*, *Elity a struktura klasowo-warstwowa*, *Krótki szkic rozwoju socjologicznych badań elit*. Inną propozycją charakterystyki badanego zjawiska zawarta jest w książce Darii Hejwos pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych* (Kraków 2010) w której autorka opisuje wybrane przez siebie teorie elit.

²⁴ Z. Bauman, hasło *Elita*, [w:] *Wielka encyklopedia powszechna*, t. 3, Warszawa 1964, s. 402-403.

²⁵ Zob. L. Witkowski, *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubach /red./, *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń 2001.

naukach społecznych, uwzględniając komentarz współczesności rozgrywanej pomiędzy płynnością a stabilnością, między lokalnością a globalnością, między narracją wielką a małą.

Termin „elita” stanowi tu bardzo charakterystyczny przykład tego, co postuluje Witkowski, albowiem rozumienie tego słowa albo jest wyrażane w sposób bardzo tradycyjny, albo w ogóle pomijane. Wynikać to może nie tylko ze złożoności tematu, ale też z perspektywy badawczej i teoretycznej przyjmowanej przez autorów. Anthony Giddens na przykład nie przytacza w swoim najnowszym podręczniku pt. *Socjologia* znaczenia tego słowa, ani nie umieszcza go w indeksie rzeczowym²⁶, choć w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych badał szczegółowe kwestie dotyczące elit brytyjskich²⁷.

Dla badaczy o orientacji egalitarnystycznej (lewicowej) projektowanie społeczeństwa demokratycznego zaczyna się bowiem na poziomie językowym, co skutkuje pomijaniem określonych pojęć i terminologii. Poza tym, jak pisze Żyromski: „koncepcja elit nie stanowi (a przynajmniej nie powinna stanowić) jedynej możliwości teoretycznej przeanalizowania systemu społeczno-politycznego danych społeczeństw. Jest ona raczej uzupełnieniem (żeby nie powiedzieć konkurencją) takich ujęć stratyfikacji społecznej, jak (aby wskazać na najważniejsze): marksizm, ujęcie Maksa Webera czy funkcjonalizm”²⁸. Potocznie takie podejście jest rzadziej spotykane, albowiem instytucja „elity” tkwi mocno w świadomości ludzi, także z powodu różnorodności i hierarchii grup.

Francuskie słowo *d'élite* oznacza „wybór; wybrańcy”, a pochodzi od łacińskiego *eligere*, które znaczy „wybierać”. Do XVII wieku oznaczało ono jeszcze tyle, co „doborowy”, „wyśmienity” w odniesieniu do wina, mebli czy innych produktów, a dopiero później zaczęto stosować je do oceny pewnych ludzi²⁹. Natomiast „na gruncie języka angielskiego słowo <<elite>> pojawia się dopiero w pierwszej połowie XIX w. i jest używane dla określenia doborowego zbioru ludzi”³⁰. Można kojarzyć je także z greckimi koncepcjami „areté”, „agathos” lub „aristos”. „<<Agathos>> – to człowiek

²⁶ A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007.

²⁷ Zob. idem, *Elites in the British Class Structure*, „The Sociological Review” 1973, vol. 20/ 3, s. 348. Cyt. za: M. Żyromski, op. cit., s. 23.

²⁸ Ibidem, s. 13. Przy czym należy podkreślić, że wyjaśnienie terminu „elita” na potrzeby rozprawy nie zakłada przeanalizowania krytycznego koncepcji różnych badaczy i teoretyków, a raczej próbę sformułowania definicji tego zjawiska, które będzie przydatne w kontekście badań dotyczących doktorantów i ich autoidentyfikacji.

²⁹ J. Sztumski, *Elity...*, s. 9.

³⁰ Ibidem.

szlachetnego urodzenia, moralnie doskonały, czyli taki, którego cechuje <<areté>>, tzn. szczególne zalety i doskonałość”³¹. Niekiedy wskazuje się jeszcze na inne słowo, wywodzące się od tego samego łacińskiego źródłosłowu, a mianowicie – „elekcja”, mówiąc np. o wolnej elekcji w Rzeczypospolitej Obojga Narodów³². Żyromski przekonuje, że „w przypadku teorii elit wskazany powyżej źródłosłów tego pojęcia jest tym bardziej istotny, że podkreśla potrzebę neutralności pojęcia <<elity>>. (...) Wyróżnienie elity powinno mieć bowiem charakter obiektywny – wynikając z cech danego systemu społeczno-politycznego, a także (a może szczególnie) z cech samych członków elity”³³.

Definicja słownikowa³⁴ zwraca uwagę na prestiż określonej grupy, jej kwalifikacje, władzę, majątek³⁵, jakie członkowie elity posiadają w ilości większej niż reszta społeczeństwa. To grupa osób mających wpływ na procesy ekonomiczne (elita biznesowa), polityczne (elita władzy), intelektualne, kulturalne czy społeczne. Natomiast biorąc pod uwagę czynniki psychologiczne, elita to zespół ludzi odgradzających się od ogółu w poczuciu swojej rzeczywistej albo domniemanej wyższości pod jakimś względem³⁶.

Słownik pojęć współczesnych, definiuje elitę jako ludzi, którzy „dzięki szczególnym zaletom lub umiejętnościom (faktycznie posiadanym lub domniemanym) zajmują wysoką pozycję w obrębie społeczeństwa lub grupy”³⁷. Obok nich

³¹ Ibidem, s. 10.

³² M. Żyromski, op. cit., s. 18. Na demokratyczny, bo wybieralny, charakter elit wskazuje w swojej koncepcji Czesław Znamierowski: „Elita bowiem to zbiór ludzi, wybrany w pewien określony sposób z większej grupy. (...) Bez wyboru nie ma elity” (C. Znamierowski, *Elita i demokracja*, przedm. Jan Szczepański, Warszawa 1991, s. 11). Znamierowski pokazuje mechanizm powstawania elit – tych naturalnych i konwencjonalnych (terminologia C. Znamierowskiego), tworzonych przez jednostki znaczące, ważne, zaangażowane i szanowane przez resztę społeczności.

³³ M. Żyromski, op. cit., s. 20.

³⁴ *Słownik języka polskiego*, PWN, wydanie elektroniczne dostępne na stronie internetowej <http://sjp.pwn.pl/szukaj/elita> (dostęp 3 XII 2010).

³⁵ Z. Bauman wyróżnił trzy kryteria istnienia elit: prestiż, kwalifikacje oraz władza. Z punktu widzenia problemu badawczego rozprawy istotne są elity merytokratyczne, a więc elity kwalifikacji, czyli „warstwa dysponująca w danej dziedzinie aktywności społecznej najwyższymi rezultatami lub możliwościami ich osiągnięciami”. Zob. Z. Bauman, *Elita...*, s. 402-403.

³⁶ C.W. Mills, *Elita władzy*, Warszawa 1961.

³⁷ A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, E. Bruce /red./, *Słownik pojęć współczesnych*, przeł. zespół, Katowice 1999, s. 136. Problemu elit nie podejmuje ani *Słownik pojęć i tekstów kultury*, ani *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej*, choć elitarność jest jedną z wartości kształtującą wzorce społecznych zachowań. Nie tylko wśród młodzieży panuje swoista moda na elitarność, która jest często synonimem luksusu. Powstają elitarne szkoły, kluby biznesowe, kursy, przyciągające osoby aspirujące do najbardziej wpływowych grup społecznych. Ta tendencja widoczna jest w reklamach, handlu, oświacie. Określenie „elitarny” jest najlepszym sposobem na sprzedanie swojego produktu. Odwołuje się ono bowiem do ludzkiej potrzeby bycia lepszym i wyjątkowym. Nabycie elitarnego dobra czy elitarnych usług pokazuje wysoki status materialny lub kapitał społeczny, mówi o posiadaniu realnej lub potencjalnej władzy. Zob.

wspólnie inna specjalna grupa – elita władzy, czyli „wewnętrznie posplatana zbiorowość nakładających się na siebie w różny sposób klik, mających wspólny udział w decyzjach o odniesieniu co najmniej państwowym”³⁸. Powyższe definicje reprezentują dwa zbliżone do siebie rozumienia tego pojęcia³⁹. Jedno z nich, bliższe potoczności, wskazuje na wyróżniające, wyjątkowe cechy danej grupy, którą można nazwać „elitą” (wywodzące się od łacińskiego słowa „prominens”). Drugie natomiast, wykształcone na gruncie naukowym – zwłaszcza socjologii i politologii⁴⁰ – określa różne „gremia przywódcze”⁴¹.

Przekładać się to może na szersze i węższe rozumienie słowa „elita”. Według Leszka Kasprzyka elita *sensu stricte* to osoby podejmujące decyzje w sprawach ogólnopaństwowych, natomiast elita *sensu largo* to grupa licząca znacznie więcej osób, które można utożsamić z elitą społeczną (z racji udziału np. w życiu politycznym i kulturalnym lub przez wykształcenie)⁴².

W zależności od kryteriów wyróżnienia elity, Monika Senkowska-Gluck wymienia pięć typów definicji tego zjawiska: biopsychiczne (np. Pareto), charyzmatyczne, wyróżnione ze względu na udział we władzy, a także funkcje społeczne (Mannheim, Keller) oraz prestiż społeczny (Bottomore)⁴³.

Słownik pojęć socjologicznych z kolei definiuje elitę jako „zbiorowość ludzi mających najłatwiejszy dostęp do różnego rodzaju wartości w danym społeczeństwie i największą kontrolę nad nimi”, przy czym „może istnieć tyle elit, ile jest rodzajów wartości”⁴⁴. Dzięki wartościom, mającymi charakter intersubiektywny i społeczny, możemy wprowadzać podziały i hierarchie grup i warstw społecznych, albowiem

E. Szczęsna /red./, *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa 2002; T. Thorne, *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kultury, fascynacje*, przeł. Z. Batko, Warszawa 1995.

³⁸ A. Bullock, O. Stallybrass, S. Trombley, E. Bruce /red./, op. cit., s. 136.

³⁹ J. Sztumski, *Elity...*, s. 9.

⁴⁰ Istnieje bowiem cały nurt w socjologii, który zajmuje się tą właśnie kategorią społeczną. Elitaryzm jest kierunkiem w myśli społeczno-politycznej, uznający podział społeczeństwa na elity i masy, a przeciwstawia się go egalitaryzmowi, który postuluje równość wszystkich jednostek we wszystkich sferach życia społecznego. O te dwa pojęcia teoretycy społeczeństwa toczą spór, wskazując na zalety i wady każdego z nich. Będzie to wyraźnie widoczne w kwestiach związanych z edukacją i jej szerzeniem, jednak jak czytamy w *Oksfordzkim słowniku filozoficznym*: „w pewnych dziedzinach powstawanie elit jest pożądane i (...) status oraz przywileje istniejących elit są warte ochrony”. Zob. S. Blackburn, *Oksfordzki słownik filozoficzny*, przeł. C. Cieśliński, P. Dziliński, M. Szczubiałka, J. Woleński, red. naukowy J. Woleński, Warszawa 1997, s. 105.

⁴¹ J. Sztumski, *Elity...*, s. 13. Na podobne rozróżnienie powołuje się M. Żyromski, op. cit., s. 21.

⁴² L. Kasprzyk, *Elity władzy w Wielkiej Brytanii*, „Studia Socjologiczne” 1967, nr 3, s. 157.

⁴³ M. Senkowska-Gluck, *Pojęcie elity i jego przydatność do badań historycznych*, [w:] J. Leskiewiczowa /red./, *Spółczesność polskie XVIII i XIX wieku*, t. VII: *Studia o grupach elitarnych*, Warszawa 1982, s. 31.

⁴⁴ M. Pacholski, A. Słaboń, *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków 1997, s. 42.

„mówiąc więc o elicie, wprowadzamy pojęcie grupy obdarzonej pod pewnymi względami przewagą w odniesieniu do innych grup w obrębie tej samej działalności”⁴⁵, a ponad nimi jest elita rządząca, związana przede wszystkim z aparatem państwowym. Uznanie kogoś za członka elity zatem nie zależy od naszej decyzji czy woli, ale jest to fakt rzeczywisty, zobiektywizowany, bowiem „nasze uznanie płynie stąd, że jest on członkiem elity”⁴⁶. Bowiem wejście do elity to wynik selekcji, a w rezultacie – przyjęcia do swojego grona ludzi o określonych przymiotach i cechach.

Żyromski powołuje się na Davida Boyda, który wskazuje, iż „elity we współczesnym społeczeństwie demokratycznym mogą zostać zdefiniowane jako grupy posiadające następujące cechy: 1) wysoka pozycja zawodowa; 2) formę mniejszości; 3) wysoki status; 4) wyróżniający się styl życia; 5) świadomość i spójność grupową; 6) ekskluzywność, ale otwartość; 7) możliwości funkcjonalne i odpowiedzialność; 8) moralną odpowiedzialność; 9) władzę różnego stopnia”⁴⁷.

Definicja „elity”, mająca bardziej strukturalistyczny charakter, mówi, iż jest to „mała grupa (podgrupa) znajdująca się na szczycie hierarchii politycznej, ekonomicznej czy prestiżu społecznego, która wyodrębniła się wewnątrz dużej grupy społecznej, np. klasy, społeczeństwa czy narodu”⁴⁸, którą zestawia się z definicją innego pojęcia nazywanego klasy rządzącej, czyli establishment. Ta ostatnia jest „grupą posiadającą utrwaloną władzę oraz możliwość sprawowania kontroli i wpływania na życie społeczne, podtrzymująca istniejący porządek społeczny”⁴⁹. Widać w tym wyjaśnieniu kilka istotnych kwestii. Po pierwsze, autorzy wskazują na nieliczność grupy traktowanej jako elita. Dostęp do niej jest ograniczony i limitowany, co powoduje, iż pożądana jest przynależność do niej. Po drugie, władza jaką posiadają członkowie elit może mieć charakter polityczny, ekonomiczny lub kulturotwórczy i jest dziedziczona przez różnego typu mechanizmy społeczne, także poprzez edukację. Ponadto elita jest tą grupą, która utrwała zastany porządek społeczny i go w pełni kontroluje, mieści się to bowiem w jej interesie⁵⁰. Nowością w tej definicji jest oznaczenie jej odpowiednim predykatem, istniejącym obok pojęcia „elita”. Autorzy wymieniają wśród przykładów

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Ibidem, s. 43.

⁴⁷ D. Boyd, *Elites and their Education*, New York 1973, s.16-17. Cyt. za: M. Żyromski, op. cit., s. 28-29.

⁴⁸ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997, s. 55.

⁴⁹ Ibidem, s. 57.

⁵⁰ Rozważania mające charakter porównawczy na temat krążenia i reprodukcji elit w Polsce, Rosji i na Węgrzech przedstawia praca I. Szelenyi, D. Treiman, E. Wnuk-Lipiński /red./, *Elity w Polsce, w Rosji i na Węgrzech. Wymiana czy reprodukcja*, Warszawa 1995.

elitę związkową, menedżerską, biurokratyczną i intelektualną⁵¹. Ta ostatnia, czyli elita intelektualna to ludzie kultury, sztuki, nauki, posiadający wysoki status społeczny, dzięki któremu mogą skutecznie przekazywać całemu społeczeństwu wartości najważniejsze dla danej kultury. Dzięki nim elita funkcjonuje jako twórca, nośnik i utrwalacz wartości kulturowych. Tę grupę można utożsamić z intelektualistami, skupiającymi w swoim gronie naukowców, pisarzy, dziennikarzy, twórców kultury i artystów⁵². Jeżeli mają oni dominujący wpływ na społeczeństwo i jego kulturę, to wówczas mówi się o „kulturze elitarnej”. Bowiem: „elity tworzą sieć symboli, zbiór pojęć, język, którymi opisuje się rzeczywistość. Od elit rozchodzi się on na resztę społeczeństwa”⁵³. Elita polityczna natomiast to grupa ludzi mających wpływ i kontrolujących instytucje polityczne (np. rząd). Charakteryzuje się działaniem w kierunku określonych celów (głównie o konsekwencjach politycznych) oraz posiada wspólną ideologię i tradycję, a jej funkcja sprowadza się głównie do sprawowania kontroli społecznej. Vilfredo Pareto nazywa ją elitą rządzącą, przy czym należy ją odróżnić wyraźnie od elity władzy (pojęcie zapożyczone tu od Charlesa W. Millsa, o czym poniżej). Ta ostatnia jest bowiem grupą cechującą się wspólnotą interesów i wysokim stopniem koordynacji pomiędzy ludźmi sprawującymi władzę polityczną, ekonomiczną i wojskową⁵⁴.

Słowniki politologiczne, w tym *Słownik polityki*⁵⁵, zwracają uwagę na uniwersalność istnienia tej grupy w społeczeństwach. Jest ona nie tylko oczywistą, ale nawet pożądaną formą kierowania życiem zbiorowości społecznej, zbudowanej na zasadzie nierówności⁵⁶. Różne są przyczyny tego stanowiska, najczęściej odwołują się one do teorii mas Jose Ortegi Y Gasseta⁵⁷, według której masy nie są w stanie podejmować efektywnych i właściwych decyzji i dlatego powinny uznać elity za grupy do tego predestynowane. Takie podejście jest w opozycji do idei społeczeństwa otwartego, stworzonej i opisanej przez Karla Poppera⁵⁸. Oba stanowiska nawiązują do podziału istniejącego w naukach politycznych, wyróżniających teorie monolityczne,

⁵¹ Inne typologie elit znajdują się w dalszej części rozdziału.

⁵² Więcej na ten temat można znaleźć w książkach np. Jerzego Jedlickiego, który pisze o historii inteligencji, lub Janusza Goćkowskiego, autora książek o środowiskach akademickich i etosie uczonych.

⁵³ A. Nowak, *Rola elit w funkcjonowaniu społeczeństwa*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jakie elity są potrzebne Polsce?*, Gdańsk 2005, s. 28.

⁵⁴ K. Olechnicki, P. Załęcki, op. cit., s. 55.

⁵⁵ M. Bankowicz /red./, *Słownik polityki*, Warszawa 1996.

⁵⁶ Ibidem, s. 64.

⁵⁷ J. Ortega Y Gasset, *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, Warszawa 1995.

⁵⁸ K. Popper, *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. 1 i 2, przeł. H. Krahelska, oprac. A. Chmielewski, Warszawa 1993.

mówiące wprost, iż istnieje tylko jedna elita i teorie pluralistyczne, głoszące, że „w demokracji formowanie elit oraz zakres ich władzy są równoważone przez zasadę równości wszystkich ludzi i autonomię jednostek”⁵⁹. Rozwój społeczny powoduje zaś, że obok elit rządzących pojawiają się elity opozycyjne, co zauważa również Sztumski, mówiąc, iż: „w miarę rozwoju państw demokratycznych można zaobserwować w nich stały wzrost ilościowy elit władzy”⁶⁰. Podział na elity i masy implikuje jeszcze jedną konsekwencję i cechę elit, a mianowicie jej otwartość i jawność⁶¹. Nie wszystkie mają one bowiem charakter otwarty: „otwartość elit kapitalistycznego społeczeństwa nie stwarza więc wcale równych szans każdemu jak to się może na pozór wydawać, chociaż bezsprzecznie obalono w nim istniejące ongiś bariery feudalne”⁶².

Często mówi się o znaczeniu i roli elit poprzez teorie, w tym teorie zmiany społecznej i struktury społecznej⁶³, czy też teorię prestiżu społecznego⁶⁴. Zatem elity określić można poprzez pryzmat instytucji, funkcje pełnione w społeczeństwie, prestiż społeczny, a także posiadane dobra, specjalnie cenione w danej społeczności. Przy czym wśród teorii elit wyodrębnić można dwie grupy, przyjmując za kryterium bierną lub aktywną postawę aktora – w tym wypadku członka elity lub kandydata aspirującego do niej⁶⁵.

Pierwszy typ teorii, mający deterministyczny charakter, postrzega elitę jako w miarę stałą i zamkniętą grupę, do której trudno jest się dostać. Chodzi o teorie często konserwatywne, które można nazwać także adaptacyjnymi lub funkcjonalnymi. Opisują one zastane fakty jako oczywistość, określony niekwestionowany stan społeczny, czyli elitę i jej członków, połączonych w pewną względnie zamkniętą i samoreprodukującą

⁵⁹ M. Bankowicz /red./ op. cit., s. 64.

⁶⁰ J. Sztumski, *Elity...*, s. 47.

⁶¹ Warto zaznaczyć, iż rekrutacja do elit odbywa się także poprzez selekcję szkolną. Nie zawsze także elity są grupami jawnymi (np. loże wolnomularskie). Rekrutacja to jeden z wymiarów (obok organizacji i struktury grup elitarnych, a także dystrybucji efektywnej władzy) badania elity, które wymienia A. Giddens (A. Giddens, *Elites in the British...*, s. 348. Cyt. za: M. Żyromski, op. cit., s. 23).

⁶² T. Pilch /red./, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2003, s. 1031.

⁶³ Taką perspektywę, opisując elity, przyjmuje D. Hejwosz, op. cit.

⁶⁴ Zob. H. Domański, *Struktura społeczna*, Warszawa 2003.

⁶⁵ Ze względu na ograniczone możliwości, w rozdziale tym przedstawione zostaną bliżej tylko dwie idee elit, będące przykładami obu typów teorii. Będzie to koncepcja C. W. Millsa oraz V. Pareto. Obie są znane, funkcjonują w naukach społecznych od dawna i stanowią punkt wyjścia dla wielu badaczy. Współczesne teorie zaś będą opisane w rozdziale następnym (1.1.2). Oczywiście należy wziąć pod uwagę także inne klasyczne teorie elit, np. teorię klasy próżniaczej Thorsteina Veblena (T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, przeł. J. Frentzel-Zagórska, Warszawa 2008), koncepcję elit politycznych Gaetano Mosci (G. Mosca, *Historia doktryn politycznych: od starożytności do naszych czasów*, przeł. i uzupełn. rozdziałem o pisarzach politycznych polskich S. Kozicki, Warszawa 1932), teorię władzy Michela Foucaulta (np. M. Foucault, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*; przeł. T. Komendant, Warszawa 2009), Roberta Michelsa, Paula Johsona (P. Johnson, *Intelektualiści*, przeł. A. Piber, Poznań 1994) czy charakterystykę mas społecznych, dokonaną przez Jose Ortegę y Gasseta (J. Ortega y Gasset, op. cit.).

strukturę, która przybiera hierarchiczną postać. Poza relacjami łączą ich zintersubiektywizowane normy i wartości, definiujące wzorce myślenia i sposoby zachowania⁶⁶. Innymi słowy, często elitę postrzega się w sensie instytucjonalnym. Drugą grupę teorii nazwałabym otwartymi lub kontekstowymi, albowiem pokazują proces stawania się członkiem elity, wskazując na potencjał, jaki ma dany kandydat – cechy charakteru, umiejętności, pochodzenie, warunki fizyczne i wszystkie uwarunkowania rodzinne i środowiskowe, co mieści się w pojęciach „kapitał społeczny” i „kapitał kulturowy”. To zestawienie typów teorii można odnieść do pytania o to, w jaki sposób istnieje i tworzy się elita? Pierwszy rodzaj wskazuje na reprodukcję elit, a drugi na rekrutację do elit w rezultacie krążenia (cyrkulacji) grup elitarnych⁶⁷.

Koncepcję C. W. Millsa⁶⁸, która jest przykładem teorii konserwatywnych, warto przytoczyć m.in. z powodu rozbudowanej typologii elit społecznych. Badacz ten przeanalizował wydawnictwa *Who is who*⁶⁹ i spróbował nakreślić obraz grup, które w różnych kręgach i dziedzinach uznane są za elitę. Okazało się, że nieprawdziwy jest amerykański mit o karierze i sukcesie, określany przez wyrażenie „od pucybuta do milionera”, albowiem tylko 10 procent osób posiadających najwyższą pozycję społeczną, dochodzi do niej poprzez samodzielną pracę i rozwój (a jeśli nawet tak się dzieje, to tylko w specyficznych dziedzinach życia, jak sztuka lub sport). Reszta, będąca znaczną większością, korzysta z dorobku wielu pokoleń swoich przodków⁷⁰. Wskazuje to na złożony proces „dziedziczenia” i kumulowania władzy, majątku, pozycji społecznej⁷¹.

⁶⁶ Jerzy Kmita powiedziałby w tym kontekście o społecznie, a więc intersubiektywnie podzielanych i respektowanych normach wyznaczających cele działań i dyrektywach pozwalających owe cele osiągnąć (zob. J. G. Banaszak, J. Kmita, *Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa 1994).

⁶⁷ Hipotezę o reprodukcyjnym lub zmiennym charakterze elit przyjęli I. Szelenyi, D. Treimana, E. Wnuk-Lipiński, (I. Szelenyi, D. Treimana, E. Wnuk-Lipiński /red/, op. cit., s. 7), badając elity polityczne w krajach dawnego bloku wschodniego, w których zaszła transformacja ustrojowa w 1989 roku: „(...) **teoria reprodukcji elit** – stwierdza, że zmiana ustrojowa nie pociąga za sobą personalnej wymiany elit: ci, którzy byli uprzywilejowani w przeszłości, pozostają uprzywilejowani dzisiaj. Dawna nomenklatura staje się obecnie posiadającą burżuazją. (...) **teoria cyrkulacji (krążenia) elit** – utrzymuje, że przejście od postkomunizmu jest zmianą rewolucyjną, w konsekwencji której u władzy i na szczytach hierarchii społecznych znaleźli się nowi ludzie, dobrani według nowych zasad”.

⁶⁸ Koncepcję Millsa przytaczam w tym miejscu jako przykład, prezentując najważniejsze jej tezy, bez skupiania się na krytyce teorii. Tego ostatniego zadania podjął się m.in. M. Żyromski, op. cit., s. 193-206.

⁶⁹ W Polsce publikacje typu *Kto jest kim* pojawiły się dopiero po 1989 roku.

⁷⁰ Ibidem, s. 188.

⁷¹ M. Żyromski powołuje się na prace C. W. Millsa, który w 1945 roku opublikował artykuł poświęcony biografiami 1464 wybitnych biznesmenów. Główne tezy głosiły, iż amerykańska elita wywodzi się ciągle, bez względu na moment dziejowy, z klas wyższych (a więc wysoka pozycja ekonomiczna jest dziedziczona) oraz, że pochodzenie z klasy wyższej jest pozytywnie skorelowane z posiadaniem wyższego wykształcenia i pełnieniem funkcji o charakterze politycznym. Podobne wnioski Mills

Najważniejsze założenie tej koncepcji to utożsamienie elity z posiadaniem władzy⁷², tj. możliwość podejmowania decyzji pociągających za sobą skutki o zasięgu przynajmniej ogólnokrajowym⁷³. Przy czym Mills uznaje za najważniejsze trzy kategorie elit: polityczną, ekonomiczną oraz wojskową⁷⁴. Jednak są one ze sobą powiązane, ponieważ elita władzy „to spójna grupa osób wzajemnie powiązanych oraz świadomych swych potrzeb i interesów”⁷⁵. Pojmuje ją w sposób instytucjonalny, albowiem członkowie elit są nimi tylko poprzez instytucje i dla instytucji: wojska, świata biznesu i polityki. Są one bazą prestiżu, który podobnie jak władza ma charakter kumulatywny: „im więcej się go ma, tym więcej można go zdobyć”⁷⁶. Jak pisze Żyromski: „o ile samo określenie władzy jest zdecydowanie weberowskie, to już podkreślenie roli instytucji w sprawowaniu władzy jest niewątpliwie oryginalnym wkładem Millsa”⁷⁷.

Autor *Elity władzy* neguje walory psychologiczne lub intelektualne, które mogłyby pomóc w dostaniu się do elity i zwraca uwagę na fakt, iż tylko „humanista na przykład może pojmować <<elitę>> nie jako warstwę, względnie kategorię społeczną, lecz jako nie związane ze sobą jednostki, które starają się być lepsze i stąd szlachetniejsze, zdolniejsze, ulepione niejako z lepszej gliny”⁷⁸. W rzeczywistości elity istnieją dzięki, po pierwsze, „kapitałowi społecznemu”, bowiem „aby być sławnym, bogatym i mieć władzę – trzeba mieć dostęp do głównych instytucji, gdyż od stanowisk, jakie się w nich zajmuje, w znacznej mierze zależą szanse posiadania i utrzymania tych cennych atrybutów”⁷⁹. Ponadto, elity legitymizują swoją władzę poprzez promowaną i podtrzymywaną ideologię: „Koncepcja elity złożonej z ludzi o wyższych wartościach moralnych stanowi ideologię elity jako uprzywilejowanej warstwy rządzącej”⁸⁰.

przedstawił po przeanalizowaniu 495 biografii członków elity władzy. Zob. C. W. Mills, *The American Business Elite: A Collective Portrait*, „The Journal of Economic History”, vol. 4/ 4, Suppl. V (Dec. 1945); idem, *The American Power Elite: A Collective Portrait*, [w:] idem /red./, *Power, Politics and People*, New York 1963; M. Żyromski, op. cit., s. 190, 192.

⁷² Stąd też tytuł pracy Millsa to *Elita władzy*.

⁷³ C. W. Mills, *Elita władzy...*, s. 22.

⁷⁴ Ibidem, s. 6 i nast. Poza trzema głównymi rodzajami elit, Mills, obserwując powojenne społeczeństwo amerykańskie, wyróżnia jeszcze kilka innych grup społecznych, które nazywa elitarnymi. Między nimi panuje relacja hierarchiczna, na samym jej szczycie są elity polityki, finansów i wojska. Zaczynając od dołu hierarchii, Mills opisuje następujące elity: „lokalne sfery towarzyskie”, „czterysta rodzin metropolii”, „sławy”, „wielcy bogacze”. „top menagers”, „bogacze świata korporacji”, „potentaci wojskowi”, „kierownictwo polityczne”.

⁷⁵ M. Żyromski, op. cit., s. 189.

⁷⁶ C. W. Mills, *Elita władzy...*, s. 11.

⁷⁷ M. Żyromski, op. cit., s. 189.

⁷⁸ C. W. Mills, *Elita władzy...*, s. 15.

⁷⁹ Ibidem, s. 12.

⁸⁰ Ibidem, s. 16.

Koncepcja Millsa, mocno osadzona w amerykańskich realiach, jak zwraca uwagę Jacek Wasilewski, pokazuje raczej „nagromadzenie zasobów władzy, a nie faktyczne mechanizmy jej sprawowania”⁸¹. Związane jest to w pojęciem przytoczonym wyżej, a mianowicie z „kapitałem społecznym”.

„Kapitał społeczny” to pojęcie mające już ugruntowaną pozycję w dyskursie pedagogicznym. Jak pisze Agnieszka Rymsza: „jego kariera wydaje się mieć źródło w powszechnym przekonaniu, że jak kapitał finansowy (to, co się posiada) w czasach przednowoczesnych, kapitał ludzki (to, co się wie i potrafi) w epoce nowoczesnej, tak właśnie kapitał społeczny (to, kogo się zna, z kim jest się związanym) przesądza obecnie (w erze postnowoczesnej) zarówno o sukcesie jednostek, jak i szerszych grup społecznych”⁸². To pojęcie stworzone przez Lydę Judson Hanifan w 1916 roku⁸³ i wprowadzone do współczesnej teorii przez Pierre’a Bourdieu w roku 1980, definiowany jest przez tego ostatniego jako „suma rzeczywistych oraz potencjalnych zasobów, które związane są z posiadaniem trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków opartych na wzajemnej znajomości i uznaniu”⁸⁴. Takie rozumienie bliskie jest definicji Millsa, którego teoria współgra z teorią struktury i reprodukcji społecznej Bourdieu⁸⁵ oraz koncepcjami różnego typu kapitałów⁸⁶. „Bourdieu dokonuje rozróżnienia między kilkoma rodzajami <<kapitałów>>: kapitałem ekonomicznym, kulturowym, społecznym i symbolicznym (niekiedy wprowadza jeszcze więcej rodzajów: artystyczny, akademicki itp.). W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że **kapitał ekonomiczny** wyznaczany jest przez posiadanie własności, **kapitał kulturowy** przez wykształcenie, **kapitał społeczny** przez usytuowanie w sieci stosunków społecznych, a **kapitał symboliczny** przez zdolność jednostek do zmiany

⁸¹ J. Wasilewski, op. cit., s. 22.

⁸² A. Rymsza, *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*, [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymsza /red./, *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, Warszawa 2007, s. 23.

⁸³ Jak podaje Robert Putnam, L.J. Hanifan był praktykiem, nie zaś teoretykiem, który pracując jako kierownik szkoły wiejskiej w Wirginii Zachodniej, zwrócił uwagę na znaczenie zaangażowania wspólnotowego dla rozwoju społecznego, zob. R. D. Putnam, *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*, New York 2001, s. 19. Cyt. za: A. Rymsza, op. cit., s. 23.

⁸⁴ P. Bourdieu: *The Forms of Capital*, [w:] *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, /red./ J. G. Richardson, New York 1986, s. 248. Cyt. za: A. Rymsza, op. cit., s. 30.

⁸⁵ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.

⁸⁶ Mam tu na myśli kapitał kulturowy, ekonomiczny oraz społeczny, przy czym Mills nazywa je prestiżem, władzą, dostępem do dóbr materialnych.

kapitału społecznego lub kulturowego w przywileje ekonomiczne, czyli bogactwo materialne”⁸⁷.

Francis Fukuyama umieszcza definicję kapitału społecznego w bardziej nowoczesnym od Millsa kontekście. Według niego „kapitał społeczny jest uprzedmiotowioną nieformalną normą, która promuje kooperację między dwoma jednostkami lub większą ich liczbą (...). Kapitał społeczny jest istotny dla efektywnego funkcjonowania nowoczesnej gospodarki i jest warunkiem *sine qua non* stabilnej demokracji liberalnej”⁸⁸. Otwiera to pole dyskusji na temat demokracji liberalnej, równości i sprawiedliwości. Pisze o tym np. John Rawls, którego na gruncie polskiej pedagogiki przywołuje Zbigniew Kwieciński⁸⁹.

Przykładem teorii drugiego typu jest koncepcja Vilfreda Pareta, przedstawiona m.in. w pracy *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne*⁹⁰. Jest ona ważna nie tylko z powodu wprowadzenia do słownika nauk społecznych terminu „elita”⁹¹. Najistotniejszym założeniem tej teorii jest teza o uniwersalnym charakterze elit. Ludzie bowiem są sobie nierówni, jak pisze Pareto: „Społeczeństwo ludzkie nie jest jednorodne. Jego elementy składowe różnią się w większym lub mniejszym stopniu nie tylko ze względu na cechy tak oczywiste, jak: płeć, wiek, siła fizyczna, zdrowie, ale także trudniej zauważalne, choć równie ważne, którymi są zdolności intelektualne i moralne, aktywność, odwaga itp. Twierdzenie o obiektywnej równości jest tak absurdalne, że nie zasługuje nawet na to, aby je obalać”⁹². Ci, którzy są obdarzeni różnymi przymiotami w większym niż inni stopniu stanowią w rozumieniu Pareto elitę, która rządzi w każdym, nawet w najbardziej demokratycznym społeczeństwie⁹³. Stąd termin „elita” ma charakter obiektywny, nie zaś moralny, czy wartościujący. Wartościuje się jedynie samych ludzi, stawiając oceny od 0 do 10. To powoduje, że

⁸⁷ I. Szelenyi, D. Treiman, E. Wnuk-Lipiński /red./, op. cit., s. 11. W świetle prowadzonych badań (nad zmianą ustrojową w krajach byłego bloku wschodniego) autorzy zastępują „kapitał społeczny” określeniem „kapitał polityczny”, badają bowiem elity przed transformacją i po niej. Przy czym pamiętać należy, iż przed 1989 rokiem każda elita społeczna miała charakter „polityczny”, tzn. osiągnęła swój status społeczny i materialny dzięki byciu członkiem partii socjalistycznej.

⁸⁸ F. Fukuyama: *Social Capital, Civil Society and Development*, „Third World Quarterly” 2001, nr 1, s. 7.

⁸⁹ Np. Z. Kwieciński, *Wolność czy równość w edukacji?*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław 2009, s. 20-24.

⁹⁰ V. Pareto, *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne*, przeł. M. Dobrowolska, M. Rozpędowska, A. Zinserling, wybór, wstęp i red. A. Kojder, Warszawa 1994.

⁹¹ Podobnie, jak w przypadku teorii C. W. Millsa, przytaczam jedynie główne założenia koncepcji Pareta. Obszerną i nawiązującą do wielu autorów krytykę tej teorii zaprezentował m.in. M. Żyromski, op. cit., s. 112-124.

⁹² V. Pareto, *Uczucia i działania...*, s. 83.

⁹³ Ibidem, s. 84.

ceniony lekarz czy prawnik otrzymają najwyższą notę i tym samym będą współtworzyć elitę, będącą w opozycji do osób zero-punktowych, niemających kompetencji, wiedzy, umiejętności, czy też majątku.

Zatem w społeczeństwie możemy wyróżnić dwie główne warstwy: elitę i nieelitę, przy czym pierwsza z nich zawiera w sobie dwa rodzaje elit – rządzącą i nierządzącą. Ten podział nakłada się z innym, również zaproponowanym przez badacza, a mianowicie na dwie warstwy społeczne: rządzących i rządzonych. Skąd jednak wiedzieć, do której z nich człowiek należy? „Nie istnieją w rzeczywistości żadne sprawdziany, na podstawie których przyznawałoby się jednostce miejsce w jakiejś klasie; zastępuje się je innymi środkami, różnymi etykietkami, które w przybliżeniu służą temu celowi”⁹⁴. Dlatego też posiadanie etykiety np. „prawnik” wywołuje skojarzenie z elitą, zaś nie odwołuje się i nie sprawdza kompetencji i wiedzy danej osoby. Etykiety te zdobywa się samodzielnie lub dziedzicząc je. To zaś związane jest z kolejną ważną kwestią, czyli problemem krążenia elit.

Mimo iż w każdym społeczeństwie władzę sprawuje elita, nie oznacza to, że jest ona stała, zamknięta i ograniczony jest do niej wstęp. Wręcz odwrotnie: „arystokracje nie są trwałe. Jakikolwiek są tego przyczyny, nie ulega to wątpliwości, że po pewnym czasie przemijają. Historia jest cmentarzem arystokracji”⁹⁵ i „nie chodzi tu tylko o wygasanie arystokracji na skutek przewagi zgonów nad narodzinami, ale również o degenerację jej członków”⁹⁶.

Krążenie elit jest procesem bardzo powolnym, stąd nie zawsze widocznym dla pokoleń w nim uczestniczących. Choć w sytuacjach, gdy proces ten zostaje zahamowany lub się opóźnia, zachwiana zostaje równowaga, co powoduje przyrost liczebny osób „zdegenerowanych”, a spadek – tych „najwyższej jakości”. Skutkuje to zaś rewolucją lub zamachem stanu, które są konieczne, by utrzymać równowagę sił. „Klasa rządząca reprodukuje się nie tylko liczebnie, lecz, co istotniejsze, jakościowo dzięki rodzinom pochodzącym z klas niższych, które wnoszą do niej energię i proporcje rezyduów niezbędne do utrzymania się przy władzy. Reprodukuje się również przez utratę najbardziej zdegenerowanych członków”⁹⁷.

W cytacie powyższym zawarta została jeszcze jedna idea Pareta, a mianowicie koncepcja rezyduów i derywacji, czyli zjawisk natury psychicznej, warunkujących

⁹⁴ V. Pareto, *The Mind and Society*, t. III, New York 1935. Cyt. za: M. Żyromski, op. cit., s. 107.

⁹⁵ V. Pareto, *Uczucia i działania...*, s. 281.

⁹⁶ Ibidem, s. 51.

⁹⁷ Ibidem, s. 282.

zachowania ludzi, uzewnętrzniania się czy mechanizmów obronnych oraz ich językowych i ideologicznych racjonalizacji. Rezydua, jakimi dysponują elity, są najwyższej jakości, sprzyjają bowiem sprawowaniu władzy i sankcjonowaniu jej. Degenerując się, elita traci rezydua pierwszej klasy (np. z powodu chęci korzystania wyłącznie z „owoców władzy”⁹⁸, bez pracy i doskonalenia się), a z czasem „dochodzi do sytuacji, kiedy członkom elity nie chce się nawet walczyć w obronie wcześniej zdobytych (niejednokrotnie z wielkim trudem) pozycji”⁹⁹ i rezydów. Symptodem tych, negatywnych w ocenie Pareta, zmian jest „zalew uczuć humanitarnych i cikliwej czułościowości, które uniemożliwiają jej obronę swoich pozycji”¹⁰⁰. Derywacje odgrywają tu także ważną rolę, albowiem sterują one procesami społecznym, nierzadko maskując prawdziwe intencje obu warstw.

Warto dodać, iż „dla tworzenia się kontrelity podstawowe znaczenie ma, według V. Pareta, charakter klas niższych”¹⁰¹. „Dzisiaj w naszych społeczeństwach nowe elementy, niezbędne do trwania elity, pochodzą z klas niższych, głównie z klas wiejskich. Stanowią one tygiel, w którym niedostrzegalnie kształtują się przyszłe elity”¹⁰². Należy jednak zauważyć, iż poddawane są one znacznie ostrzejszej selekcji niż członkowie klas wyższych, którzy dzięki kapitałowi społecznemu są w elicie z racji pochodzenia.

W podsumowaniu dyskusji na temat definicji i teorii elit warto przytoczyć tezy Leny Babayevy, będące wnioskami z lektury ponad 140 wzmianek na temat elity w różnego rodzaju publikacjach¹⁰³. Zdaniem autorki, elity stanowią uniwersalną cechę współczesnych społeczeństw, a ich podstawową funkcją jest zarządzanie wszelkimi procesami i zjawiskami społecznymi¹⁰⁴. Ponadto „jednostki dzierżące pozycje i statusy elity mają tendencję do wyrażania pewnych cech społecznych i psychologicznych w bardzo wyraźnych formach, które prawdopodobnie odzwierciedlają ich odrębne, często

⁹⁸ M. Żyromski, op. cit., s. 110.

⁹⁹ Ibidem.

¹⁰⁰ V. Pareto, *Uczucia i działania...*, s. 55.

¹⁰¹ M. Żyromski, op. cit., s. 111.

¹⁰² V. Pareto, *Uczucia i działania...*, s. 52.

¹⁰³ L. Babayeva, *Elite Conception of Russia's Present and Future*, [w:] J. Higley, J. Pakulski, W. Wesołowski /red./, *Postcommunist Elites and Democracy in Eastern Europe*, Basingstoke 1998. Cytuję za: M. Żyromski, op. cit., s. 29-30.

¹⁰⁴ Jak już wcześniej zaznaczyłam, istnieją koncepcje sprzeciwiające się uniwersalistycznemu charakterowi elit, przekonując, iż niewykluczone jest funkcjonowanie społeczeństw bez elit. Zwrócił na to uwagę jeden z moich respondentów, twierdząc, że model społeczeństwa z elitą rządzącą jest tylko jedną z wielu możliwości.

uprzywilejowane pochodzenie społeczne i wyspecjalizowany trening”¹⁰⁵. Członkowie elit posiadają niezaprzeczalnie większą możliwość politycznego wpływu, większy majątek, wiedzę i umiejętności profesjonalne, wyższy status społeczny oraz prestiż. Dzięki temu są to osoby bardziej pewne siebie, a także posiadające osobowości silnie agresywne. Są grupą odniesienia dla innych członków elity, ale też dla ludzi spoza niej, także poprzez fakt, iż zajmują wyższe pozycje w hierarchiach władzy, bogactwa, kulturalnych. Babayeva twierdzi także, że „grupy elity są heterogeniczne w dwóch aspektach. Po pierwsze wyrażają różne profile społeczne. Po drugie mają różny stopień władzy i wpływu”¹⁰⁶. Babayeva uważa także, że „współcześnie dla określenia przynależności do elity miejsce w organizacji jest ważniejsze niż pochodzenie społeczne. Jej zdaniem, do elity można dostać się albo wertykalnie (z niższych warstw społecznych), albo horyzontalnie (z innych elit)”¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Cytuję za: M. Żyromski, op. cit., s. 29-30.

¹⁰⁶ Ibidem, s. 30.

¹⁰⁷ Ibidem.

1.1.2. Znaczenie i funkcje elit współczesnych

*Powodzenie zależy od śmiałości przykładu,
jaki elita przedstawia, oczywiście przykładu życia.
Elitą nie będą ci, którzy uważają się za lepszych, ale ci,
którzy gotowi są służyć, wychodząc poza swój doraźny interes.
A to oznacza także przykład myślenia.*
K. Zanuszi¹⁰⁸

Konwencja poniższego podrozdziału wynika z rodzaju pytań badawczych i celów poznawczych stawianych w części poprzedniej. Różnić ją jednak będzie kwestia temporalna (tu będzie mieć miejsce odniesienie badanych wątków do czasów teraźniejszych oraz przyszłych) oraz rodzaj prowadzonej narracji. Odpowiedź na postawione pytania o rolę, znaczenie i funkcje elit, nie będzie miała charakteru opisowego, tak, jak w podrozdziale 1.1.1., ale normatywny i w pewnym stopniu projektujący¹⁰⁹. Będą to następujące kwestie: co dziś przesądza o byciu elitą, jakie jej cechy są konstytuujące i zasadnicze, jakie kryteria elitarności należy wyróżnić. Ważne jest, by wpisać te cechy i wartości w polski kontekst kulturowy i społeczny, jak również polityczny. Warto także zastanowić się, jakie wartości w opisie elit są nadrzędne, a także, przyjmując perspektywę rozwojową i ewolucyjną – co kieruje i kierować powinno rozwojem społecznym, za który odpowiadają elity. Jest to również pytanie o rodzaj kapitału społecznego, który winien charakteryzować elity, próbujące utrzymać swoją pozycję i status w zmieniającej się i uzależnionej od wielu czynników rzeczywistości¹¹⁰. Ostatnia część rozdziału natomiast stanowić będzie wyliczenie kryteriów elitarności, ujmowanych w perspektywie poprzedzających je rozważań nad współczesną elitą.

¹⁰⁸ Fragment wykładu wygłoszonego na uroczystości wręczenia Krzysztofowi Zanussemu doktoratu honoris causa w dniu 5 marca 2010 przez Uniwersytet Opolski.

¹⁰⁹ Zdaję sobie sprawę z dyskusyjności tez zawartych w tej części pracy, która nie jest jedynie relacją z poznanych teorii i koncepcji. Wydaje mi się jednak istotne wyjaśnienie, jaka tradycja filozoficzno-społeczna jest w tej pracy dominująca, co ma przełożenie na wybór metodologii (choćby z powodu pytań stawianych w wywiadzie badawczym, skupionym również na problemie zaangażowania społecznego), a także na opracowanie wyników badań.

¹¹⁰ Istnieje wiele prac opisujących współczesność, wymienić tu można m.in.: B. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2000; U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2004; N. Postman, *Technopol: triumf techniki nad kulturą*; przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2004; M. Gladwell, *Punkt przełomowy: o małych przyczynach wielkich zmian*, przeł. G. Górska, Warszawa 2005; Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Warszawa 1995 oraz inne książki tego ostatniego autora.

Chociaż klasyczne teorie C.W. Millsa, V. Pareta, G. Moski, czy C. Znamierowskiego¹¹¹, są przydatne do analizy współczesnych społeczeństw, to jednak należy przeformułować definicję elity opisującą dzisiejszą rzeczywistość, w której system stratyfikacji społecznej nie jest już tak stabilny i niezmienny. Zmieniają się oznaki prestiżu, nie można byłoby już więc mówić wprost np. o „efekcie Veblena”. Dziś bowiem inaczej elita prezentuje swoją władzę i możliwości wpływania na resztę społeczeństwa. Prestiż wyraża się skromniej, nie potrzebuje blichtru i znaczących oznak bogactwa. Obecnie elitarnie mogą być: wykształcenie, możliwości swobodnego przemieszczania się¹¹², kreowania ruchów społecznych, wolność wyboru swojej ścieżki życiowej, uniezależnionej od miejsca zamieszkania i stanu posiadania, czyli statusu społecznego.

Jednak czy definicje i teorie, zawarte w poprzednim podrozdziale, są współcześnie, w czasach post-postmodernistycznych adekwatne do opisu tej grupy społecznej? Czy w czasach, w których globalny rynek i masowa kultura wymusza reorganizację struktur społecznych i zmianę instytucji społecznych można operować twardymi definicjami, dokładnie zaznaczającymi zbiory osób – elit? Czy ich członkowie wciąż są „prawodawcami” i „tłumaczami” kultury i jej wartości? Czy można jednoznacznie ocenić, czy ktoś do elity należy i co to w ogóle znaczy być dziś elitą?

By na te pytania odpowiedzieć należy przede wszystkim zastanowić się, jakie jest współczesne uzasadnienie istnienia elit oraz określenie ich funkcji. Jak pisze M. Żyromski za R. N. Thakurem: „wielka wartość paradygmatu elit leży w roli, jaką spełnia i może odegrać w społeczeństwie w okresie tranzytacji”¹¹³. Natomiast Krzysztof Pałeczki dodaje do tego, iż „w tradycji nauk społecznych koncepcje elit przywołuje się w kontekście rozważań nad zmianą społeczną”¹¹⁴. Podobnie myśli formułuje Jarosław Nocoń, który twierdzi, iż „Badania nad demokratycznymi przeobrażeniami systemów

¹¹¹ Oczywiście należy wziąć pod uwagę także inne klasyczne teorie elit, np. koncepcję krążenia elit oraz teorię rezydów i derywatów Vilferdo Pareto (V. Pareto, *Uczucia i działania...*), teorię klasy próżniaczej Thorsteina Veblena (T. Veblen, op. cit.), koncepcję elit politycznych Gaetano Moski (G. Mosca, op. cit.), teorię władzy Michela Foucaulta (np. M. Foucault, op. cit.), Roberta Michelsa, Paula Johnsona (P. Johnson, op. cit.) czy charakterystykę mas społecznych, dokonaną przez Jose Ortegę y Gasset (J. Ortega y Gasset, *Bunt mas...*).

¹¹² O odwołanie do koncepcji turystów i włóczęgów Zygmunta Baumana, [w:] Z. Bauman, *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000.

¹¹³ R. N. Thakur, *Introduction*, [w:] R.N. Thakur, M. K. Gaur /red./, *Elites. Paradigm and Change in Transnational Perspective*, Dehli 1988, s. XXVIII, cytuję za: M. Żyromski, op. cit., s. 9.

¹¹⁴ K. Pałeczki, *Z kuluarów konferencji – elity polityczne w Polsce*, [w:] K. Pałeczki /red./, *Elity polityczne w Polsce*, Warszawa 1992, s. 7.

politycznych uwidaczniają zasadniczą rolę elit w procesach demokratycznej transformacji ustrojowej”¹¹⁵. Dlatego też istotne jest usytuowanie teorii w polskich realiach, zbudowanych w sposób zdecydowany na zmianie systemu socjalistycznego w roku 1989.

Prób opisu i nowych – uniwersalnych – teorii elit jest stosunkowo niewiele. Jedną z nich, prezentowaną z perspektywy kulturoznawczej jest koncepcja netokracji¹¹⁶, czyli nowej elity powstającej w czasach postkapitalistycznych. Przedstawia ona pierwszą perspektywę, która posłuży do opisu elit, a mianowicie innowacyjność, rozumiana z jednej strony jako nowoczesność i współuczestniczenie w tworzeniu nowych technologii, w tym informatycznych, ale z drugiej strony – jest ona ujmowana jako kreatywność i twórczość¹¹⁷.

Koncepcja Alexandra Barda i Jana Söderqvista bazuje na twierdzeniu, że to nowoczesne technologie rządzą światem, a elita jest tą grupą, która ma do nich dostęp. Resztę społeczeństwa pozbawioną kontaktu z nowoczesnie rozumianą informacją (tj. tworzoną i rozpropagowaną poprzez nowoczesne media – internet czy telefonię komórkową) autorzy nazywają konsumtariatem (nawiązanie do pojęcia proletariatu Karola Marksa). Ta kategoria społeczna jest skazana na bezwolną konsumpcję tego, co chcą im przekazać ci, w czyich rękach są media. Według autorów, najcenniejszymi dziś dobrami są dostęp do wiedzy, kultury oraz swobodne poruszanie się w świecie, gdzie najważniejszymi umiejętnościami jest korzystanie z Internetu i posługiwanie się językiem angielskim. Członkami elity będą więc ci, którzy nie tkwią wciąż na tych samych pozycjach, czy to światopoglądowych, czy też zawodowych, ale rozwijają się, uczą i są twórczy¹¹⁸.

¹¹⁵ J. Nocoń, *Elity polityczne w procesie demokratyzacji*, [w:] T. Godlewski, W. Jurkiewicz /red./, *Demokracja i społeczeństwo. Studia z myśli politycznej i zmian ustrojowych w Polsce*, Warszawa 2003, s. 75.

¹¹⁶ A. Bard, J. Söderquist, *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, przeł. P. Cypriański, wstęp E. Bendyk, Warszawa 2006.

¹¹⁷ Zagadnieniu twórczości i innowacyjności poświęcony będzie głównie podrozdział 1.3., charakteryzujący kształcenie elitarne w Polsce.

¹¹⁸ Przypomina to ideę całożyciowego uczenia się (*lifelong learning*), która zakłada stałe odnawianie, rozwijanie i doskonalenie posiadanych wiedzy i kwalifikacji. Tylko osoby, które dzielają i realizują ten postulat i tę wartość w życiu zawodowym, ale też z powodów osobistych motywacji i celów, są w stanie odnaleźć się w zglobalizowanym świecie, kształtującym społeczne wzorce zachowań i nowe rodzaje wiedzy. Idea life long learning jest także wykorzystana przez Komisję Europejską w programie edukacyjnym rozpoczętym w 2007 (*Lifelong Learning Programme – LLP*), będącym kontynuacją innego komisyjnego programu Sokrates.

Kategorią użytą do opisu elit współczesnych może być także m.in. wspólne dobro¹¹⁹. Dlaczego właśnie ono? W Polsce po 1989 roku i wszystkich wydarzeniach, które kształtowały młodą polską demokrację – najistotniejsze z punktu widzenia dobra wspólnego, w przypadku definiowania i określania cechy współczesnych elit jest ich społeczne zaangażowanie w budowanie demokratycznego, otwartego i pluralistycznego społeczeństwa, w którym żyją obywatele odpowiedzialni za wspólne dobro. Członkowie elit nie powinni być skupieni na ugruntowywaniu własnej pozycji społecznej i utrzymaniu prestiżu, ale swym działaniom winni nadawać nadrzędny cel społeczny – zrównoważony, harmonijny rozwój społeczeństwa, nowoczesnego, pluralistycznego i konkurencyjnego wobec innych na arenie globalnej i międzynarodowej.

W Polsce elity zawsze pełniły ważną społecznie funkcję: w czasach zaborów, w czasie okupacji, w czasach II wojny światowej, w czasach „złotego wieku”¹²⁰. Kształtowały postawy prospołeczne i proobywatelskie Polaków, wskazując na korzyści krótko i długofalowe określonych zachowań, a także pokazując szerszą perspektywę zjawisk, wchodząc na wyższy poziom abstrakcji. Tworzą bardziej odległe cele, będące poza ich własnymi partykularnymi interesami. Z racji tego, proponowane przez nich rozwiązania są bardziej zniuansowane, a ich korzyść widać dopiero, gdy spojrzy się w głąb danego zjawiska czy problemu. Jak pisze Janusz Tazbir: „na miano prawdziwych elit zasługuje jedynie grupa ludzi spełniających następujące trzy warunki: odpowiednie przygotowanie do sprawowania władzy w państwie [a więc jest to koncepcja merytokratyczna – A.M.K.], zdolność wzniesienia się ponad partykularne interesy stronnictw, z których wyszli, i wreszcie poczucie obywatelskiej odpowiedzialności za aktualne i przyszłe losy kraju”¹²¹.

Pojęcie „elity” należy także osadzić w kontekście innych ważnych pojęć, a mianowicie wspólnoty i wspólnotowości¹²². Członkowie elit zatem powinni być

¹¹⁹ Idee wspólnego dobra poświęcona jest książka Pawła Śpiewaka *W stronę wspólnego dobra*, Warszawa 1998. Inne definicje „dobra wspólnego” można znaleźć u: J. Koperek, *Dobro wspólne*, [w:] B. Szlachta /red./, *Słownik społeczny...*, s. 139–147, B. Szlachta, *Dobro wspólne*, [w:] J. Bartyzel, B. Szlachta, A. Wielomski /red./ *Encyklopedia polityczna*, Radom 2007, s. 55–58.

¹²⁰ Mam tu na myśli wiek XVI, nazywany „złotym wiekiem dziejów Polski”, w którym rozwinął się ustrój demokracji szlacheckiej. W kulturze zaś, zdominowanej przez renesansowy humanizm i reformację, działali najwybitniejsi twórcy, do dziś cenieni i czytani - pisarze polityczni Andrzej Frycz Modrzewski, Piotr Skarga, czy poeci – Jan Kochanowski, Mikołaj Rej, Łukasz Górnicki. Wtedy powstała także heliocentryczna teoria Mikołaja Kopernika.

¹²¹ J. Tazbir, *Polskie elity polityczne – ongiś i dzisiaj*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jakie elity...*, s. 24.

¹²² Przyjmuję tu definicje i koncepcje „wspólnoty” bliskie autorom usytuowanych w nurcie komunitarystycznym: Michaela Walzera, Willa Kymlicky, Amitai’a Etzioniego czy Charlesa Taylora. Jak

pojmowani jako swoista wspólnota – interesów, idei, wartości. Jednak z drugiej strony, trzeba pamiętać, że żyjemy w czasach skrajnego indywidualizmu. Przyjmuje się zwykle dwie interpretacje tego procesu¹²³. Pierwsze rozumienie zawiera w sobie element pozytywny, wskazujący na rozwój poznawczy jednostki, choć z drugiej strony widać w tym też – „indywidualizm moralny i intelektualny”¹²⁴, lecz pozbawiony na pewno egoizmu. Drugie rozumienie zakłada negatywne konsekwencje indywidualizmu, które objawia się skupieniem się na sobie, co odczuwane jest jako jedno z zagrożeń współczesnego świata (jest to nawiązanie do teorii Urlicha Becka¹²⁵). Jest to także swoisty powrót do hobbesowskiej¹²⁶ wizji złej natury ludzkiej, w której każdy żyje dla siebie, walcząc o pozycję, władzę i zasoby. Jak pisze Marek Ziółkowski: „Indywidualizm pierwszego typu charakteryzuje ludzi o wyższych pozycjach społecznych, drugiego zaś typu – osoby o pozycjach niższych”¹²⁷.

Łącząc perspektywę lokalną, tzn. polską rzeczywistość ze zjawiskiem indywidualizmu, ten sam autor próbuje opisać pojęcie wspólnoty postrzegane diachronicznie, podsumowując ostatnie siedemdziesiąt lat w polskiej historii (skupiając się głównie na okresie PRL-u i jego znaczeniu dla budowy społeczeństwa zintegrowanego, zaangażowanego). Wyróżnia trzy główne okresy, przy czym „W pierwszym, epoce późnego PRL-u, panowała – jak to określił Stefan Nowak – próżnia socjologiczna. Polacy byli <<federacją rodzin złączoną w narodzie>>”¹²⁸. Społeczeństwo było podzielone, co wyrażało się w konflikcie „my” i „oni” (czyli elity polityczne PRL). Nie istniała realna wspólnota narodowa, jedynie w sposób symboliczny organizowała ona polską tożsamość zbiorową. Dla Polaków istotne były właściwie relacje rodzinne i przyjacielskie, natomiast te w wymiarze wertykalnym

pisze P. Śpiewak w tym ujęciu wspólnotę wyróżniają dwie zasadnicze cechy: wspólne praktyki, które „orientują nas w otoczeniu i nadają porządek naszemu postępowaniu” oraz pamięć. Śpiewak wyjaśnia: „Nie składamy się tylko z czasu teraźniejszego i przyszłego (...). Przeszłość, czyli narracje historyczne, stanowi o wspólnotach, a tym samym, jak my siebie w obszarze owych praktyk widzimy” (P. Śpiewak, *Poszukiwanie wspólnot*, [w:] P. Śpiewak /red./, *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa 2004, s. 9). Należy zauważyć, że w kontekście pracy druga cecha ma znaczenie także metodologiczne, bowiem nauki społeczne winny odkrywać języki poszczególnych wspólnot, niekiedy zdominowanych przez inne, narzucające swój głos w dyskursie publicznym.

¹²³ Czynie to za Markiem Ziółkowskim, który wyróżnia dwa podejścia do zjawiska indywidualizmu w kontekście wspólnotowości polskiego społeczeństwa (M. Ziółkowski, *Jednostki i wspólnota. Jakie Razem Polaków na początku XXI wieku?*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI w.*, Gdańsk 2010).

¹²⁴ Ibidem, s. 34.

¹²⁵ U. Beck, op. cit.

¹²⁶ T. Hobbes, *Lewiatan czyli Materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. C. Znamierowski, wstęp i przypisy J. C. A. Gaskin, aparat krytyczny przeł. B. Stanosz, Warszawa 2009.

¹²⁷ M. Ziółkowski, op. cit., s. 34.

¹²⁸ Ibidem.

(hierarchicznym) miały drugorzędne znaczenie dla zatowarowanego polskiego społeczeństwa. Dodatkowo „niewiele było autentycznie funkcjonujących stowarzyszeń, większość organizacji było agendami państwa, <<pasami transmisyjnymi>> władzy do mas”¹²⁹. Stąd można wysunąć wniosek, że ówczesne społeczeństwo nie miało charakteru kolektywnego, a obywatele znajdowali swoje miejsce w sferze prywatnej¹³⁰. Elity (przy czym były to głównie elity związane z aparatem partyjnym) funkcjonowały w sposób antagonistyczny wobec reszty społeczeństwa, dzieląc społeczeństwo na warstwę „uprzywilejowaną” oraz tych, którzy nie mieli dostępu do przywilejów na różnych poziomach (poczynając od władzy, poprzez wiedzę, kończąc na konsumpcji).

Przełom lat 70. i 80. był w tej sytuacji nadzwyczaj istotny, bowiem Polacy uświadomili sobie, że są wspólnotą (wspólnotą przekonań), zbudowaną na krytyce systemu socjalistycznego. Następnie szereg zdarzeń (np. wizyta Papieża Jana Pawła II w 1979 roku) ową wspólnotę pogłębił, powodując podjęcie działań zbiorowych w ramach społecznego ruchu „Solidarności”. W powstałej wtedy inicjatywie dominowały wartości protestu i kontestacji, nie zaś idee budowy nowej rzeczywistości, co poskutkowało szybkim wyczerpaniem się idei wspólnotowości i poczucia bycia razem. Wytworzyły się grupy wpływu (elity), będące w sprzeczności wobec komunistycznych elit rządzących. Miały one charakter inkluzywny, przyjmowano do nich osoby, które świadomie działały na rzecz takich wartości, jak wolność, solidarność, demokracja. Rekrutowały się natomiast z różnych warstw społecznych, a głównym kryterium selekcji było zaangażowanie w działania na rzecz walki systemem socjalistycznym. Owe elity, z racji swojego opozycyjnego charakteru, istniejące równoległe do warstw rządzących, miały pełne poparcie społeczne oraz darzone były zaufaniem, jakiego potem nie doświadczyły prawie żadne elity polityczne czy społeczne¹³¹.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ Wojciech Sitek wskazuje, iż dzięki temu rodzina jako instytucja społeczna była wyjątkowo silna i miała realny wpływ na biografie ludzkie.

¹³¹ Problem zaufania jako kategorii opisu rzeczywistości społecznej, determinującej postawy ludzi i ich zachowania analizuje na polskim gruncie Piotr Sztompka (P. Sztompka, *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków 2007). Brak zaufania społecznego, a także związany z tym deficyt w partycypacji społecznej, objawiającej się m.in. w obniżonych wskaźnikach udziału obywateli w wyborach parlamentarnych, samorządowych czy prezydenckich nie jest jednak tylko polską domeną, a dotyka wszystkich krajów Europy. Dlatego też niektóre z nich walczą z tą tendencją, wprowadzając obowiązek wyborczy, np. w Belgii, Luksemburgu, Liechtensteinie, na Cyprze i w Grecji oraz Turcji, częściowo (nie w całym państwie) w Szwajcarii i Austrii. Jak pisze Adam Szostkiewicz: „We Włoszech do niedawna wywieszano listy niegłosujących, do początku lat 70. obowiązek wyborczy był w Holandii. Przymusowa jest frekwencja w wielu krajach latynoskich, np. Brazylii, Argentynie, Peru, Chile i Boliwii. W Azji z rygorystycznego przestrzegania obowiązku słynie Singapur, co jest ulubionym argumentem przeciwników przymusu wyborczego, który uważają oni za rozwiązanie w istocie autorytarne” (A. Szostkiewicz, *Mus nie dla nas*, „Polityka” 2007, nr 40 z dnia 6 października 2007).

Trzeci okres otwiera rok 1989, w którym dawne elity opozycyjne przejęły władzę w kraju, co w konsekwencji doprowadziło do rozbicia wątlej i kruchej wspólnoty Polaków, troszczących się o przyszłość i rozwój społeczny¹³². M. Ziółkowski wylicza dalsze konsekwencje: „Zwiększyły się w wielu aspektach różnice i podziały społeczne. Generalnie wzmocniły się postawy indywidualistyczne, choć w wielu środowiskach pozostały kolektywistyczne oczekiwania i roszczenia wobec państwa. Przekształcają się i generalnie osłabiają stare więzi, tworzą się też więzi nowe, ale o bardziej ograniczonym, enklawowym zasięgu. Stara <<próżnia socjologiczna>> wypełnia się tylko w dość niewielkim stopniu, i to przez działania i stowarzyszenia wspólnotowe o bardzo różnym, nie zawsze pozytywnym charakterze”¹³³. Ma to różne konsekwencje, np. wyraźniejsze odrębności pokoleniowe oraz osłabienie wspólnoty kulturowej: „(...) <<klasy niższe>> nie tylko nie podążają za modami <<klas wyższych>>, ale tworzą własne, właściwe sobie style życia, mają swoją muzykę, swoje książki, swoje kultowe filmy, swoje stroje. (...) Wiąże się to ze spadkiem roli wspólnego kanonu kultury. Owo osłabienie wspólnoty podważyło w szczególności sposób pozycję inteligencji”¹³⁴. Dalej M. Ziółkowski pisze: „(...) w Polsce występuje ucieczka od wolności obywatelskiej, a funkcjonuje wolność apolityczna, w której nie ma poczucia zobowiązań wobec innych ludzi, a jest raczej szukanie sobie niszy, do której nikt nie będzie się wtrącał”¹³⁵. W takiej sytuacji na pewno nie jest łatwym myślenie wspólnotowe, ani kreowanie elit, które będą odpowiedzialne za rozwój społeczny.

¹³² Bronisław Misztal ujmuje to zjawisko w sposób następujący, pisząc, iż zaszła „zmiana systemowa, czyli sukcesja amalgamatyczna elity solidarnościowej po elicie późnego socjalizmu państwowego” (B. Misztal, *Jakich elit potrzebuje Polska?*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jakie elity...*, s. 36). Dalej autor pisze: „Ani Polska nie miała, począwszy od pamiętnego kontraktowego parlamentu, mechanizmu czy algorytmu do produkcji elit, ani też te elity, które po sobie następowały, nie miały precyzyjnego, ani zapewne nawet mglistego obrazu modelu społecznego (nie chodzi tu o ekonomiczny model liberalnej gospodarki rynkowej, który uwzględniałby wizje społecznie ważnych procesów, takich jak ruchliwość pionowa (osiąganie wyższych pozycji), sprawiedliwość społeczna (zakres dopuszczalnej nierówności), edukacji (wyrównanie poziomu wiedzy) czy sprawiedliwość moralna (zadośćuczynienie za krzywdy i wyrządzone w skali całego narodu szkody)” (Ibidem, s. 36).

¹³³ M. Ziółkowski, op. cit., s. 35. O fakcie, iż rok 1989 nie u wszystkich Polaków ukształtował postawę obywatelską, dowodzą m.in. wyniki partycypacji Polaków w wyborach: zarówno parlamentarnych i prezydenckich, jak i w tych, które są bezpośrednio związane z życiem społeczności lokalnych, czyli w wyborach samorządowych. Świadczą o tym wyniki badań nad zaangażowaniem społecznym prowadzone co dwa lata przez Stowarzyszenie Klon/Jawor, będące barometrem nastawień prospołecznych Polaków (Wyniki badań Stowarzyszenia Klon/Jawor, obok wielu innych dotyczących kwestii demokracji i społecznego zaangażowania, można znaleźć na stronie: <http://civicpedia.ngo.pl> (dostęp 1 sierpnia 2010 roku)). Mówią o tym także *Diagnozy Społeczne*, cykliczne badania Janusza Czapińskiego (J. Czapiński, T. Panek /red./, *Diagnoza społeczna 2009: warunki i jakość życia Polaków: raport*, Warszawa 2009) pokazująca proces odwrotnie proporcjonalnej relacji poczucia dobrobytu i zadowolenia oraz zaangażowania w życie społeczne.

¹³⁴ M. Ziółkowski, op. cit., s. 40.

¹³⁵ Ibidem, s. 44.

Dlatego warto jest, charakteryzując elity, nawiązać do wspólnotowej tradycji myśli komunitariańskiej, dla której to właśnie współodpowiedzialność i etos działania społecznego są zasadnicze. Jak pisze A. Etzioni, termin wspólnota „ma dwie cechy definicyjne: (1) jej warunkiem jest istnienie sieci afektywnych relacji w obrębie grupy jednostek; relacji, które często krzyżują się i wzmacniają nawzajem (zamiast przybierać jedynie formę relacji jednostki z jednostką lub łańcucha relacji między jednostkami); (2) jej zaistnienie wymaga również występowania identyfikacji ze wspólnymi wartościami, normami i znaczeniami, a także ze wspólną historią i tożsamością – krótko mówiąc ze wspólną kulturą”¹³⁶.

Parafrazując wyliczenie cech wspólnoty, będące koncepcją Andrzeja Szahaja¹³⁷, można określić współczesne elity za pomocą dziewięciu atrybutów¹³⁸. Po pierwsze, elity winny być konstruktywistyczne, nie zaś organiczne. Mają być więc wynikiem świadomych wyborów i działań „mających na celu jej ukonstytuowanie”¹³⁹. Powoduje to, że szanowana jest autonomia jednostki, jej wolność wyboru oraz dopuszczana jest różnica poglądów, postaw i wzorów życia. Dzięki temu także ma ona bardziej egalitarny charakter, bowiem nie zamyka się i nie ogranicza do włączania do swego grona jedynie tych, którzy dysponują odpowiednimi kapitałami (wg Bourdieu).

Po drugie, elita musi być spostrzegana i oceniana jako sprawiedliwa, „tzn. dająca wszystkim równe szanse rozwoju, nierozdająca kar i nagród niesłusznie (niezgodnie z poczuciem sprawiedliwości swych członków), unikająca arbitralności w podejściu do nich, budząca zaufanie ze względu na stałość, przejrzystość i trwałość swych zasad postępowania”¹⁴⁰. Jest to także zobowiązanie wobec członków elity, którzy powinni postępować sprawiedliwie wobec innych i „w ten sposób tworzyli sprawiedliwą wspólnotę sprawiedliwych ludzi”¹⁴¹.

Trzecią i czwartą cechą elit winny być solidarność i inkluzyjność (co u A. Szahaja oznacza otwartość). Z jednej strony zatem ma być wspólnotą ludzi, dzielących poczucie solidarności ze sobą oraz odpowiedzialności za siebie, wbrew pokusie realizacji własnych partykularnych interesów grupowych. Jak pisze A. Szahaj:

¹³⁶ A. Etzioni, *Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska*, [w:] P. Śpiewak /red./, *Komunitarianie...*, s. 190.

¹³⁷ Nie łączę jednak teorii A. Szahaja z komunitarianami, którzy pojawiają się w tym tekście, by unaocznic to, czym wspólnota winna być. A. Szahaj natomiast stworzył wyliczenie jej cech, mogące mieć poznawczy charakter w kontekście założeń teoretycznych pracy.

¹³⁸ A. Szahaj, *Jaka wspólnota?*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jaka wspólnotowość...*, s. 45-50.

¹³⁹ Ibidem, s. 26.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 46.

¹⁴¹ Ibidem.

„Jest to wspólnota, której siłę mierzy się jej najsłabszym ogniwem, a nie ogniwem najsilniejszym”¹⁴². Idealistyczne wizje przedstawiają przeto elitę jako grupę kierowaną empatią i współczuciem. Inkluzywność natomiast zakłada przyjmowanie do swojego grona wszystkich tych, którzy chcą do niego dobrowolnie przystąpić. Odmowa członkostwa zaś nie może wynikać z jakiegoś czynnika, na który aspirujący do elity nie mają wpływu, ale wyłącznie z powodu związanego z ich wolą i świadomą decyzją.

Bardzo istotna z punktu widzenia demokratycznego ustroju, w którym żyjemy, jest następną, piątą cechą, czyli pluralizm. Znaczy to, że elity akceptują wewnętrzne różnicowanie światopoglądowe grup osób do niej należących, jednakże istotne jest poszukiwanie punktu wspólnego dla wszystkich środowisk. Pozwala to zachować spójność, daje punkt odniesienia w porównaniach do innych grup społeczeństwa. A. Szahaj argumentuje: „Dobra wspólnota uznaje owo zróżnicowanie za szansę na uczenie się (poprawę) w wyniku konfrontacji różnych punktów widzenia, stąd też nie tylko go nie tłumi, aby uzyskać jakąś założoną z góry jedność, lecz do niego zachęca przez nagradzanie życzliwą uwagą tych, którzy proponują coś nowego”¹⁴³. Z pluralizmem zaś łączy się kolejna cecha elit, czyli tolerancja.

Siódma cecha wiąże się poniekąd z prezentowaną wyżej koncepcją netokracji. Elita bowiem musi być dobrze poinformowana, tworząca i rozpowszechniająca informacje, które jej członkowie z racji posiadanych kompetencji i kapitałów są w stanie odczytać oraz wykorzystać.

Na koniec A. Szahaj wyróżnia jeszcze trzy powiązane ze sobą cechy, a mianowicie partycypacyjność, „przyjaźń obywatelską” oraz poszukiwanie dobra wspólnego poprzez otwartą debatę. Elita zatem winna być partycypacyjna i robić „wszystko, aby przekonać swych członków, że mają rzeczywisty wpływ na jej życie, nagradza tych, którzy poświęcają swoje życie prywatne dla jej spraw, pamiętając jednak, że służba na rzecz wspólnoty nie może być narzucanym z góry obowiązkiem, lecz raczej nagradzanym powszechnym szacunkiem swobodnym wyborem podmiotów szczególnie związanych z jej losem”¹⁴⁴. Autor zwraca uwagę na pozytywne działanie w celu szukania „przyjaźni obywatelskiej”, co ma być opozycyjne wobec mechanizmu kreowania wzajemnego wroga. Bazuje ono na takich wartościach, „jak zrozumienie,

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ Ibidem, s. 47.

¹⁴⁴ Ibidem.

życzliwość, tolerancja i zaufanie”¹⁴⁵. Te wartości natomiast są konieczne w otwartej, dobrej i konstruktywnej debacie, niekończącej się znalezieniem rozwiązania, ale konfliktem i walką o wpływy.

Która z wyżej wymienionych cech jest najważniejsza dla istnienia elit? A. Szahaj w kontekście definiowania pojęcia „wspólnota”, stwierdza, że jest to sprawiedliwość, bez której wspólnota się rozpada. Wiąże się to z brakiem zaufania, która może spowodować demoralizację grupy, „wynikającej z uznania przez jednostki, że w życiu wspólnym wszystkie chwytaki są dozwolone, zaś interes własny jest najważniejszy”¹⁴⁶. Autor kontynuuje: „Znakiem owej demoralizacji jest stan traktowania wszystkich innych jako potencjalnych wrogów, wobec których można używać dowolnych środków celem realizacji swojego egoistycznego interesu”¹⁴⁷.

W świetle powyższego, funkcjonowanie elit zyskuje nowy wymiar także w wymiarze posiadanego lub zdobywanego kapitału społecznego, postrzeganym w kategoriach zaufania społecznego i partycypacji społecznej, a nie tylko zasobów różnego rodzaju. Stąd w rankingu cech wyróżnionych przez A. Szahaja wysoko znajduje się inkluzyjność i otwartość, których w zabrakło w teorii Bourdieu. W tym kontekście pojawia się zasadnicze pytanie, jakim kapitałem winny posługiwać się dziś elity?

Odpowiadając na nie, warto przywołać koncepcję kapitału społecznego Roberta Putnama¹⁴⁸, który definiuje to pojęcie w inny niż P. Bourdieu sposób, albowiem zwraca uwagę nie na zasoby poszczególnych ludzi, ale właśnie na wspólnotowość i wspólne dobro, zarazem łącząc perspektywę wspólnotową (kolektywną) oraz jednostkową (indywidualną). Putnam przypisuje temu pojęciu zupełnie odmienne cechy, wskazując np. na bardzo szczególną jego właściwość, jaką jest bycie dobrem publicznym, nie zaś – jak inne rodzaje kapitału – jedynie dobrem prywatnym¹⁴⁹. R. Putnam przekonuje: „Jeśli osobiste wpływy i dobra komitywa byłyby wszystkim, czym jest kapitał społeczny, oczekivalibyśmy, że zapobiegliwe, zainteresowane sobą jednostki będą inwestować właściwą ilość czasu i energii w wytworzenie lub zdobycie go. Jednak kapitał społeczny może mieć również <<skutki zewnętrzne>>, oddziałujące na szerszą społeczność, tak że

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Ibidem.

¹⁴⁷ Ibidem, s. 48.

¹⁴⁸ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*; przeł. P. Sadura i S. Szymański; przedm. opatrzył. M. Ziółkowski, Warszawa 2008.

¹⁴⁹ Należy przypomnieć w tym miejscu, że według P. Bourdieu kapitał społeczny jest atrybutem jednostki, nie zaś grupy.

nie wszystkie koszty i korzyści ze związków społecznych przypadają w udziale osobie nawiązującej kontakt¹⁵⁰. Z tego wynikać może fakt, że nie jest on wystarczająco doinwestowany i doceniony przez społeczeństwo, co niekiedy powoduje degradację jego znaczenia. Jest jednak warunkiem budowy demokracji oraz czynnikiem efektywnego sprawowania rządów¹⁵¹.

Dla R. Putnama kapitał społeczny to wszelkiego rodzaju więzi społeczne, realizowane na różnych poziomach poprzez takie wartości jak, zaufanie społeczne, zaangażowanie społeczne, partycypacja lub obywatelskość. Komentując prace R. Putnama, Agnieszka Rymsza pisze, że „kapitał społeczny, tak jak i inne formy kapitału, jest produktywny (*productive*), ponieważ umożliwia osiągnięcie pewnych celów, które nie mogłyby być osiągnięte bez jego udziału. Grupa, w której jednostki mają do siebie nawzajem zaufanie, będzie w stanie osiągnąć więcej niż grupa, w której takiego wzajemnego zaufania nie ma. Spontaniczna współpraca jest łatwiejsza dzięki kapitałowi społecznemu. Praktykowanie wzajemnej pomocy jest inwestycją w kapitał społeczny. Tak jak w przypadku tradycyjnych form kapitału, ci co posiadają kapitał społeczny, będą go powiększać¹⁵². Autorka pisze dalej: „Zaufanie, główny element kapitału społecznego, ułatwia kooperację, ponieważ redukuje koszty transakcyjne, co – i tutaj wkraczamy na teren, przez który Putnam przyczynił się do rozwoju pojęcia kapitału społecznego – ma istotne znaczenie nie tylko dla efektywności gospodarki, ale i efektywności rządu. Skuteczne funkcjonowanie rządu powinno bowiem opierać się na współpracy między różnymi elementami struktury władzy, partiami, a wreszcie między administracją publiczną a zwykłymi obywatelami. Zaufanie umacnia kooperację, a kooperacja umacnia dalsze zaufanie, co tworzy pozytywną spiralę. Zaufanie społeczne ma dwa źródła: normy wzajemności i sieć zaangażowania obywateli¹⁵³”.

Putnam wyróżnia dwa rodzaje kapitału społecznego – wiążący i łączący¹⁵⁴. Pierwszy (czasami nazywany spajającym, ale też wykluczającym – *bonding or exclusive*) związany jest ze strukturami społecznymi funkcjonującymi na najniższym poziomie. Mogą to być zatem więzi rodzinne, sąsiedzkie, te tworzące społeczności

¹⁵⁰ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, op. cit., s. 36.

¹⁵¹ A. Rymsza, op. cit., s. 30.

¹⁵² Ibidem, s. 31.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ Jak opisuje to bardzo obrazowo R. Putnam: „Spajający kapitał społeczny tworzy pewnego rodzaju socjologiczny superklej, natomiast łączący kapitał społeczny zapewnia socjologiczne smarowidło” (R. Putnam, op. cit., s. 41).

lokalne¹⁵⁵. Wszyscy członkowie grupy znają się osobiście, przez co zaufanie społeczne w tym środowisku ma wysoki poziom, bowiem oparte jest na relacjach bezpośrednich, przez co także mocno kontrolowanych i sankcjonowanych poprzez normy i wzory działania. Kapitał łączący (inaczej włączający lub pomostowy¹⁵⁶ – *bridging or inclusive*) pojawia się zaś w sytuacji, gdy grupa działa w ramach formalnych organizacji¹⁵⁷, często bez wcześniej ustalonych celów i norm lub z ludźmi, których nie znaliśmy wcześniej osobiście. Zaufanie i umiejętność współpracy nie wynika tu z wiążącego kapitału społecznego, czyli z cech związanych z przynależności do określonej grupy (etnicznej, rasowej, kulturowej, narodowej, warstwy społecznej czy religijnej), ale jest zbudowana na otwartości i pragmatycznej współpracy nastawionej na realizację określonego celu, wpisanej w normy szerszej społeczności¹⁵⁸. Pomocne tu są zaś idee, które spajają ową społeczność, np. idea (ale też praktyka) społeczeństwa obywatelskiego czy wspomniana już wcześniej w kontekście elit – idea wspólnego dobra¹⁵⁹.

Sam Putnam, tłumacząc znaczenie i rolę swojej koncepcji, dostrzega pewne wątpliwości, wynikające m.in. z toczącej się od dawna debaty między zwolennikami teorii wspólnotowych i indywidualistycznych: „Nawet Alexis de Tocqueville, patron amerykańskich komunitarian, uznawał wyjątkowe demokratyczne roszczenie do indywidualizmu: <<Indywidualizm to uczucie spokojne i umiarkowane, które sprawia, że każdy obywatel izoluje się od zbiorowości i trzyma się na uboczu wraz ze swoją

¹⁵⁵ Instytucje zbudowane na kapitale wiążącym to np. stowarzyszenia religijne, sąsiedztwo typu wiejskiego, rady rodzicielskie, związki zawodowe, grupy samopomocy.

¹⁵⁶ W niektórych pracach pojawia się właśnie określenie „pomostowy”, co jest błędem językowym, wynikającym ze zjawiska kalki językowej. W języku polskim *bridge* oznacza most, nie zaś pomost. Most łączy dwa brzegi, a pomost jest „konstrukcją oparta na podporach, wychodzącą z brzegu w głąb zbiornika wodnego” (<http://www.sjp.pl/co/pomost>, dostęp 8 stycznia 2011).

¹⁵⁷ Przykładami instytucji, w których dominuje kapitał łączący to np. stowarzyszenia edukacyjne lub popularyzacji wiedzy, organizacje hobbystyczne, partie i stowarzyszenia polityczne, organizacje dobroczynne, stowarzyszenia kulturalne różnego typu, organizacje ekologiczne.

¹⁵⁸ Oczywiście konieczny jest kompromis między tymi dwoma rodzajami kapitału, które są potrzebne do budowy społeczeństwa. Zbyt silna rola kapitału wiążącego powodować może wycofanie się ludzi z działań skierowanych ku społeczeństwu, mających charakter publiczny. Za to dominacja kapitału łączącego może skutkować poczuciem osamotnienia, wyobcowania, brakiem poczucia bezpieczeństwa, które wynikać mogą z deprywacji potrzeby afiliacji.

¹⁵⁹ Nie zawsze jednak kapitał społeczny, w ujęciu zarówno P. Bourdieu, jak i R. Putnana, jest źródłem pozytywnych i pożądanых zjawisk. Najczęściej wskazuje się na trzy grupy zjawisk, ocenianych negatywnie. Są to: działania na szkodę dobra publicznego (głównie poprzez nepotyzm i korupcję oraz nieuczciwą konkurencję); ograniczenie indywidualnej wolności, przedsiębiorczości i innowacyjności (poprzez wymuszanie zachowań przez grupę); bycie źródłem opresji hamującej indywidualną mobilność. Patrz: A. Portes, P. Landolt: *The Downside of Social Capital*, „The American Prospect” 1996, nr 26; cytata za: T. Kaźmierczak, *Kapitał społeczny a rozwój społeczno- ekonomiczny – przegląd podejść*, [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymsza /red./, op. cit., s. 54.

rodziną i przyjaciółmi. Stwarzając sobie w ten sposób na własny użytek swoje małe społeczeństwo, pozostawia wielkie społeczeństwo jego własnym losom>>>¹⁶⁰.

Nawiązując do koncepcji kapitału społecznego Roberta Putnama, należy stwierdzić, że współczesne **elity** jawią się zatem już nie jako zamknięta grupa trwożąca się o swój status społeczny (i nawiązując do de Tocqueville'a – istniejące same dla siebie, pomnażając kapitał społeczny), ale **jako produkt społeczeństw egalitarnych**, nie zaś klasowych, stanowych, czy silnie ustrukturyzowanych i są nastawione na demokratyzowanie życia społecznego, wprowadzając wielość w kulturze, polityce, gospodarce w skali zarówno lokalnej, jak i globalnej. Stoi to zatem w opozycji do tego, co opisywał P. Bourdieu oraz do tego, co zwykliśmy konotować ze słowem „elita”, będącej grupą wyróżniającą się przywilejami związanymi z posiadaniem kapitałem kulturowym, społecznym lub ekonomicznym¹⁶¹.

Pamiętać także należy, że członkowie elit udział w stymulacji rozwoju społecznego. Przy czym wzrost ten jest coraz bardziej niematerialny, istnieje często tylko w sferze intelektualnej: „analizy wykazują, że wzrost regionów w zakresie produkcji wartości intelektualnej zależy nie tylko od obecności inżynierów i naukowców, ale także artystów”¹⁶².

Rola elit nie sprowadza się zatem tylko do kształtowania rzeczywistości własnego kraju. Ich członkowie winni być partnerami dialogu międzynarodowego, co aktualnie jest nieodzowne i konieczne, by nie stać się krajem „peryferiów”, o których pisze Immanuel Wallerstein¹⁶³, a raczej aspirować wciąż do centrum. By nie być tylko odbiorcą globalnej kultury i jej konsumentem, ale by w pełni decydować o tym, w jakim kierunku rozwój ma podążać i ku czemu zmierzać. Tego dokonać mogą tylko świadome, zaangażowane i wykształcone elity. Pojawia się więc w tym kontekście problem istnienia elit lokalnych oraz tych, mających znaczenie ponadlokalne, często związane z redefiniowanym kosmopolityzmem. Te ostatnie biorą udział w kierowaniu procesami o charakterze globalnym, bazujących na międzynarodowym kapitale, albo – np. elity intelektualne – tworzą idee, które cieszą się uznaniem w różnych

¹⁶⁰ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle...*, op. cit., s. 43. Cytowane tu za R. Putnamem słowa Alexisa de Tocqueville'a pochodzą z jego pracy *O demokracji w Ameryce*, przeł. B. Janicka, M. Król, Warszawa 2005, s. 481.

¹⁶¹ Więcej rozważań na ten temat, w tym roli stereotypów dla kształtowania się definicji pojęcia „elity” znajduje się w poprzednim podrozdziale.

¹⁶² A. Nowak, op. cit., s. 29.

¹⁶³ I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów: wprowadzenie*, przeł. K. Gawlicz i M. Starnawski, przedm. M. Starnawski i P. Wielgosz, Warszawa 2007.

środowiskach. Elity lokalne natomiast nie posiadają tak wielkiego wpływu na procesy społeczne w skali makro, skupiając się na skali państwowej¹⁶⁴ i lokalnej.

Wyróżnikiem obecnych elit ma być więc (1) **opór** (wobec prostych, masowych rozwiązań i „upupianiu” członków społeczeństwa, co często może przybierać formę „działania pod prąd”), (2) **zaangażowanie** (w działania prospołeczne, na rzecz innych, swojego środowiska lokalnego, ale też działania wynikające z patriotyzmu), (3) **aktywność** (by kształtować rzeczywistość wokół siebie, nie być zaś zwykłym odbiorcą tego, co narzucają inni), (4) **szacunek dla inności** (co ma duże znaczenie w przypadku społeczeństw wielokulturowych i wieloetnicznych).

Każda z tych cech jest wyróżniona jako podstawowa do opisu członków elit – obywateli – wolnych, odpowiedzialnych i posiadających poczucie sprawstwa i autonomii, dzielących pewien etos. Dotyczyć on może intelektualistów, osób zajmujących się na co dzień kreowaniem, opisywaniem i oceną (wartości) danej kultury, ale też każdej innej grupy w społeczeństwie, które ma być nowoczesne, demokratyczne i pluralistyczne. Proponowane tu wartości przeciwstawiają się temu, co dzieje się w globalnym świecie – dominacji komercji, bezkrytycznej jednomyślności, które to zjawiska nie sprzyjają rozwojowi społecznemu, a tylko – konsumpcji idei. Dzięki temu także nie mamy do czynienia kimś, kogo Herbert Marcuse nazwał „człowiekiem jednowymiarowym”¹⁶⁵, ale z twórczą, innowacyjną i prospołeczną jednostką, która chce kształtować świadomie środowisko swojego życia.

Pierwsze wymienione kryterium, czyli opór, który można łączyć z różnymi tradycjami filozoficznymi¹⁶⁶, ma dwa wymiary znaczeniowe. Z jednej strony jest to postawa krytycznego spojrzenia na świat i procesy, jakie się w nim dzieją. To konieczność poddawania w wątpliwość tego, co nas otacza i co nami kieruje. W ten sposób winni działać nie tylko intelektualiści, ludzie nauki, ale też politycy, biznesmeni, działacze organizacji pozarządowych, którzy winni widzieć i wiedzieć więcej, głębiej,

¹⁶⁴ U socjologów stale pojawiają się pytania o znaczenie lub brak znaczenia roli państwa dla procesów rozwoju społecznego, choć przeczy temu referat Jacka Raciborskiego wygłoszony na Zjeździe Socjologicznym w 2010 roku w Krakowie pt. *Państwo i lud; relacje stare i nowe*.

¹⁶⁵ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tekst oprac. i wstępem poprzedził W. Gromczyński; przeł. S. Konopacki et al., Warszawa 1991.

¹⁶⁶ Idea i kategoria oporu jest łączona z filozofią XX wieku oraz różnie wykorzystywana. Funkcjonuje ona w wielu odsłonach i kontekstach: od idei nadezłowieka Fryderyka Nietzschego, przez rozpatrywane w kategoriach estetycznych opór w formalizmie rosyjskim, czy funkcjonująca na analogicznych zasadach mająca jednak swój wymiar społeczno-polityczny kategoria „obcości” Brechta, po antysystemowe powojenne prace myślicieli związanych ze szkołą frankfurcką i różne nurty filozofii francuskiej (Antoine de Saint-Exupery, Georges Canguilhem, M. Foucault).

szerzej. Prowadzi ona nie tylko do zdobycia większych kompetencji, ale też wiąże się z posiadaniem władzy¹⁶⁷. To postawa zwątpienia, którą Marta Nussbaum nazywa postawą sokratejską¹⁶⁸, bo opiera się na dialogu, także na dialogu z samym sobą i z tym, co się robi, mówi, promuje. Jak twierdzi M. Nussbaum: „Nie wykształcimy prawdziwie wolnych obywateli, w sokratejskim rozumieniu, dopóki nie ukształtujemy ludzi zdolnych do samodzielnego myślenia, potrafiących toczyć spory, rozumiejących różnicę pomiędzy logicznie trafnymi a nietrafnymi argumentami, umiejących odróżnić logiczną formułę argumentacji od treści jej przesłanek”¹⁶⁹.

Z drugiej zaś strony, opór odnosić się może do instytucji i systemów zewnętrznych wobec jednostki. Można zatem powiedzieć, że jest to stanowisko opozycyjne wobec dominującej kultury, ideologii, systemu politycznego, stylu życia¹⁷⁰, niekoniecznie jednak w formie zorganizowanego ruchu społecznego¹⁷¹. Stąd zaś blisko do kolejnego kryterium elitarności, czyli zaangażowania.

Formułę bycia zaangażowanym odnieść należy do pojęcia przeciwstawnego, czyli izolacji, nie zaś do podzielania jakiejś ideologii (szczególnie politycznej). Jest to nastawienie na wartości, jednak bez posądzenia o bycie stronniczym, nierzetelnym czy niewiarygodnym (co jest wyjątkowo trudne w kontekście elit intelektualnych lub akademickich)¹⁷².

Aktywność natomiast jest realizacją dwóch poprzednich kryteriów, wynika z nich wprost. Odpowiedzialność wiąże się z aktywnym tworzeniem świata wokół siebie, nadawania kierunku rozwoju, rysowania ram, wewnątrz których istnieje wartościowe życie. Jest ono zbudowane m.in. na szacunku dla inności, tolerancji, wynikającej z

¹⁶⁷ Refleksje o relacji między wiedzą i władzą można znaleźć w pracach m.in. Michela Foucaulta (np. M. Foucault, *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*; przeł. T. Komendant, Warszawa 2009).

¹⁶⁸ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław 2008, oraz eadam, *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton-Oxford 2010.

¹⁶⁹ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo...*, s. 46.

¹⁷⁰ Rozważania o oporze w polityce, traktowanym jako społeczny ruch antyrządowy w Polsce w czasach władzy socjalistycznej, zaprezentował np. Bogdan Cywiński w książce *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010.

¹⁷¹ Analizę nowych ruchów społecznych w Polsce przedstawił Ireneusz Krzemiński w pracy pod swoją redakcją pt. *Wolność, równość, odmiennosc: nowe ruchy społeczne w Polsce początku XXI wieku*, Warszawa 2006.

¹⁷² Przykładami tego typu zaangażowania jest np. wystąpienie Andrzeja Zybertowicza na XIV Zjeździe Socjologicznym w Krakowie, który postulował o zaangażowanie socjologii (i socjologów) dla Polski; prace Michała Buchowskiego, Moniki Bear (o antropologię feministyczną) czy Adama F. Koli (w sprawie zaangażowanego literaturoznawstwa uprawianego z perspektywy kulturoznawczej). Ciekawe debaty na ten temat w odniesieniu do tworzenia nauki są prowadzone w różnych środowiskach akademickich, czego wyrazem są publikacje: J. Kowalewski, W. Piasek /red./, *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*, Olsztyn 2007 czy H. Červinková, B. D. Gołębiak /red./, *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010.

coraz bliższych kontaktów z tymi, którzy się od nas różnią. Mam tu na myśli zarówno odmienne grupy etniczne, rasowe, religijne, narodowe, klasowe, a także osoby o innej orientacji seksualnej. Często te grupy są dyskryminowane właśnie ze względu na swoją odmienność, bycie w mniejszości, ale też z powodów historyczno-politycznych (np. kolonializm wprowadził postrzeganie krajów zdominowanych jako bardziej prymitywnych, które należy demokratyzować lub wprowadzać zasady panujące w krajach kolonizujących¹⁷³). Dlatego też rola elit sprowadza się także do prowadzenia pluralistycznego dyskursu, opartego na rzeczowej dyskusji nad historią i znaczeniem owych grup dla rozwoju społecznego. Dzięki temu łatwiej i pełniej poznamy swoją własną kulturę, nauczymy się ją oceniać i nabierzemy dystansu. Jak postuluje M. Nussbaum: „Dzisiejszy świat stał się nieodwracalnie wielokulturowy i wielonarodowościowy. Rozumne, kooperatywne rozwiązania wielu najbardziej palących problemów wymagają dialogu łączącego ludzi o różnej przynależności narodowościowej, kulturowej i religijnej. Nawet kwestie wydające się najbliższe osobistym sprawom ludzi – takie jak struktura rodziny, regulacja seksualności czy przyszłość dzieci – należy podejmować w szerokiej historycznej i międzykulturowej perspektywie¹⁷⁴”.

W oparciu o powyższe rozważania, elitarność i jej kryteria można zatem zdefiniować jako: (1) pewną niedostępność lub **ograniczoną dostępność**, także w warstwie merytorycznej i finansowej, co skutkuje (2) **małą liczebnością** tej grupy, która rekrutuje się (3) w procesie **selekcji**, opartej głównie na (4) **wyjątkowości, posiadaniu niezwykłych, niedostępnych wszystkim zdolności, zaangażowaniu w życie społeczne**, a także (5) **udziałem w dyskursie publicznym**, co przekłada się na (6) **tworzenie wartości kultury i norm społecznych**.

Istnienie elity nie wynika już zatem z faktu np. urodzenia się w określonej rodzinie, czy posiadania majątku, ukończenia prestiżowej uczelni. Nie jest to także konsekwencja uznania kogoś za członka elity przez innych jej członków, a tym samym naznaczenia kogoś tym wyjątkowym mianem. Współczesne kryteria elitarności nie predestynują nikogo do posiadania określonej, wysokiej pozycji w społeczeństwie. Elitarność nie jest już bowiem kategorią nadrzędną, pierwszą. Ważniejsze od niej stają się właśnie – wspólnotowość, poczucie autonomii i wolności, odpowiedzialności i

¹⁷³ Można tu także odwołać się do prac komunitarian (np. W. Kymlicki lub C. Taylora) oraz twórców przeciwnej tradycji – liberałów i neoliberalów (np. na ten temat w kontekście globalnej edukacji obywatelskiej pisze cytowana już wcześniej M. Nussbaum).

¹⁷⁴ M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo...*, s. 16.

decydowania o swoim własnym statusie¹⁷⁵. To nie elity w tradycyjnym znaczeniu tego słowa decydują o rozwoju społecznym, ale jednostki wykształcone, posiadające postawę krytyczną, nieprzyjmujące bez zastanowienia treści kształtujących opinię publiczną. Ten krytycyzm dotyczy teraźniejszości, ale oceny wielu zjawisk historycznych, które miały wpływ na kształt dzisiejszych systemów i ustrojów¹⁷⁶.

Propozycja elit zaangażowanych, działających *pro publico bono*, wyróżniających się wspólnotowym kapitałem społecznym, ale też opierających się na merytorycznych podstawach sprzyja otwarciu się społeczeństwa, demokratyzacji oraz pluralizacji, co w czasach wielokulturowości, globalności idei ma niezaprzeczalne znaczenie. Korzystając z dorobku myślicieli różnych opcji, można zbudować nowy etos elit, nowoczesny i inkluzywny, który zapewnić może harmonijny i zrównoważony rozwój społeczny – zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i kolektywnym.

¹⁷⁵ Dlatego ponownie zwracam uwagę na konstruktywistyczny charakter roli członka elity oraz na fakt, iż jest (winien być) on świadomym podmiotem działającym, stwarzającym siebie w toku praktyki.

¹⁷⁶ Przedstawione rozumienie zjawiska elit sprawia, że możemy w odmienny sposób zdefiniować znaczenie ważnych społecznie pojęć. Równość i sprawiedliwość społeczna (za Johnem Rawlsem) nie jest już systemem równości zdominowanej przez „naturalną arystokrację”, ale systemem równości demokratycznej, w której równość polega na zasadzie autentycznej równości możliwości, uzupełnioną zasadą dyferencji. Mówi ona, że:

- „większe oczekiwania osób o lepszej sytuacji materialnej są sprawiedliwe wówczas, gdy podnoszą poziom oczekiwań najmniej korzystnie usytuowanych osób;

- nierówność perspektyw życiowych jest dopuszczalna, gdy jej zmniejszenie jeszcze bardziej pogorszyłoby sytuację osób gorzej usytuowanych;

- jeśli nie istnieje taki system dystrybucji, który poprawi sytuację obu stron, to należy wprowadzić równą dystrybucję” (K. Reinhard, *Idea równości w polskiej szkole – różne rozumienia, różne konsekwencje*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, *Idee – Diagnozy – Nadzieje...*, s. 56). Przy czym należy pamiętać, iż możliwe są inne, alternatywne formy definiowania sprawiedliwości, co czyni np. Amartya Sen (A. Sen, *The Idea of Justice*, London 2009).

1.2. Tradycja i współczesność inteligencji. Intelktualiści jako elity *sui generis*

*Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*¹⁷⁷

Poczucie wspólnoty¹⁷⁸, mające być jednym z kryteriów elitarności, podzielane przez członków danej grupy, charakteryzuje w sposób wyraźny i widoczny jedną z definiowanych w pierwszym rozdziale grup elitarnych, czyli intelektualistów. Termin „intektualiści” obecnie, podobnie jak samo pojęcie „elity”, jest nieprecyzyjny, wieloznaczny¹⁷⁹ oraz powoduje niekiedy polityczne zamieszanie¹⁸⁰. Często także nieścisłości wynikają z zamiennego użycia dwóch bliskoznacznych określeń – „inteligenci” i „intektualiści”¹⁸¹, a także określeń nacechowanych emocjonalnie i wartościujących¹⁸². Intelktualiści są bowiem jedną z grup (zawodowych), które mieszczą się w szerokiej warstwie¹⁸³ inteligencji¹⁸⁴. Często postrzega ją w kategoriach

¹⁷⁷ F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, Warszawa 2008.

¹⁷⁸ Mam tu na myśli wyjaśniony w poprzednim rozdziale kapitał społeczny (wg R. Putnama).

¹⁷⁹ Jerzy Jedlicki zauważa pewną tendencję w tekstach na temat inteligencji jako warstwy społecznej. Ich autorzy zwykle wskazują na wieloznaczność, brak precyzji i konieczność uściślenia tego, co ma oznaczać dany termin. Jedlicki ocenia te działania jako „banalne”, choć słuszne (J. Jedlicki, *Kłopoty z inteligencją*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta” 2009, wydanie 18, s. 33).

¹⁸⁰ Chodzi tu o polityczne, pejoratywne użycie terminu „wykształciuchy” przez polityków prawicowej orientacji. Oryginalnie wyraz ten został użyty przez Romana Zimanda jako tłumaczenie rosyjskiego pojęcia „obrazowańszczina” (ros. *образованщина*) wymyślonego przez Aleksandra Sołżenicyna. W opinii publicznej funkcjonuje ono w sposób ironiczny i jest bliskie innemu określeniu „jajogłowi”, które zwraca uwagę na przemądrzanie się, wywyższanie oraz poczucie wyjątkowości inteligencji. Określenie „wykształciuch” zwraca uwagę na pewne kryterium wyodrębnienia tej grupy – czyli wykształcenie. Andrzej de Lazari natomiast tłumaczy słowo zaproponowane przez Sołżenicyna jako „wykształceńcy” (A. de Lazari, *Sołżenicyn Aleksander*, [w:] A. de Lazari /red./, *Idee w Rosji. Leksykon rosyjsko-polsko-angielski*, t. 2, Łódź 1999, s. 320). Inne terminy nazywające tę grupę społeczną to m.in. „elity umysłowe”.

¹⁸¹ Zamieszanie wynikające z użycia obu słów jest problematyczne, co zauważają również badacze historii tej warstwy społecznej. Jak pisze J. Jedlicki: „W miarę zagłębiania się w lektury skłaniał się do poglądu, iż różnice nomenklatury (*les intellectuels* we Francji, *Bildungsbürgertum* w Niemczech, *inteligencija* w Rosji itd.) w jakiejś mierze odzwierciedlają rzeczywiste odmienności struktur społecznych, jednakże w niemałym stopniu są skonwencjonalizowanymi i utrwalonymi w języku różnicami kategoryzacji” (J. Jedlicki, *Przedmowa*, [w:] M. Janowski, *Narodziny inteligencji 1750-1831*, Warszawa 2008, s. 19).

¹⁸² Maciej Chojnowski i Hanna Palska wyróżniają natomiast cztery czynniki mające wpływ na powstanie i rozprzestrzenianie się stereotypów i wartościujących definicji. Są to: „(1) pojemność znaczeniowa danego pojęcia, wynikająca z niedostatecznie precyzyjnej jego definicji; (2) funkcjonalność, umożliwiająca łatwe posługiwanie się takim pojęciem w rozmaitych kontekstach; (3) emocjonalne nacechowanie określenia, mogące wiązać się ze stopniową utratą precyzji w desygnowaniu danego zjawiska; (4) obecność pojęcia w szeroko rozumianym dyskursie społecznym, wpływająca w znacznym stopniu na przekształcenia znaczeniowe w obrębie jego definicji” (M. Chojnowski, H. Palska, *O wielopostaciowości pojęcia „inteligencja”*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa 2008, s. 34).

¹⁸³ Definiuję inteligencję jako warstwę, ponieważ jest ona częścią struktury społecznej, a także z racji tego, iż stanowi kategorię społeczno-zawodową, którą wyodrębnia się ze względu na miejsce i rolę w społeczeństwie (cyt. za: http://pl.wikipedia.org/wiki/Warstwa_spoeczna, dostęp 28.01.2011).

mitu, stereotypu lub etosu, rozumianego jako swoista misja społeczna (nazywane przez Józefa Chałasińskiego „inteligentkim posłannictwem”¹⁸⁵). Rozdział ma zatem zadanie: (1.2.1.) wyjaśnić zakres znaczeniowy obu pojęć, scharakteryzować je i opisać oraz (1.2.2.) pokazać przemiany inteligencji w ujęciu diachronicznym¹⁸⁶, (1.2.3.) ze szczególnym uwzględnieniem terażniejszości¹⁸⁷.

1.2.1. Definicje

Zacząć jednak zależy od zdefiniowania pojęcia szerszego, by przejść do zagadnień bardziej szczegółowych, czyli scharakteryzować inteligencję jako warstwę społeczną i na tym tle zarysować zadania i role intelektualistów. Jest to zadanie złożone, albowiem inteligencja jest warstwą, która istniała w różnych formach i rolach od początków istnienia społeczeństw. Posiadała ona odmienny zakres kompetencji i władzy, uzależniony od systemów i ustrojów społecznych, kręgu kulturowego czy momentu w dziejach świata. Badacz i teoretyk społeczny, Raymond Aron uważa, iż: „Wszystkie społeczeństwa miały swoich *skrybów*, którzy zapełniali biura publicznej lub prywatnej administracji; swoich ludzi czy *artystów*, którzy przekazywali albo wzbogacali kulturalne bogactwo; swoich *ekspertów*, którymi byli prawnicy, oddający na usługi książąt czy bogaczy własną znajomość tekstów i sztukę dysputy, albo uczeni,

¹⁸⁴ Zdecydowanie mało jest opracowań dotyczących intelektualistów jako grupy w obrębie inteligencji. Jeżeli się pojawiają, to są to publikacje o charakterze biograficznym, np. P. Johnson *Intelektualiści* czy Mark Lilla *Lekkomyślne umysły. Intelektualiści w polityce* (przeł. Janusz Margański, Warszawa 2006).

¹⁸⁵ J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, posłowie A. Kłoskowska, Warszawa 1997, s. 13.

¹⁸⁶ Dlaczego taka właśnie perspektywa? Wyjaśnia to Henryk Domański: „Otóż dopiero na tle przeszłości można ocenić, czy przemiany współczesnej inteligencji [a wśród nich intelektualistów – A.M.K.] są rzeczywiście – jak obecnie sądzimy doniosłe” (H. Domański, *Wstęp*, [w:] H. Domański, /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s. 8).

¹⁸⁷ H. Domański pyta o problem domniemanego zaniku inteligencji, a w następstwie tego – formowanie się nowej grupy o podobnych cechach i funkcjach (np. przekształcając się w „klasę średnią” lub w profesjonalistów). Pojawiają się także pytania o zmiany społecznej funkcji inteligencji, które mogą mieć charakter rzeczywisty lub wyidealizowany: „Pozytywną postacią tego stereotypu jest <<inteligencjofilia>>, czyli przesadne podkreślenia takich zalet, jak: tolerancja, humanitaryzm, rozum, wykształcenie, kultura, szlachetność, moralność, prawość, poświęcenie, a w aspekcie przypisywanej jej roli społecznej: wkład do budowania państwowości, rozwoju edukacji, podejmowania inicjatyw, organizowania życia gospodarczego i bycia wzorem do naśladowania dla kategorii o niższym statusie, zwłaszcza w dziedzinie kultury i stylu życia. Na drugim biegunie tych postaw jest <<inteligencjofobia>> – czyli oskarżanie inteligencji o lewicowość, cynizm, opozycyjność, krytykowanie rządu, destrukcyjne działania wobec istniejącego ładu prawnego (włączając w to akces do ruchów rewolucyjnych) albo odwrotnie – konformizm w stosunku do każdej władzy (wobec sanacji przed wojną, komunistów za czasów PRL, III Rzeczpospolitej w latach 1989-2005)” (Ibidem, s. 10-11). Kontekst terażniejszości warto jednak poszerzyć o kilkadziesiąt lat trwania PRL, kiedy to zaszły wyjątkowo ważne zjawiska dotyczące inteligencji, mające charakter świadomy i sterowany. Pisze o tym np. Józef Chałasiński w książce *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*.

odkrywający sekrety natury, uczący, jak leczyć choroby czy jak zwyciężać na polu bitwy. Żaden z tych trzech gatunków nie jest wynalazkiem nowoczesnej cywilizacji. Ta ostatnia przedstawia jednak pewne cechy specjalne, które wyjaśniają nam liczbę i rolę intelektualistów”¹⁸⁸.

W Polsce jako pierwszy słowem „inteligenci” posłużył się Karol Libelt w 1844 roku (umieścił je w rozprawie *O miłości ojczyzny*¹⁸⁹) i powiązał go z misją społeczną i narodową¹⁹⁰. Jak pisze Jerzy Jedlicki o wspomnianej rozprawie: „...pod wpływem szkoły heglowskiej, uznał, że inteligencję stanowią <<ci wszyscy, co troskliwsze i rozleglejsze odebrawszy po szkołach wyższych wychowanie, stają na czele narodu jako uczeni, urzędnicy, nauczyciele, duchowni, przemysłowi zgoła, którzy mu przewodzą wskutek wyższej swojej oświaty>>”¹⁹¹.

Natomiast J. Jedlicki i jego współpracownicy¹⁹² za kryterium przesądzające o byciu „inteligencją” uznają cechę-umiejętność¹⁹³. „Jesteśmy mianowicie przekonani, że właściwą społeczną formą istnienia inteligencji jest **środowisko**, tak jak sposobem bycia szlachty było sąsiedztwo i <<komitywa stanu rycerskiego>>. Inteligencja wytwarza środowisko towarzyskie, gdziekolwiek się znajdzie, a tam gdzie nie mogą wystarczyć kontakty bezpośrednie, wytwarza środowisko korespondencyjne”¹⁹⁴.

Za historykami¹⁹⁵ podobną definicję przyjmuje Jolanta Babiuch-Luxmoore, która konstatuje, iż inteligencja (dziewiętnastowieczna¹⁹⁶) to „wykształcona warstwa społeczna, zdobywając środki utrzymania dzięki pracy umysłowej. Łączą ją ponadzawodowe, społeczne więzi oraz poczucie przynależności do grupy o

¹⁸⁸ R. Aron, *Opium intelektualistów*, przeł. Cz. Miłosz, Warszawa 2000, s. 229.

¹⁸⁹ K. Libelt, *O miłości ojczyzny*, Poznań 2006.

¹⁹⁰ Informację tę podaję za: J. Snopek, *Czyściec czy piekło? Miejsce polskiej inteligencji po 1989 roku na tle jej dziejów*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s. 104.

¹⁹¹ J. Jedlicki, *Kłopoty z inteligencją...*, s. 33.

¹⁹² Mam tu na myśli zespół pod kierownictwem J. Jedlickiego, który przygotował trzyczęściową historię polskiej inteligencji. Są to następujące publikacje: M. Janowski, *Narodziny inteligencji 1750-1831*, Warszawa 2008; J. Jedlicki, *Błędne koło 1832-1864*, Warszawa 2008; M. Micińska, *Inteligencja na rozdrożach 1864-1918*, Warszawa 2008.

¹⁹³ Jak pisze redaktor tomów poświęconych polskiej inteligencji: „Autorzy <<Dziejów inteligencji polskiej>> stanęli jednak zdecydowanie na stanowisku, że ożywiającym inteligencję ideałem, jej etosowi, <<misji>> czy <<przywództwu>> należy oczywiście poświęcić wiele uwagi, ale nie można przyjąć ich za składnik definicji, bo prowadziłoby to do idealizacji zbiorowego obrazu” (J. Jedlicki, *Kłopoty z inteligencją...*).

¹⁹⁴ Idem, *Przedmowa...*, s. 19.

¹⁹⁵ Np. za J. Żarnowskim, *Struktura społeczna inteligencji w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa 1964; idem, *O inteligencji polskiej lat międzywojennych*, Warszawa 1965.

¹⁹⁶ Dlaczego autorka dodaje, iż jest to definicja inteligencji XIX wiekowej? Bowiem uważa, że „odwołujemy się do jej (inteligencji – A.M.K.) dziewiętnastowiecznego prawozoru, dokonujemy rekonstrukcji przeszłości. W legendzie historycznej o inteligencji polskiej ujawnia się jej wzór osobowy, etos oraz pogląd na to, jakie są zadania tej grupy wobec narodu” (J. Babiuch-Luxmoore, *Portrety i autoportrety inteligencji polskiej*, Warszawa 1989, s. 23).

szczególnych zadaniach, wykraczających poza sprawy profesjonalne¹⁹⁷. Stąd od początku przypisuje się tej warstwie szczególną misję społeczną i narodową.

Współcześnie teksty często odwołują się do definicji „inteligencji” zaproponowanej przez Jana Szczepańskiego. Socjolog rozumie ją jako „zbiór różnych kategorii zawodowych, zajmujących się twórczością kulturalną, organizowaniem pracy i współzycia zbiorowego oraz wykonywaniem prac wymagających wiedzy teoretycznej¹⁹⁸. Autor wyróżnił też siedem kryteriów wyodrębniania inteligencji jako warstwy społecznej: formalnoprawne, wykonywanych czynności, kwalifikacji i umiejętności, wykształcenia, cech psychicznych, stosunku do kultury, cech socjologicznych¹⁹⁹.

Inny socjolog Henryk Domański uważa natomiast, że istnieją „Dwa typy definiowania inteligenta: (1) jako typ umysłowy, wyróżniający się charakterystycznymi dyspozycjami mentalnymi; (2) jako reprezentanta zbiorowości²⁰⁰. Pierwszy typ definicji bierze pod uwagę takie aspekty, jak cechy charakteru, osobowości²⁰¹, drugi – pokazuje pewną kastowość, przynależność do grupy oraz kolektywność. Józef Chałasiński łączy oba podejścia twierdząc, iż: „Z punktu widzenia np. psychologizmu potocznego myślenia inteligenckiego – inteligent oznacza pewien typ <<psychiki>> twórczej pozaczasowy, niezależny od epoki i historii. (...) Społeczny typ inteligenta to nie konkretna indywidualność, lecz społeczno-obyczajowy wzór członka inteligenckiej grupy²⁰².

Można także spróbować zdefiniować inteligencję, opisując szczegółowo jej przedstawicieli. H. Domański wyróżnia sześć ról zawodowych, w ramach których mieszczą się różne „inteligentkie zawody²⁰³. Pierwszą rolę nazywa organizatorską, pełnią ją dyrektorzy, kierownicy oraz ci, którzy też zasilają partie (zarówno prawicowe, jak i lewicowe). Inteligenci są zatem potrzebni także w tej dziedzinie życia społecznego, choć często można zauważyć „brak skłonności do identyfikowania się z interesami grupy pochodzenia²⁰⁴. Są premierami, prezydentami, ministrami, a mimo to nie można powiedzieć, że są członkami klasy intelektualistów.

¹⁹⁷ Ibidem, s. 11.

¹⁹⁸ J. Szczepański, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa 1971, s. 98.

¹⁹⁹ Cytuję za: M. Chojnowski, H. Palska, op. cit., s. 33.

²⁰⁰ H. Domański, *Wstęp*, [w:] H. Domański, /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s. 8.

²⁰¹ Jest to zatem podejście indywidualistyczne, które wraz z perspektywą biograficzną, stanowią główne założenie badań prowadzonych w ramach studiowanego problemu przez autorkę tej rozprawy.

²⁰² J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, op. cit., s. 46-48.

²⁰³ H. Domański, *Wstęp*, [w:] H. Domański, /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s. 11.

²⁰⁴ Ibidem.

Drugą grupę stanowią specjaliści w produkcji i usługach, np. inżynierowie, nauczyciele, lekarze, prawnicy, naukowcy. Ich rola i znaczenie są nie do przecenienia z punktu widzenia dobra wspólnego. Jest to przykład grupy społecznej, którą H. Domański nazywa klasą średnią w książce *Spoleczeństwo klasy średniej*²⁰⁵. Co zatem sprzyja ich silnej pozycji w społeczeństwie, bazującej na niesłabnącym prestiżu i poważaniu? Domański wymienia trzy główne powody: „(i) – wzrost roli kryteriów racjonalności wymuszonej przez wyłanianie się nowych zawodów w takich dziedzinach jak finanse, bankowość, rozliczenia podatkowe, reklama, marketing czy *public relations*; (ii) presja na dostosowywanie treści „starych” ról (na przykład księgowego) do nowych zadań dyktowanych przez stosunki rynkowe; (iii) wzrost poziomu wykształcenia wynikający z liczebnej ekspansji szkół wyższych (...)”²⁰⁶. Dodalabym, za Zygmuntem Baumanem, że wzrost ich znaczenia zależy także od innej tendencji obserwowanej w społeczeństwach współczesnych, a mianowicie – od społecznego zaufania pokładanego w słowa głoszone przez różnego rodzaju autorytety (także naukowe) i ekspertów. Z. Bauman nazywa to „życiem przez pośredników”²⁰⁷. Widzieć to można także inaczej, albowiem, jak twierdzi autor książki *Prawodawcy i tłumacze*²⁰⁸, znaczenie i zaufanie wobec osób posiadających wiedzę na dany temat, a więc naukowców, ekspertów, specjalistów, a kiedyś – szamanów, kapłanów, proroków – jest „czerpaniem kapitału << poczucia braku bezpieczeństwa >>”²⁰⁹.

Ową estymą i poważaniem nie cieszą się już reprezentanci następnej, trzeciej, grupy inteligentnej. H. Domański wymienia tu wyższych urzędników, zaspokajających

²⁰⁵ Idem, *Spoleczeństwa klasy średniej*, Warszawa 1994.

²⁰⁶ Idem, *Wstęp*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s. 11-12.

²⁰⁷ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna...*, s. 232. Przy czym warto też nadmienić o innej kategorii, zaproponowanej przez P. Sztompkę, o „zaufaniu do nauki”, które ma cztery wymiary. Po pierwsze, ufamy w zasoby wiedzy, spreparowanej w toku rozwoju nauki, które uznajemy za ważniejsze od innych rodzajów wiedzy, np. mitycznej, magicznej, intuicyjnej, religijnej. Po drugie, ufamy działaniom uczonych, którzy dokonali jakiś odkryć, byli przy tym prawdomówni, rzetelni i samokrytyczni. Po trzecie, zaufanie odnosi się do metody naukowej, jej adekwatności, ale też sposobu użycia w odkrywaniu wiedzy przez naukowców. Jako ostatni element zaufania, wymieniona przez P. Sztompkę jest cała społeczność naukowa – badaczy i teoretyków, którzy działają w sposób bezstronny, twórczy, racjonalny (P. Sztompka, *Zaufanie...*, s. 362-363). Poza tym, w przypadku uczonych mówi się także o etosie naukowym, który ma inny charakter niż etos inteligentki. Wg Roberta Mertona to „oddzielony od strefy uczuciowej zespół wartości i norm, który powinien obowiązywać naukowców. Normy występują pod postacią zaleceń, preferencji, przyzwoleń i zakazów. Są legitymizowane przez instytucjonalne wartości” (R. Merton, *On Social Structure and Science*, red. i przedmowa P. Sztompka, Chicago 1996, s. 267. Cytuję za: P. Sztompka, *Zaufanie...*, s. 366).

²⁰⁸ Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa i J. Giebułtowski, /red./ M. Kempny, Warszawa 1998. Książka ta proponuje odmienną perspektywę patrzenia na zjawisko inteligencji, które tu jest pojęciem węższym niż to, definiowane w publikacjach autorstwa J. Jedlickiego i jego zespołu, czy H. Domańskiego. Z tego względu, charakteryzując rozwój tej warstwy społecznej oparłam się na publikacjach tych ostatnich, książkę Z. Baumaną traktując jako uzupełnienie.

²⁰⁹ Ibidem, s. 10.

potrzeby państwa na fachowe usługi w dziedzinie sprawnego rządzenia. Innymi słowy, jest to aparat administracyjny państwa, który obsługuje klasę rządzącą, a także samorząd²¹⁰.

Kolejni w wyliczeniu H. Domańskiego są intelektualiści, czyli naukowcy, pisarze, dobrzy i znani dziennikarze, częściowo artyści, jest „to głos inteligencji na forum publicznym”²¹¹. Jak twierdzi Z. Bauman: „Rzeczownik <<intelektualiści>> w liczbie mnogiej pojawił się w użyciu stosunkowo niedawno. Czasami przypisuje się jego autorstwo H. Clemenceau, niekiedy też sygnatariuszom publicznego protestu przeciw procesowi A. Dreyfusa (...)”²¹². Dzięki mediom rola tej grupy także nie maleje, a w kryzysie nawet się zwiększa. Krytykują rząd, są w opozycji, a „ich nieustająca aktywność jest czynnikiem kształtującym odrębność inteligencji”²¹³. Są opiniotwórcy, kreują prądy i gusta (nie tylko literackie). To ich pyta się, jak żyć, jak przeżywać swoje życie, czemu służyć²¹⁴. Dlatego niektórzy badacze, jak na przykład J. Jedlicki, pokazując dzieje inteligencji pod względem historycznym, skupiają się właśnie na intelektualistach. Dlaczego takie założenia przyjmują? Bowiem to oni mają jasną, określoną tożsamość, są wyraziści, a przez to widoczni, co także w konsekwencji – stanowi ich źródło utrzymania. Domański też dowartościowuje intelektualistów: „Teza Jedlickiego o dyskursywnym i procesualnym charakterze inteligenckiej świadomości, która kształtowała się głównie poprzez zapośredniczenie w wytwarzanych przez siebie (meta)narracjach”²¹⁵.

²¹⁰ Za przykład edukacji elitarnej uznaję Krajową Szkołę Administracji Publicznej, kształcąca kadry urzędnicze dla całej Polski.

²¹¹ H. Domański, *Wstęp*, [w:] H. Domański, /red./, *Inteligencja w Polsce...*, op. cit., s. 13.

²¹² Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze...*, s. 25.

²¹³ *Ibidem*.

²¹⁴ Dobry przykład stanowi tu cykl książek, wydanych na kanwie wywiadów telewizyjnych z największymi polskimi intelektualistami XX wieku, przeprowadzonych przez Katarzynę Janowską i Piotra Mucharskiego, pt. *Rozmowy na koniec wieku* oraz *Rozmowy na nowy wiek*.

²¹⁵ M. Chojnowski, H. Palska, op. cit., s. 29. Oczywiście można w kontekście opisywania inteligencji podjąć temat tożsamości zbiorowej i indywidualnej, a także stereotypów i autostereotypów tworzących się wokół danej grupy czy kategorii społecznej, jednak z punktu widzenia głównego problemu tematu, a także z powodu ograniczeń tekstu, pozostawię to do rozwinięcia w dalszych pracach. Warto jednak wskazać na zasoby kulturowe stanowiące podstawę formowania się społecznych (auto)stereotypów, wśród których wymienia się: (1) tradycję grupy, tzn. część dorobku kulturowego dotyczącą wzoru obecnego (zawiera wzorce stosowane, ale też już нефunkcjonujące w danej grupie); (2) paradygmaty, tj. nawykowe, utrwalone, lecz aktywne wzorce, (3) schematy ideologiczne, wynikające z uświadomionych, intencjonalnie ukierunkowanych działań. (Z. Bokszański, *Stereotypy a kultura*, Wrocław 1997, s. 58-70). Dyskusję na ten temat w świetle badań nad inteligencją ucinają M. Chojnowski i H. Palska, pisząc: „Generalnie, na linii tożsamość jednostkowa-tożsamość grupowa rozgrywa się permanentny spór: jest to cecha szczególnie charakterystyczna dla omawianej grupy, bezpośrednio łącząca się z omówioną wcześniej tendencją do ciągłej reinterpretacji własnego dziedzictwa i tradycji” (M. Chojnowski, H. Palska, op. cit., s. 32).

Piątą grupę inteligentów stanowią pisarze, plastycy, muzycy i aktorzy, których dzieli od intelektualistów dziedzina aktywności. Przy czym trzeba zauważyć, że podział jest nierozłączny, np. Czesław Miłosz należy do obu grup. Z drugiej strony, bycie intelektualistą jest też pewną konwencją literacką, kreującą intelektualistów, współtworząca etos i dekalogi inteligentów.

Do ostatniej grupy, wymienionej przez H. Domańskiego, zaliczają się inteligenci – społecznicy. Nie jest to tylko dr Judym, ale też nauczyciele, lekarze, czasem ludzie nauki, którzy realizują się także w działalności społecznej, nastawionej na szerzenie wspólnego dobra. Pomoc innym traktują jak swój obowiązek, co jest też częścią podzielanego przez nich etosu inteligenckiego. Obecnie się to zmienia, bowiem profesjonalizuje się sektor tradycyjnie nazwany pomocą społeczną. Działacze i aktywiści III sektora, czy nazywając to inaczej – organizacji pozarządowych, stają się profesjonalistami, zarządzającymi swoją pracą bazując na wiedzy ekonomicznej i marketingowej²¹⁶.

1.2.2. Historia polskiej inteligencji

Czy wyżej wyróżnione podziały w warstwie inteligencji wynotować od początku jej istnienia? Historycy badający kwestie związane z inteligencją, m.in. J. Jedlicki, który jest redaktorem trylogii dotyczącej właśnie tego tematu, rozważania swe skupiają raczej wokół chronologii i procesów rozwojowych wpływających na kształt i rolę inteligencji. Jedlicki wyróżnia trzy okresy w historii, które odmiennie charakteryzują zjawisko inteligencji: (1) lata 1750-1831 – będące czasem narodzin i kształtowania się tej warstwy społecznej²¹⁷; (2) lata 1832-1864²¹⁸ oraz (3) lata 1864-1918²¹⁹. Natomiast w książce pod redakcją Domańskiego wyodrębnia się inne podziały chronologiczne: (1) od początków do roku 1918²²⁰, (2) okres 1918-1989²²¹ oraz (3) okres po 1989 roku²²².

²¹⁶ Mam tu na myśli cenionych i znanych działaczy organizacji pozarządowych – Kubę Wygnańskiego, związanego ze Stowarzyszeniem Klon/Jawor czy Tomasz Kaźmierczak, ekspert Instytutu Spraw Publicznych.

²¹⁷ M. Janowski, *Narodziny inteligencji...*

²¹⁸ J. Jedlicki, *Błędne koło 1832-1864...*

²¹⁹ M. Micińska, *Inteligencja na rozdrożach 1864-1918...*

²²⁰ Eadem, *Dzieje inteligencji polskiej do odzyskania niepodległości w 1918*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s.39-80.

²²¹ J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce niepodległej, w epoce komunizmu i na progu transformacji*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s. 81-102. Ponadto inteligencji w PRL poświęcona jest osobna część książki Domańskiego, zawierając trzy artykuły: H. Palskiej, *Walka o kadry i pierwsze rzesze „wykształciuchów”*. *Nowa inteligencja w stalinizmie*; eadem, *Inteligencja twórcza w latach 1948-*

Mimo odmienności w podziałach chronologicznych, autorzy wszystkich pozycji zgadzają się, że pierwsze wzmianki o inteligencji można łączyć z najdawniejszymi czasami, czyli starożytnością czy też średniowieczem. Kościół, a także dwór potrzebował kadr, rozwijały się uniwersytety, stanowiące główne miejsce pracy inteligencji do dziś. Jednak nie wykształciło się wtedy jeszcze homogeniczne środowisko, przede wszystkim dlatego, że nie było środków masowego przekazu. W następnych wiekach – w XVII i zwłaszcza XVIII, gdy tworzy się Rzeczpospolita szlachecka, kontakty między ludźmi wykształconymi, których dziś nazwalibyśmy właśnie inteligencją, są jeszcze słabsze. Mieszkają oni na dworach, co powoduje, że nie ma między nimi wymiany myśli, twórczej pracy nad problemami świata.

Inaczej rzecz wygląda w Europie, gdzie w XVIII wieku, jak twierdzi Magdalena Micińska, mają miejsce narodziny nowoczesnej inteligencji²²³. Przyczynia się do tego w znaczącym stopniu rewolucja czytelnicza, która spowodowała wzrost liczby książek, a także prestiżu ludzi pióra. Zjawiska te szybko przenoszą się do Polski (jeszcze przedrozbiorowej), powodując wykształcenie się nowej warstwy społecznej. Nastąpił jednocześnie rozwój miast i instytucji miejskich, w tym bibliotek publicznych, co z kolei powoduje upowszechnienie się kultury słowa²²⁴. Otwarto również inne miejsca i instytucje, w których inteligencja mogła wymieniać się poglądami, np. Teatr Narodowy czy kawiarnie, także kawiarnie literackie. Wymiana kulturowa następowała także na łamach nowo powstałych periodyków. Zaczyna ukazywać się „Monitor” (wzorowany na angielskim „Spectatorze”) oraz literackie „Rozmowy Przyjemne i Pożyteczne”. Ich

1956; Anny Landau-Czajki, *Wartości i aspiracje inteligencji czasów stabilizacji. Czasy Gomułki i Gierka*).

²²² J. Snopek, op. cit., s. 103-126.

²²³ Inaczej kwestię narodzin inteligencji w Europie widzi Krzysztof Pomian, który w książce *Europa i jej narody* prezentuje koncepcję *Respublica Litteraria*. Jest to rodząca się w wieku XVI ponadnarodowa i obejmująca całą Europę kultura uczonych, bazująca na kulturze tekstu. Jej językiem jest łacina, co pozwala na komunikację w obrębie Starego Kontynentu. Jej wychowankowie nabywają znajomości łaciny, kończąc kolegia katolickie lub protestanckie, a następnie kształcąc się na uniwersytetach. Ośrodkiem *Respublica Litteraria* jest początkowo Bazylea, w której mieszka jeden z jej głównych luminarzy – Erazm, ale po zakończeniu wojen religijnych, centrum przenosi się do Paryża. Jednak zanim to się stanie, protestanci emigranci, którzy od wieku XVI przemierzają się po Europie, a będąc bardzo dobrze wykształconymi, włączali się w elity intelektualne i polityczne państw, do których przybywali, zaszczepiając w nich język i kulturę francuską. Zajmowali się również drukarstwem, dzięki czemu *République des Lettres* (*Respublica Litteraria* po francusku) zaczyna obejmować niemal całą Europę, francuski zaś staje się językiem elit na Starym Kontynencie. Jak pisze K. Pomian, jej „teoretykiem i prawodawcą” staje się Pierre Bayle (K. Pomian, *Europa i jej narody*, przeł. M. Szpakowska, Gdańsk 2004, s. 73). W wieku następnym *République des Lettres* przechodzi daleko idącą instytucjonalizację - z opartej na nieformalnych kontaktach ponadnarodowej elity intelektualnej, przeradza się w zależne od państwa instytucje. Natomiast jej zanik należy łączyć z pojawieniem się kategorii narodu i państwa, a w konsekwencji zaś, już w wieku XIX, powstania uniwersytetu narodowego.

²²⁴ Pierwsza biblioteka publiczna – Biblioteka Załuskich, założona w Warszawie w 1747 roku posiadała prawie 400 tys. woluminów.

kolportażem zajmują się wówczas nowoczesne księgarnie wraz z drukarniami. Obie instytucje będą mieć aż do II wojny światowej znaczący wpływ na kierunki rozwoju kultury, przejmą bowiem funkcje mecenatu. Inną ważną instytucją, kształtującą kulturę i oświatę polską, była utworzona w 1773 roku Komisja Edukacji Narodowej. „W rezultacie u schyłku XVIII wieku w I Rzeczypospolitej – przede wszystkim w Warszawie – wytworzyła się już istotna grupa ludzi, dla których wyróżnikiem było wykształcenie. Była to grupa zdecydowanie heterogeniczna i niemająca jeszcze poczucia wewnętrznej wspólnoty – współtworzyli jako zamożni ziemianie parający się piórem, zagraniczni, polonizujący się fachowcy, absolwenci szkół średnich i wyższych, pierwsi urzędnicy na państwowych posadach, a także eks-jezuici, którzy po likwidacji Zakonu zasilili szeregi osób utrzymujących się z własnej pracy umysłowej”²²⁵. Jak twierdzi H. Domański: „Byli to synowie i córki szlachty, którzy wyemigrowali do miast. Szlachecki rodowód polskiej inteligencji (...) miał swe źródła w tym, że właśnie w środowiskach ziemiańskich tkwił intelektualny potencjał i zaplecze edukacyjne, pomijając już fakt, że najwyższe urzędy administracji państwowej obsadzała arystokracja i zamożni ziemianie (choć podobnie jak w innych krajach reprezentanci warstw wyższych nie traktowali tych zajęć z kategoriach <<zawodu>>, ale roli społecznej i odpowiedzialnych funkcji, które przysługują elicie normalną koleją rzeczy)”²²⁶.

Zaznaczyć należy jednak, że istnieje opozycyjne stanowisko dotyczące genezy inteligencji. Wbrew koncepcji szlachecko-ziemiańskiego rodowodu tej warstwy społecznej reprezentowanej np. przez Józefa Chałasińskiego czy Floriana Znanieckiego, prezentuje swój pogląd Witold Kuli, który twierdzi, iż przedstawiciele inteligencji rekrutowali się z różnych warstw społecznych, głównie ze średnich i niskich warstw miejskich²²⁷.

J. Jedlicki łączy stanowiska, mówiąc: „Jednym słowem, inteligencja wyodrębniała się w osobną klasę społeczną przede wszystkim w krajach, w których kapitalizm nie przeorał jeszcze cywilizacyjnego krajobrazu i nie wyrócił tradycyjnej struktury społecznej. Obok jednak szlachty i mieszczaństwa trzecim układem odniesienia, wobec którego inteligencja musiała się określić, było państwo. Tam, gdzie miejska gospodarka prywatna była słabo rozwinięta, a rynek usług kwalifikowanych

²²⁵ Ibidem, s. 42.

²²⁶ H. Domański, *Spółczesność klasy średniej...*, s. 228.

²²⁷ J. Kurczewska, *Inteligencja*, [w:] Z. Bokszański /red./, *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa 2008, s. 340.

(np. lekarskich albo prawniczych) wciąż płytki, państwo było siłą rzeczy pierwszym pracodawcą inteligencji zapelniającej posady w biurach, szkołach, sądach, bankach państwowych i innych instytucjach cywilnych i wojskowych”²²⁸.

Niekorzystna sytuacja historyczna Polski, przede wszystkim rozbiory kraju, zmusiły inteligencję do podjęcia innych zadań, już nie tylko kulturotwórczych, ale też patriotycznych, oraz do wzięcia odpowiedzialności za całe społeczeństwo i zastąpienia nieistniejących agend państwowych. Stąd od tego momentu datuje się ich związek z ruchem niepodległościowym, ale też zaczyna występować zjawisko emigracji (politycznej)²²⁹. M. Micińska wskazuje na ważne zjawisko dotyczące inteligencji XIX wiekowej, a mianowicie: fenomen fluktuacji centrów intelektualnych²³⁰, tzn. „w zależności od położenia politycznego i stosunku władz rozbiorowych do Polaków różne miasta w różnych okresach będą przejmowały rolę przodującego ośrodka, promieniującego na całe ziemie polskie lub znaczną ich część”²³¹. Raz będzie to Warszawa, raz – Wilno, a także – Poznań, czy Kraków. Zależało to od statusu prawnego każdego z obszarów oraz poziomu wolności, jakie zaborca dawał Polakom. W zaborze rosyjskim ze względu na usuwanie języka polskiego z uczelni, szkół, urzędów oraz zastępowanie polskich urzędników Rosjanami, inteligencja nie będzie mieć zbyt wielu praw i możliwości działania i tworzenia. Podobnie będzie w zaborze pruskim, szczególnie, gdy w szkołach i urzędach promowano politykę *Kulturkampf*, chociaż nieznanym powszechnie jest fakt, że „(...) Polacy mieli natomiast reprezentację w pruskim Landtagu, jednak na drodze do kariery parlamentarnej przedstawiciele inteligencji przegrywali na ogół z ziemiaństwem i duchowieństwem katolickim”²³². Dużą autonomią cieszyła się zaś wówczas Galicja, a w miarę upływu czasu postępowała polonizacja instytucji życia publicznego: urzędów, szkół, uniwersytetów (w Krakowie i we Lwowie), ale także otwarta została w 1872 r. w Krakowie nowa instytucja naukowa – Akademia Umiejętności. Gorsza sytuacja była w przemyśle, bo inteligencja nie była zainteresowana tego typu działalnością. Różnice wolnościowe w mniejszym stopniu dotyczyły przedstawicieli wolnych zawodów – lekarzy, artystów, adwokatów czy dziennikarzy, chociaż i ich nie ominęły powszechne utyskiwania komentatorów życia społecznego na zjawisko „nadprodukcji inteligencji w stosunku do potrzeb

²²⁸ J. Jedlicki, *Kłopoty z inteligencją...*

²²⁹ Zjawisko emigracji politycznej będzie charakterystyczne dla elit aż do 1989 roku.

²³⁰ M. Micińska, *Dzieje inteligencji polskiej...*, s.44.

²³¹ *Ibidem*.

²³² *Ibidem*, s.50.

społeczeństwa”²³³. Problem ten stał się wyjątkowo palący wobec trzech innych zjawisk u schyłku XIX wieku. Były to pauperyzacja szlachty, emancypacja kobiet oraz Żydów. Inteligencja w wyraźny sposób zasilala liczebnie i jakościowo wymienione grupy, przy czym w największym stopniu było to pokolenie, które dojrzałość uzyskało już po powstaniu styczniowym (co oznacza, że wolni byli od myślenia wyłącznie w kategoriach narodowościowych). W tym czasie prowadzili działalność intelektualną i społeczną np. Bolesław Prus, Eliza Orzeszkowa, Piotr Chmielowski czy Aleksander Świętochowski. Świadomie i odważnie stawiali diagnozy, będące rozliczeniem z przeszłością, historią, decyzjami, jakie zapadały poza wiedzą i władzą Polaków²³⁴. Stanowili silny ośrodek życia umysłowego, kulturalnego i politycznego społeczeństwa polskiego²³⁵.

Schyłek XIX wieku był zatem trudny dla polskiej inteligencji, „przeżywającej wówczas antypozytywistyczny, antyscjentystyczny przełom”²³⁶, co doprowadziło do polaryzacji jej stanowisk. Jak pisze M. Micińska: „Efektem tej przemiany było powstanie jakościowo nowych prądów ideologicznych, dążących do całościowego opisu świata i człowieka, i nowych, masowych ruchów politycznych, w tym zwłaszcza socjalizmu i nacjonalizmu”²³⁷. Kolejne przemiany przynoszą wydarzenia zmieniające bieg historii w wielu krajach Europy m.in. pierwsza rewolucja w Rosji w 1905 roku (która zniosła np. cenzurę prewencyjną w Polsce), I wojna światowa czy rewolucja październikowa w 1917 roku. Ich skutkiem jest odzyskanie przez Polskę niepodległości, co rozpoczyna kolejną falę zaangażowania inteligencji w sprawy narodowe i państwowotwórcze. Ponadto warto zauważyć, że „Inteligencja jako odrębna warstwa występowała w krajach, w których odpowiednie kategorie społeczno-zawodowe nie zintegrowały się z nowoczesną klasą średnią, jak to było w zachodniej Europie”²³⁸. To spowodowało zaś, że inteligencja stała się osobną klasą, samodzielną kategorią społeczną, „aspirującą do roli przywódczej i wzorcotwórczej w dziedzinie kultury,

²³³ Ibidem, s. 53.

²³⁴ Z tym okresem należy łączyć także z ideami i działaniami prospołecznymi tj. praca u podstaw czy praca organiczna.

²³⁵ J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce...*, s. 81.

²³⁶ M. Micińska, *Dzieje inteligencji polskiej...*, s. 65.

²³⁷ Ibidem. Dlatego tak wiele intelektualistów wówczas zaangażowało się w politykę, np. Jan Ludwik Popławski, Zygmunt Balicki, Roman Dmowski. Powstały wtedy także pierwsze nowoczesne partie polityczne, tj. założona w Paryżu w 1892 roku Polska Partia Socjalistów Polskich. Przy czym zauważyć należy, iż to właśnie socjalizm pociągał członków elit intelektualnych, o czym pisze np. Bogdan Cywiński (B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010) czy Andrzej Mencwel (A. Mencwel, *Przedwiośnie czy potop: studium postaw polskich w XX wieku*, Warszawa 1997; idem, *Etos lewicy: esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*, Warszawa 2009).

²³⁸ J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce...*, s. 81.

obyczajów, wartości intelektualnych i narodowych”²³⁹. Pomimo potencjału intelektualnego i społecznego, inteligencja nie stworzyła wówczas żadnej partii, ale niektórzy wsparli Józefa Piłsudskiego. Reszta zajęła się kulturą i sztuką, co trwało do 1926 roku, kiedy miał miejsce zamach majowy. Wtedy ta zaangażowana część inteligencji odeszła od Marszałka, który zyskał poparcie wśród faszyzującej młodzieży drobnomieszczańskiej.

W latach 1918-1939 następuje profesjonalizacja zawodów uprawianych przez inteligencję. Przy czym „Pojęcie inteligencji obejmowało teraz głównie kategorie wyżej wykwalifikowane i z wyższym wykształceniem, podczas gdy kategorie wykonawcze, urzędnicze i handlowe, przekształcają się w warstwę pracowników umysłowych, zbliżoną do drobnomieszczaństwa, lecz pozostającą pod wpływem kulturowym inteligencji (w węższym znaczeniu)”²⁴⁰. Role ówczesne powodowały, że ustabilizowała się jej pozycja jako klasy średniej, choć odwrotnie było w Europie, która zaczęła być targana tendencjami dyktatorskimi i totalitarnymi, gdzie demokracja przeżywała kryzys.

Druga wojna światowa spowodowała wyniszczenie i pokoleniową lukę wśród inteligencji polskiej. Zarówno władzom hitlerowskim, jak i sowieckim zależało na zlikwidowaniu tej warstwy społecznej, od zawsze będącej nośnikiem kultury polskiej. Wydawało się, że zniszczą polski naród oraz polską tożsamość. Wielu członków inteligencji zginęło w wydarzeniach wojennych, duża część zdecydowała się na emigrację, wielu z nich zaś, z racji swoich żydowskich korzeni, doświadczyła eksterminacji. Fakty te w efekcie sprzyjały władzom stalinowskim, które chciały stworzyć własną inteligencję, co pozwoliłoby na zbudowanie kadr nowego reżimu, obsługującego instytucje partyjne, ale też były „nadbudową”²⁴¹, ideologicznym sumieniem i kierunkowskazem. „Oczywiście twórcy instytucji [kursów szkolących działaczy partyjnych, szkoły parawyższe dla przygotowania kadr sądowno-prokuratorskich – A.M.K.] zdawali sobie sprawę, że kilkumiesięczne czy nawet kilkunastomiesięczne kursy nie uczynią tych nowych kadr pełnowartościowymi specjalistami ani nie zmienią charakteru inteligencji. Toteż dosłownie od pierwszych dni tworzone instytucje, które miały ułatwić kandydatom pochodzącym ze środowisk robotniczych i chłopskich dostanie się na wyższe studia po uzyskaniu skróconym

²³⁹ Ibidem.

²⁴⁰ Ibidem, s. 83.

²⁴¹ Termin „nadbudowa” w koncepcji materializmu historycznego Karola Marksa oznacza wszelkie nieekonomiczne instytucje, działania i formy świadomości społecznej. Są to m.in. organy działania państwa, instytucje wychowania i kształcenia, rodzina, sztuka, filozofia, nauka (patrz np. J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, wyd. nowe, Warszawa 2006, s. 222).

sposobem świadectwa równoważnego maturze. (...) Przyjęcia na uczelnie wyższe odbywały się pod kontrolą partii i władz, co miało zapewnić odpowiedni skład społeczny i polityczny studentów²⁴². Wszystko to miało na celu degradację inteligencji ze stanowiska elity, zabrania jej przywódczej roli i znaczenia. Jak ocenia J. Chałasiński: „Getto szlachecko-inteligenckie izolowane od mas ludowych miało zniknąć ostatecznie przez organiczne zespolenie się inteligencji z masami ludowymi w historycznym procesie budowy nowego specjalistycznego narodu²⁴³”.

Zatem można mówić o zmianie pochodzenia społecznego warstw inteligencji²⁴⁴, które to zjawisko, jak twierdzi Janusz Żarnowski²⁴⁵, kształtowało się na trzy sposoby²⁴⁶, w zależności od okresu trwania PRL. W pierwszych jej latach przebudowa inteligencji inicjowana była niemal całkowicie przez komunistów, przy czym sterowano nie tylko przyjęciami na studia i odpowiednie kursy, ale też oferując opiekę materialną i polityczną nad „blisko klasową” młodzieżą. Drugi okres to lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte, w których to instytucjonalizowały się wszystkie formy i sposoby kreowania nowej – partyjnej – inteligencji. „Inteligencja uległa poważnym przeobrażeniom, ale mamy tu na myśli raczej rolę zawodowe inteligencji niż jej tożsamość społeczną. (...) odrębnie należałoby mówić o środowisku intelektualnym – nie wszystko to, co odnosi się do inteligencji jako całości, odnosiło się także do tego środowiska²⁴⁷”. Partii zależało na włączeniu do jej działań młodych intelektualistów, ludzi ideologicznie zorientowanych, których nazywano „elitą platońską²⁴⁸”. Jednak ważny tu był rok 1956, który był początkiem klęski ideologicznej systemu

²⁴² J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce niepodległej, w epoce komunizmu i na progu transformacji*, op. cit., s. 85.

²⁴³ J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, op. cit., s. 13.

²⁴⁴ Przyczyniło się to mocno do zmiany prestiżu tej warstwy, szczególnie tej, która miała być nowym produktem władz partyjnych. Z jednej strony bowiem partia negowała przydatność dawnej inteligencji oraz jej kastowy i elitarny charakter oraz promowała nowy typ inteligenta, działającego na rzecz budowy społeczeństwa socjalistycznego, bezklasowego. Z drugiej zaś strony, jak pokazują badania J. Żarnowskiego, warstwa ta nigdy nie straciła na znaczeniu, bowiem „prestż dawnej inteligencji był zbyt duży, nowe wzory zachowań i funkcjonowania inteligencji mało atrakcyjne dla nowych kadr <<ludowej inteligencji>>”, wreszcie nacisk stalinizmu trwał jednak względnie krótko i zmienił się w jego kompromitację, co przekreśliło pierwotne plany przekształcenia inteligencji w warstwę tylko obsługującą władzę komunistyczną na wzór systemu sowieckiego” (J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce...*, s. 91).

²⁴⁵ Ibidem, s. 87-88.

²⁴⁶ J. Chałasiński wyróżnia zaś trzy rodzaje inteligencji w Polsce Ludowej: „Jednym jest nowa grupa polityczna, zrodzona w rewolucji i rekrutująca się w drodze awansu partyjnego i politycznego. Drugim – rozbitkowie dawnej warstwy szlachecko-inteligenckiej, która część przeszła do obozu rewolucji, część znalazła się w aktywnej opozycji politycznej, część usunęła się od życia społecznego, zamykając się w kręgu domowo-rodzinnym. Trzecim elementem jest nowa inteligencja, którą w masowym procesie wytwarzały szkoły średnie i wyższe uczelnie Polski Ludowej, szeroko otwarte dla młodzieży robotniczej i chłopskiej” (J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji...*, s. 15).

²⁴⁷ J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce...*, s. 87.

²⁴⁸ J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji...*, s. 16.

komunistycznego. Trzeci okres (połowa lat siedemdziesiątych) natomiast przyniósł stabilizację tej warstwy społecznej, spowodowanej m.in. nieopłacalnością awansu społecznego²⁴⁹. Jednocześnie wraz z „pracownikami umysłowymi” tworzyli dość liczną grupę społeczną, ale jak pisze J. Żarnowski: „Te liczne rzesze w latach 1980-1981 wchodziły w skład ogólnego środowiska <<pracowniczego>>, nie wyróżniały się specjalnymi odrębnościami i żądaniami, uznawały w pewnym stopniu hegemonię robotników wielkich zakładów przemysłowych, nie wykazywały raczej wyraźnej tożsamości własnej”²⁵⁰. Autor wskazuje na porażkę dążeń partii socjalistycznej do stworzenia „nowej – ludowej – inteligencji”, ponieważ „stary” model inteligencji miał wciąż charakter kulturo- i wzorcotwórczy, co jednak nie wykluczało różnic światopoglądowych w łonie tej grupy. Inną kwestią, która zaważyła na jej charakterze, był wzrost liczby osób wykształconych, legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych²⁵¹. Zmieniła się zatem struktura zawodowa inteligencji, która jako „warstwa wykształcona i pracująca stała się znacznie bardziej techniczno-ekonomiczna, trochę mniej humanistyczna, jeszcze bardziej prawniczo-administracyjna niż przed wojną”²⁵² (J. Chałasiński nazywa to „proletaryzacją zawodów inteligenckich”²⁵³). Pojawiły się i znacznie zwiększyły swoją liczebność też zawody związane z mediami. Jednak, jak twierdzi J. Żarnowski, inteligencja zachowała swoją tożsamość i prestiż, który zasadał się też na zadaniu, jakim było przyswajanie polskiej kulturze osiągnięć cywilizacji światowej, a także na budowie i rozbudowie dorobku polskiego. Podobnie, choć znacznie bardziej krytycznie opisuje to J. Chałasiński: „Dawny, przedwojenny inteligent należał do sfery wyższej, elitarnej. Nowa inteligencja nie ma już tamtego elitarnego charakteru, nie wytworzyła również własnych nowych wzorów kulturalnego życia”²⁵⁴. Dlatego też czasem mówi się o degradacji tej warstwy społecznej, wskazując na spowszednienie cech jej przypisywanych – wykształcenie, pracę umysłową, ogładę,

²⁴⁹ J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce...*, s. 88.

²⁵⁰ Ibidem.

²⁵¹ Przed wojną w Polsce wyższe wykształcenie miało około 100 tys. osób, około 1970 roku – 600 tys., a w 1988 roku – już 1 800 tys. Podaję te dane za: Ibidem, s. 89. Historie osób, które doświadczyły, nie zawsze z własnej woli, awansu społecznego opisuje, charakteryzując współczesną inteligencję J. Chałasiński. Przytacza przykład tkacza – studenta socjologii i autentycznej hrabianki, która została sprzedawczynią, by „okazała się osobiście pożyteczna” (J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji...*, s. 17-18).

²⁵² J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce...*, s. 90. Inteligenci nie sprawowali władzy politycznej, jedynie byli obserwatorami życia politycznego (także komentatorami, często w ukrytej opozycji do rządów partyjnych). Byli organizatorami i administratorami życia społecznego, a także w coraz większym stopniu ekspertami (co wynikało z postępu cywilizacyjnego i naukowego).

²⁵³ J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji...*, s. 19.

²⁵⁴ Ibidem, s. 21.

używanie języka literackiego. Z drugiej jednak strony, te zjawiska przyczyniają się do rozwoju klasy średniej.

Nie zmienia się natomiast główna cecha i zadanie jednej z grup warstwy inteligencji, czyli intelektualistów. Są i byli oni twórcami wartości kultury, uczonymi, artystami, czasem wymieniano wśród nich ludzi mediów, a także ich audytorium. Warunkiem uczestnictwa w tej grupie jest twórczość²⁵⁵. Umiejętność tworzenia tekstów, dzieł sztuki, idei zwykle łączy się z poczuciem wolności (w tym wolności słowa), ale często też intelektualiści występują w imię określonej ideologii (co przekreśla niezawisłość i autonomiczność). Niekiedy władza wymaga od nich samookreślenia, ale też część z nich dokonuje wyboru opcji politycznej, wierząc w głoszone wartości, hasła, manifesty. Te wybory nie zawsze są zrozumiałe lub racjonalne, tj. np. w sytuacji, gdy „Wielu zachodnioeuropejskich intelektualistów przez cały wiek dwudziesty witało reżymy faszystowskie i komunistyczne z otwartymi ramionami, podobnie jak niezliczone ruchy <<wyzwolenia narodowego>>, które z miejsca stawały się klasycznymi tyraniami, czym niosły cierpienie nieszczęsnym ludom na całym globie”²⁵⁶.

1.2.3. Współczesne role intelektualistów

Kto zatem dziś jest inteligencją? J. Chałasiński pisał w 1957 roku: „(...) społeczno-kulturowy wzór inteligenta, który kiedyś zobowiązywał do podnoszenia się na wyższy poziom kulturalny, uległ degradacji. Dawniej, przedwojenny inteligent należał do sfery wyższej, elitarnej kultury. Nowa inteligencja nie ma już tamtego elitarnego charakteru; nie wytworzyła również własnych nowych wzorców kulturalnego życia. W obecnej, przejściowej fazie inteligencja straciła już swoje dawne społeczne znaczenie, a nie nabyła jeszcze nowego. Wśród inteligencji, jak i w innych zawodach występuje osłabienie ambicji zawodowych”²⁵⁷.

Jednak, jak twierdzą niektórzy badacze wbrew opinii J. Chałasińskiego, w Polsce miały miejsce dwa „wylewy” inteligencji („porewolucyjne”) – po II wojnie światowej i po 1989 roku²⁵⁸. Po zmianie ustrojowej 1989 roku położenie inteligentów

²⁵⁵ J. Żarnowski, *Inteligencja w Polsce...*, s. 101.

²⁵⁶ M. Lilla, op. cit., s. 10.

²⁵⁷ J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji...*, s. 20.

²⁵⁸ H. Domański, *Wstęp*, [w:] H. Domański, /red./, *Inteligencja w Polsce...*, op. cit., s. 33. „Dla przykładu: od lat sześćdziesiątych XX wieku socjologowie rejestrują wyodrębnienie się inteligencji z mas

zmieniło się ponownie. Ich nowa rola i nowe zadania były głównym tematem debat publicznych w tym okresie w Polsce i krajach postsowieckich. Czekano na nich nowe miejsce w strukturze społecznej, procesy globalizacyjne, generujące nowe problemy społeczne i rozrastająca się kultura masowa. Zaczęły pojawiać się pytania o misyjność, a także o zaangażowanie w tworzenie nowych ustrojów. Intelktualiści podobnie, jak to było dawniej, zaczynają odgrywać coraz ważniejszą rolę, tym ważniejszą w sytuacji ciągłego narzekania na kryzys, jaki dotyka ich społeczności²⁵⁹.

Powstały na ten temat liczne opracowania, podejmujące wątki istnienia i funkcjonowania intelektualistów w „nowym wspaniałym świecie” kapitalizmu²⁶⁰. Mieszczą się tu kwestie zawodów inteligenckich i wykształcenie, ale etos jest pomijany. Grzegorz Matuszak wyróżnia w klasie średniej dwie główne podklasy – klasę przedsiębiorców i klasę wiedzy, choć dodaje do tego „grupę zwornikową”, czyli specjalistów o statusie inteligentów z wyższym wykształceniem, prowadzących działalność gospodarczą, prawników, adwokatów, architektów, właścicieli prywatnych szkół i biur tłumaczeń²⁶¹.

H. Domański patrzy na to inaczej, ale też widzi inteligentów raczej jako specjalistów niż wyznawców etosu²⁶². Teraz są nimi przedstawiciele nowych zawodów, eksperci od marketingu, lobbyści, właściciele i pracownicy agencji reklamowych, menedżerowie oraz przedstawiciele służby cywilnej, czyli wszystko, co kryje się pod angielskim słowem *professionals*. Domański przekonuje, że klasa średnia charakteryzuje się dużym rozwarstwieniem. Wylicza główne kategorie reprezentantów badanej i opisywanej klasy: (1) coraz większa liczebnie grupa wchodząca w nowe role zawodowe *professionals*; (2) wzorcotwórczy, kontynuatorzy inteligenckiego etosu, oporni i odporni na komercję intelektualistów, publicyści, ludzie nauki; (3) inteligencja budżetowa – nauczyciele, pracownicy urzędów i biur – coraz ich mniej. Sprzyja temu sądowi również H. Palska, formułując tezę o największym u inteligencji rozdarciu,

pracowników umysłowych lub inaczej – podzielenie się inteligencji na pracowników umysłowych i inteligencję z wyższym wykształceniem. Z pewnością przyczynił się do tego fakt pojawienia się i wejścia w życie zawodowe kadr z wyższym wykształceniem zdobytym masowo już w warunkach nowego systemu” (Ibidem, s. 33-34).

²⁵⁹ Dobrym przykładem jest wspomniana już książka Franka Furediego *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*

²⁶⁰ M. in. G. Matuszak, *Kształtowanie się nowej klasy średniej w Polsce*, Łódź 1992; idem, *Szkic do portretu nowej klasy średniej w Polsce*, Łódź 1993; idem, *Inteligencja a nowa klasa średnia w Polsce*, Łódź 1994; H. Domański, *Spółczeństwa klasy średniej...*; idem, *Na progu konwergencji: stratyfikacja społeczna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Warszawa 1996; idem, *Polska klasa średnia*, Wrocław 2002; idem, *Struktura społeczna*, Warszawa 2003.

²⁶¹ G. Matuszak, *Inteligencja a nowa klasa średnia...*, s. 19.

²⁶² H. Domański, *Polska klasa średnia...*, s. 112.

spowodowanym przez „nowy etos, nowe funkcjonalne dla kapitalizmu postawy i wartości – między wyuczonym systemem wartości a świadomościową adaptacją <<do kapitalizmu>>”²⁶³.

Czy to rozdarcie i rozwarstwienie przyczynia się do wzmocnienia roli intelektualistów w gronie inteligencji i szerzej – w społeczeństwie? Trudno jest odpowiedzieć na to pytanie, albowiem w literaturze polskiej²⁶⁴ nie ma wiele tego typu opracowań, a niewiele więcej jest publikacji zagranicznych²⁶⁵. Ponadto intelektualiści zwykli krytykować siebie, co, jak sądzi Józef Koziński, wynika z wrodzonego sceptycyzmu, jednak „Właściwości te są w większym stopniu przejawem siły człowieka niż jego słabości neurotycznej”²⁶⁶. Ten sam autor dodaje: „Ciągłe są oni niezastępowalni w sferze kultury: tak długo, jak długo czyny ludzkie skierowane będą ku humanistycznym wartościom, potrzebni będą ich twórcy, obrońcy... i burzyciele oraz pogromcy”²⁶⁷. Oceniają systemy społeczne, ale bardziej w wymiarze instytucjonalnym niż prakseologicznym, praktycznym. Zmienia się w tym względzie ich rola, bowiem stają się doradcami, nie zaś krytykami. Nie ma także potrzeby, by

²⁶³ H. Palska, *Między etosem inteligentnym a etosem klasy średniej? Styl życia i system wartości polskiej warstwy wykształconej w okresie transformacji systemowej*, [w:] H. Domański, /red./, *Inteligencja w Polsce...*, s. 326. Po przeanalizowaniu wywiadów z przedstawicielami inteligencji autorka wyróżnia osiem poziomów tego rozdarcia, formułuje opozycje: „(1) inteligentka misja, zaangażowanie w sferę publiczną, patriotyzm, odpowiedzialność za innych vs ekstremalne zaangażowanie klasy średniej w pracę zarobkową (...); (2) wspólnotowość vs manifestowany indywidualizm; (3) wykształcenie jako wartość autoteliczna (dekoracyjna) vs wykształcenie jako wartość instrumentalna; (4) inteligentkie uczestnictwo w kulturze jako autoteliczna potrzeba vs <<bywanie>>, często służebne wobec zarobkowania i kariery; (5) lekceważący stosunek do pieniędzy, dorabiania się (niechęć, nawet pogarda do kapitalizmu) vs najwyżej ceniona w etosie klasy średniej – przedsiębiorczość (i z kolei krytyka <<niepraktycznej>> inteligentności); (6) inteligentki (retrospektywny) stosunek do czasu (ochrona dziedzictwa kultury, szacunek do tradycji narodowych i rodzinnych) vs daleko posunięte myślenie perspektywne, planowanie, projektowanie przyszłości; (7) inteligentka skromność, ukrywanie zasług vs szeroko rozumiana umiejętność autoprezentacji jako wartość ceniona; (8) snobizm polegający na poczuciu supremacji (za bezinteresowną troskę o innych, wspólne i wyłączne <<wtajemniczenie>> w ochronę dóbr najwyższych) vs snobizm polegający na manifestowaniu rekwizytów prestiżu (demonstrowanie przewagi materialnej)” (Ibidem, s. 329).

²⁶⁴ Ciekawą propozycją dekalogu inteligentnego habitusu przedstawiła Joanna Tokar, dla której najważniejsze są: „(1) chęć kształcenia i samokształcenia przez całe życie; (2) uznanie wartości autotelicznych za wiodące wartości życiowe; (3) rozwinięta potrzeba realizowania wartości kulturalnych i nonkonformizm wobec niskiej kultury artystycznej; (4) posiadanie kompetencji kulturalnych umożliwiających realizowanie <<inteligentnego stylu życia>>; (5) poczucie pełnienia misji wynikające z przynależności do inteligencji, przejawiające się w chęci bycia autorytetem dla młodego pokolenia; (6) wspieranie i akcentowanie idei postępu społecznego; (7) troska o wolność i niepodległość ojczyzny; (8) humanistyczne podejście do człowieka; (9) empatia; (10)...” (J. Tokar, *Habitus współczesnej polskiej inteligencji*, [w:] P. Wertyński, K. Rąb, A. Musiał /red./, *Inteligent i obywatel*, Kraków 2009, s. 197). Ostatni element autorka zostawiła jako kwestię otwartą.

²⁶⁵ Ch. Kadushin, *The American Intellectual Elite*, Boston 1974.

²⁶⁶ J. Koziński, *Intelektualiści – miejsce na ziemi*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1989, s. 5.

²⁶⁷ Ibidem, s. 9.

intelektualiści angażowali się w politykę. W społeczeństwach bowiem wykształcił się nowy zawód – polityk.

Intelektualiści jako osoby wykształcone, mające szerokie horyzonty, przyjmują postawę sokratejską²⁶⁸, promującą krytyczne podejście do świata i jego problemów, a dodatkowo: „Posiadają oni z reguły wysoką samoświadomość i rozbudowaną samowiedzę, znają różne dziedziny kultury; są indywidualistami, zafascynowanymi własnym ego: mają silną potrzebę potwierdzenia swojej wartości, która w niektórych momentach graniczy z pychą”²⁶⁹. Dzieje się tak, ponieważ pokora i uległość to pierwszy krok do ich unicestwienia i samolikwidacji²⁷⁰. Jak pisze J. Koziński: „tych inteligentów nie można kupić, a i przstraszyć ich niełatwo”²⁷¹, ponadto: „Zmagają się ze swoim czasem; płyną pod prąd są wciąż <<między>>. Między zaangażowaniem a rozczarowaniem, między fascynacją a rezygnacją, między ojczyzną a rewolucją, między ugodą a konspiracją, między heroizmem a bestialstwem, między homo sovieticus a *anima naturaliter endenciana*”²⁷². Jest to bliskie tezie Marka Lilla, który pisze o „odpowiedzialności intelektualnej”²⁷³, wymogu stania zawsze po którejś stronie, bycia zaangażowanym.

W powyższych akapitach pojawia się figura, którą posługuje się także Daria Hejwosz, opisując absolwenta uniwersytetu²⁷⁴. Wprowadza i analizuje termin (odwołując się do różnych koncepcji), który koresponduje z określeniem „inteligent/intelektualista”, bowiem opisuje „ideał człowieka wykształconego”²⁷⁵, zestawiając go z osobą „wykwalifikowaną”²⁷⁶. Autorka przekonuje: „Współczesny człowiek wykształcony jawi się jako: <<materialista, specjalista, nacjonalista, osoba świecka, oportunistą>>”²⁷⁷. Zaraz potem dodaje: „Ideał człowieka wykształconego

²⁶⁸ Tutaj znów należy odwołać się do koncepcji edukacji globalnej M. Nussbaum (Zob. M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo... oraz eadam, Not For Profit...*).

²⁶⁹ J. Koziński, *Intelektualiści – miejsce na ziemi...*, s. 15.

²⁷⁰ A. W. Gouldner, *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, Nowy Jork 1979. Cytuję za: J. Koziński, *Intelektualiści – miejsce na ziemi...*, s. 16.

²⁷¹ Ibidem, s. 7.

²⁷² Ibidem.

²⁷³ M. Lilla, op. cit., s. 11.

²⁷⁴ D. Hejwosz, op. cit., s. 65-70.

²⁷⁵ Ibidem.

²⁷⁶ Przypomina to podział na „klasę średnią” oraz „inteligencję”, w przypadku której poza wykształceniem, pełnieniem określonych ról zawodowych, wolności słowa, można mówić o pewnej postawie skierowanej ku wartościom innym niż majątek lub pozycja społeczna, które są najważniejsze dla reprezentantów klasy średniej. Hejwosz różni „wykształcenie” oraz „kwalifikacje”. Pierwsza kategoria jest wartością autoteliczną, kwalifikacje zaś mają charakter instrumentalny.

²⁷⁷ P. D. Schafer, S. A. Amenta, *An Image of Educated Person of the Future*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Conference of Education, 34th session, 14-19 September 1992, Geneva, s. 4. Cyt. za: D. Hejwosz, op. cit., s. 65.

zaczyna być tworzony przez siły rynkowe, a wiedza komercjalizacji. Oczekiwania rynku mają w dzisiejszych czasach znaczący wpływ na to, czego naucza się na współczesnych uniwersytetach²⁷⁸. Uniwersytety kształcą zatem nie intelektualistów, ale specjalistów, zorientowanych na sukces materialny, nie zaś na „mądrość”²⁷⁹. Jednak to nie jedyne możliwe wyjaśnienie, bowiem np. Peter F. Drucker wskazuje na inną rolę społeczną osoby wykształconej – czyli „bycie zaangażowanym w interdyscyplinarną pracę na rzecz rządu, oświaty, służby zdrowia, armii, przemysłu”²⁸⁰. Autor uważa, że „współczesne społeczeństwo potrzebuje zarówno <<wielkich ludzi>>, którzy tworzą nową wiedzę, ale także <<podróżników>>, którzy potrafią przekształcić wiedzę w codzienne działanie”²⁸¹.

Natomiast Ortega y Gasset reprezentuje bardziej krytyczne podejście, twierdząc, że człowiek nauki jest prototypem człowieka masowego, „prymitywnego, współczesnego barbarzyńcy”²⁸², ponieważ zna tylko tę część rzeczywistości, do spraw której jest specjalistą. Stąd ukute określenie takiego człowieka, jako „mądro-głupiego”²⁸³.

Jerzy Brzeziński zaś nadaje ludziom wykształconym miano osób wyjątkowych, swoim etosem, podzielanymi wartościami, odcinający się od reszty, posiadających najważniejsze zadanie do wykonania, czyli nauczanie studentów „metody naukowej, rozwijanie pasji poznawczej, ukształtowanie nawyku ciągłego obcowania ze swoim uniwersytetem”²⁸⁴. Stąd też wynika, że osoba wykształcona wiedzę, jaką zdobyła w toku edukacji, powinna przekazać swoim następcom, co jest traktowane przez tego badacza jako swoista misja, bazująca także na pracy wychowawczej²⁸⁵.

²⁷⁸ Ibidem, s. 66.

²⁷⁹ Ibidem, s. 67.

²⁸⁰ P. F. Drucker, *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*, Nowy Jork 1968, s. 353.

Cyt. Za: D. Hejwosz, op. cit., s. 68.

²⁸¹ F. Drucker, *The Age of Discontinuity...*, op. cit., s. 358. Cyt. Za: D. Hejwosz, op. cit., s. 69.

²⁸² J. Ortega y Gasset, op. cit., s. 116.

²⁸³ Ibidem, s. 119.

²⁸⁴ J. Brzeziński, *Co to znaczy być dzisiaj człowiekiem uniwersytetu?*, „Nauka” 2000, nr 4, s. 88.

²⁸⁵ Nawiązując do wypowiedzi J. Brzezińskiego, należy zatrzymać się chwilę przy pracownikach naukowych, którzy stanowią wyrazisty przykład intelektualistów. Warto spojrzeć na nich jak na przedstawicieli rynku pracy, traktując ich jak jedną z wielu warstw społecznych. Obecnie rynek pracy kształtowany jest przez dwie główne tendencje – intelektualizację i globalizację gospodarki (J. Hryniewicz, B. Jałowiecki, *Rynek pracy intelektualnej w Polsce*, Warszawa 1994, s. 9). W efekcie, produkt narodowy wytwarzany jest nie przez sektor produkcyjny, ale sektor tzw. IV, czyli ten, dla którego konstytuujące są nauka i informacja. Tworzy się więc nowa kategoria zawodowo-społeczna – pracownik intelektualny (Ibidem, s. 16). Nie jest ona równoznaczna z pracownikiem umysłowym, tu istotne jest bowiem zorientowanie na globalną gospodarkę, uniwersalność praw rynku, dynamikę zmian społecznych. Pracownicy intelektualni są mobilni, swobodnie przemieszczają się po wszystkich kontynentach, krajach, gospodarkach. Pisze o tym m.in. Z. Bauman w *Globalizacji*, wskazując na istnienie dwóch grup społecznych – włóczęgów, którzy podróżują, bowiem zmusza ich do tego zła

Ma zatem miejsce widoczna i wyraźna zmiana roli intelektualistów. Leszek Kołakowski stwierdza, że „Odchodzą niepowrotnie, z niezawodną pewnością, nauczyciele naszego pokolenia, a wraz z nim – cała formacja intelektualna i moralna, której ciągłość przechować nam trzeba pod grozą ruiny polskiej kultury”²⁸⁶. Adam Michnik zaś pisze o zanikającym pokoleniu „nauczycieli polskiej inteligencji”²⁸⁷, ale też jej „przewodników”²⁸⁸. W konsekwencji intelektualiści przestają odgrywać rolę mentora i dydaktyka, rośnie zaś znaczenie roli eksperta, ale i strażnika moralności. Tracą rolę prawodawców, stając się jedynie doradcami. Powoduje to, że najważniejszym zadaniem intelektualisty staje się dziś odróżnianie ideologii i rzeczywistości²⁸⁹, które należy wpisać w postulat demitologizacji inteligencji i intelektualistów²⁹⁰.

sytuacja materialna i niski status społeczny oraz turystów – specjalistów, ekspertów, osób podróżujących z własnej woli, realizując swój pomysł na życie (Z. Bauman, *Globalizacja...*, s. 92-120). W przypadku pracowników naukowych, którzy także są pracownikami intelektualnymi, można mówić o innych zjawiskach związanych ze zmianą miejsca zatrudnienia. Wyróżnia się zjawisko drenażu umysłów (*brain drain*), w sytuacji, gdy kraj drenuje drugi kraj z ludzi wykształconych (jest to rozumienie ideologiczne i pejoratywne) oraz drugie – ucieczkę umysłów (*brain gain*), gdy zauważa się migracje na tle np. trudnych warunków życia. Żadne z nich nie oddaje jednak tego, co mieści się w zakresie słowa „ruchliwość”, czyli przenoszenie się uczonych z jednego kraju do drugiego, bez uwzględnienia przyczyn, a będące efektem decyzji wynikających z planowania kariery zawodowej i wypełniania obowiązków pracowniczych (J. Hryniewicz, B. Jałowiecki, A. Mync, *Ruchliwość pracowników naukowych w latach 1994-1997*, Warszawa 1997, s. 7). Nauka zaczyna mieć charakter ponadlokalny, międzynarodowy, co spowodowane jest finansowaniem jej przez wielkie koncerny i instytucje (np. Unię Europejską). Jak piszą cytowani autorzy, kiedyś dominowały formy ucieczki z kraju, ale od 1997 zauważa się znaczną stabilizację w tym względzie (Ibidem, s. 5). Zmiany miejsca zatrudnienia wynikają z decyzji zawodowych, a nie politycznych czy światopoglądowych.

²⁸⁶ L. Kołakowski, *Wspomnienie o Marii Ossowskiej*. Cytuję za: M. Grochowska, *Wytrąceni z milczenia*, wstęp A. Michnik, Warszawa 2005, s. 6. Książka stanowi zbiór opowieści o intelektualistach polskich XX wieku, którzy wywarli największy wpływ na polską historię i kulturę. Wśród nich są: Tadeusz Kotarbiński, Maria i Stanisław Ossowsky, Klemens Szaniawski, Jan Józef Lipski, ks. Adam Boniecki, Józefa Hannelowa, Stefan Jaracz, Gustaw Holoubek, Tadeusz Łomnicki, Halina Mikołajska, Konrad Swinarski.

²⁸⁷ Ibidem, s. 6. Nauczycielami nazywa swoich mistrzów także A. Mencwel w książce *Nauczyciele i przyjaciele* (Warszawa 2010).

²⁸⁸ M. Grochowska, op. cit., s. 6.

²⁸⁹ R. Aron, op. cit., s. 9.

²⁹⁰ J. Babiuch-Luxmoore, op. cit., s. 120.

1.3. Kształcenie elitarne w Polsce²⁹¹

1.3.1. Edukacja (elitarna) wobec wyzwań demokracji²⁹²

W rozdziale poświęconym inteligencji pojawiła się teza o tym, że cechą konstytutywną elit intelektualnych jest posiadanie wykształcenia wyższego. Wskazują na to liczni, cytowani w poprzednim rozdziale badacze tej warstwy społecznej, np. H. Domański, J. Jedlicki czy J. Chałasiński. Jednak współczesność i jej przemiany, kierowane przez tendencje masowości, popularyzacji treści i komercjalizacji wszelkich wartości, powodują, że konieczne wydaje się ponowne zadanie pytania o (wy)kształcenie grup, które nazywać można elitarnymi²⁹³. Jest to pytanie o tyle ważne, że przemiany społeczne, w tym zmiany funkcji uniwersytetu, jakie zachodzą pod wpływem procesów takich jak utowarowienie wykształcenia, merkantylizacja wiedzy i wykształcenia, kredencjalizm²⁹⁴, mają znaczenie dla autoidentyfikacji zarówno ekspertów (czy innych: nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich, ludzi nauki, mistrzów), jak i studentów (doktorantów). Rozdział i prezentowane w nim zestawienie ma być zatem próbą odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie wyróżnione formy edukacji kształcą przyszłych członków elit, mających wpływ na najważniejsze w kraju procesy społeczne, kulturalne i polityczne oraz jak te zjawiska na siebie wzajemnie wpływają. Celem rozdziału (1.3.) jest zatem zarysowanie problemu kształcenia elitarnego na poziomie wyższym w Polsce i zagranicą²⁹⁵ oraz uwypuklenie wielości możliwych modeli kształcenia elitarnego na poziomie wyższym, na co wskazuje wstępne tylko zbadanie tego obszaru edukacji. Są wśród nich bowiem studia doktoranckie, studia na kierunkach artystycznych (wśród nich są szkoły filmowe,

²⁹¹ Rozprawa ogranicza się jedynie do form kształcenia elitarnego w Polsce. Praca nie ma bowiem charakteru porównawczego, a zestawienie choćby poglądowo tradycji polskich i zachodnich szkół elitarnych przekracza zakres pytań badawczych rozprawy. Niemniej byłoby to zadanie wyjątkowo interesujące i warte jest podjęcie go po zakończeniu pracy nad rozprawą.

²⁹² Tytuł tego podrozdziału stanowi parafrazę tytułu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, odbywającego się w dniach 3 VIII – 2 IX 1995 roku w Toruniu.

²⁹³ Posługuję się definicją elitarności, zaproponowaną w rozdziale 1.1.2., której głównym wyróżnikiem jest zaangażowanie społeczne, obywatelskość, a także odpowiedzialność za innych.

²⁹⁴ Wszystkie wymienione zjawiska są opisywane przez różnych badaczy uniwersytetu, np. Zbyszko Melosika, Ryszarda Borowicza, Z. Kwiecińskiego. Będą one poddane refleksji w następnym rozdziale poświęconym uniwersytetowi, dlatego nie podaję tutaj odnośników bibliograficznych wspomnianych prac.

²⁹⁵ W polskiej literaturze brakuje opracowań dotyczących tego tematu. Ostatnią ważną publikacją na temat kształcenia elitarnego na świecie jest książka D. Hejwosza *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, która opisuje sześć najlepszych uniwersytetów na różnych kontynentach, obecnych na tzw. szanghajskiej liście najlepszych uniwersytetów – ARWU (Academic Ranking of World Universities).

teatralne, akademie sztuk pięknych), studia MBA, realizowane najczęściej z zagranicznymi uczelniami, czy też szkoły administracji publicznej. Pełnią one różne funkcje wobec społeczeństwa oraz stawiają sobie zadania, jakich nie realizują inne instytucje edukacyjne, mające bardziej powszechny charakter. Jest to istotna kwestia, albowiem polityka Unii Europejskiej w zakresie edukacji zakłada stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, ponadnarodowego i ujednoliconego systemu kształcenia na poziomie uniwersyteckim w krajach Europy²⁹⁶. Ujednolicenie zaś wprowadza do edukacji schematyczność, powszechność i w rezultacie – masowość, nierzadko zestawianą kontrastywnie z elitarnością.

By omówić istniejące formy kształcenia, uznane za elitarne, ustalić jednak należy pewną cezurę, granicę czasową, od której rozpocznie się planowana analiza. Pojawić się tu powinny dwie daty, obie istotne z punktu widzenia tej pracy. Pierwsza ważna data to będzie rok 1989, w którym rozpoczęły się zmiany ustrojowe w Polsce. Można pokusić się o konstatację, że procesy, jakie ten przełom wywołał, nie były spotykane w żadnym innym momencie dziejów tego kraju. Poza przeobrażeniami politycznymi i ustrojowymi, miały miejsce mniej lub bardziej rewolucyjne zmiany społeczne, które dotyczyły wielu sfer życia: gospodarki (tu można wskazać na tzw. „reformy Balcerowicza”, czy denominację złotych), samorządu (np. zmiana podziału administracyjnego Polski), produkcji (np. prywatyzację większości przedsiębiorstw) czy też edukacji. Te ostatnie będą miały dla tej pracy fundamentalne znaczenie z dwóch powodów: (1) autorka jest zdania, iż to właśnie **edukacja**²⁹⁷ **winna kształtować postawy i zachowania obywateli**, inaczej mówiąc (za Z. Kwiecińskim): „**nie da się uratować szansy na wielką transformację Polski bez zasadniczo, radykalnie**

²⁹⁶ J. Józwicka, M. Kulwicka, *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, „Dialogi Polityczne” 2008, nr 9, s. 245.

²⁹⁷ W rozprawie skupię się jedynie na kształceniu elitarnym na poziomie wyższym, choć pierwsza część tego rozdziału dotyczyć będzie oświaty jako całości. Ten poziom edukacji bowiem uznaję za najistotniejszy dla rozwoju i charakteru elit społecznych, choć z drugiej strony zauważam konieczność socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży, uwzględniającej takie wartości jak demokracja, wolność, autonomia, odpowiedzialność czy podmiotowość. Z powodu ograniczeń i limitu tekstu, nie podjęty zostanie szerzej bardzo ważny z punktu widzenia elit problem autorytetu we współczesnym świecie. Do zilustrowania tych rozważań szczególnie przydatna byłaby koncepcja dyskursów Jacquesa Lacana. Filozof wymienia pięć rodzajów dyskursów: mistrza, akademicki, analityczny, historyczny oraz nadprogramowy – kapitalistyczny, obecnie najbardziej produktywny. Jest to interesująca perspektywa, w której „denuncjacja prawdy powoduje, że produkcja wartości dodatkowej (dodatkowej interpretacji) jest nieograniczona” (A. Doda, *Pośpiech i cynizm. Wokół teorii dyskursów Jacquesa Lacana*, Poznań 2002, s. 134). Dalej „To powoduje ciągłą reprodukcję sensu, czyli reinterpretację. Już nie chodzi o <<nowy>> sens, czyli sens ostateczny sens doraźny, który wymaga wypowiedziania go we wciąż <<nowszym>> języku” (Ibidem). Problem autorytetu we współczesnym świecie podjął Lech Witkowski (L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej: (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009).

odmienionej edukacji publicznej dzieci, młodzieży i dorosłych²⁹⁸, jednak zauważyć należy, że (2) w tej sferze wciąż jest jeszcze wiele do zrobienia, by móc nazwać Polskę krajem nowoczesnym, demokratycznym i obywatelskim.

Dlaczego zwracam uwagę na te właśnie zadania? Jak pisze Z. Kwieciński: „Praktyka edukacyjna przystosowuje się do zadań, wymagań i oczekiwań jej politycznego, gospodarczego, kulturowego i społecznego otoczenia oraz stara się to swoje otoczenie naprawiać, uzdrawiać, ulepszać i doskonalić poprzez umożliwienie ludziom zrozumienia i przyswojenia zasad i norm oraz pozyskania przez nich kompetencji do działania”²⁹⁹. Zaraz po tym autor dodaje: „Nigdzie też, gdzie próbowano gruntownie rekonstruować całkowity system społeczny, polityczny, kulturowy i ekonomiczny, nie lekceważono roli edukacji publicznej tak, jak się dzieje u nas”³⁰⁰.

W tym kontekście ważne jest pojęcie „edukacji obywatelskiej”, które opisuje nie tyle kształcenie biernego członka zbiorowości (np. narodowości), ale aktywną, zaangażowaną w kształtowanie swojej rzeczywistości jednostkę, stawiającą ponad własny interes – sprawę ogółu: społeczności lokalnej, w której mieszka, szkoły, do której uczęszcza, czy bloku, w którym ma mieszkanie. Głównym celem obywatela jest dobrobyt i dobrostan, ale dostępny wszystkim, nie zaś tylko nielicznym³⁰¹. Czy spotykamy te idee w polskiej oświacie? Czy są one wcielane w szkolne życie przyszłych obywateli? Poprzednie rozdziały wskazywały na to, że dzieje się to na poziomie niewystarczającym, by określić szkołę demokratyczną i pluralistyczną, a jej uczniów, absolwentów, a także inne osoby z nią związane – obywatelami³⁰². Nie udało się tego dokonać w czasach ustroju socjalistycznego, ponieważ: „głównym efektem szkoły masowej (podstawowej i zawodowej) [w PRL – A.M.K.] było zablokowanie rozwoju kompetencji poznawczych **przed** progiem zdolności do krytycznego <<podwójnego odczytywania>> znaczeń: tych danych do przyswojenia, uwierzenia i

²⁹⁸ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń 1995, s. 5.

²⁹⁹ Ibidem, s. 1.

³⁰⁰ Ibidem.

³⁰¹ O postawie obywatelskiej wśród Polaków, a także o postawie „oporu” więcej w rozdziale 1.2.2.

³⁰² Brak zaangażowania społecznego i populizm w środowisku nauczycieli opisuje Katarzyna Starego, realizatorka badań nad „obywatelskością” nauczycieli przedmiotu „Wiedza o społeczeństwie”, prowadzonych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego w latach 2007-2010. Wyniki badań zostały zaprezentowane przez K. Starego m.in. podczas Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu w dniach 20-21 września 2010, gdzie autorka wygłosiła referat pt. *Demokracja – władza ludu, czy zarządzanie masami? Współczesna rzeczywistość społeczna i polityczna w oczach polskich nauczycieli* (wersję elektroniczną tekstu można znaleźć na stronie <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/dokumenty/referaty/K.Starego.pdf>, dostęp 17 lutego 2011).

ich przedzałożeń, mitów i interesów za nimi stojących; szkoła bardziej wyprowadzała dzieci pochodzące z rodzin robotniczych i chłopskich z kultury i historii, niż kształciła je w ich znajomości zgodnie z deklaracjami programowymi”³⁰³.

Ponadto należy pamiętać, że: „Jeżeli zadaniem szkoły jest wychowywać i kształcić młodzież w kierunku wejścia jej i funkcjonowania w zastanym społeczeństwie, konstruowanie programów edukacyjnych powinno opierać się na uwzględnianiu i akceptowaniu systemów wartości także najmłodszych pokoleń”³⁰⁴.

Mogą tu jednak pojawić się pytania o to, dlaczego 20 lat po transformacji ustrojowej po raz kolejny wraca problem przebudowy edukacji, jej celów i zadań. Czy nie w ciągu tych lat, owocnych także dla pedagogiki i socjologii edukacji nie zrobiono nic, by pobudzić poczucie obywatelstwa, „ugruntować” demokrację? Na to pytanie odpowiada Tomasz Szkudlarek w zaproszeniu do prowadzonej przez siebie sesji na VII Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym. Jak pisze: „Demokracja nie jest ani wartością gwarantowaną, ani nieproblematiczną. Sprawia zawód, jest chwiejna i wciąż zagrożona z jednej strony impotencją, z drugiej pokusami autorytaryzmu. Ciągłe w kryzysie i wciąż w ogniu krytyki. Jej związki z edukacją są wielorakie i wielokierunkowe – edukacja <<do demokracji>> czy <<dla demokracji>> to nie jedyna perspektywa warta namysłu. Problematiczna jest także demokracja w edukacji (demokratyczna szkoła?) i demokracja dla edukacji (polityczne warunki dostępu do znaczącego kształcenia)”³⁰⁵.

Dalej zaś przekonuje: „Wydaje się, że nie ma już specjalnie sensu debatować nad kwestiami typowymi dla okresu <<transformacji ustrojowej>>, przechodzenie od systemu autorytarnego do demokratycznego nie wydaje się już być kwestią ani sporną, ani najbardziej palącą. Dotykają nas natomiast (w innej skali) te same problemy, z którymi borykają się kraje o bardziej ustabilizowanych procedurach demokratycznych. To stale niewielki stopień partycypacji społecznej; to erozja procedur politycznych wyborów i ich uzależnienie od wszechobecnego marketingu, a mówiąc wprost – obecność cynicznego kłamstwa jako stałego elementu demokratycznej gry; to kryzys tradycyjnych ideologii i związane z tym poczucie <<braku wyboru>> – polityka została zdominowana przez spektakle medialne i ekonomię traktowaną jako siła niezależna od

³⁰³ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec wyzwań demokracji...*, s. 3.

³⁰⁴ M. Matyjewicz, *Animacja kultury – partnerstwo w wychowaniu jako alternatywa dekonstrukcji postmodernistycznej*, w: *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”*. *Bezpieczeństwo jako wartość*, /red/ M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Worejszo, A. Zduniak, Poznań 2007 (publikacja internetowa, dostępna na stronie: <http://pila.21.edu.pl/publikacje/4/3/309.pdf>, dostęp 13.08.2008).

³⁰⁵ T. Szkudlarek, *Zaproszenie do autorów II sesji Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w Toruniu w dniach 20-21 września 2010 roku*.

ludzkiej woli; to wreszcie eksplozja ruchów populistycznych, które zastępują bark wizji w polityce <<oficjalnej>> namiętnościami i nadziejami <<zwykłych ludzi>>, niemieszczącymi się w kanonach politycznej poprawności. W tym kontekście coraz głośniejsze są głosy i coraz ciekawsze teorie proponujące radykalną rekonstrukcję projektu demokracji³⁰⁶.

Drugi ważny moment w omawianiu problemu kształcenia elitarnego ma miejsce dziesięć lat później, w roku 1999, kiedy to przyjęto wytyczne Deklaracji Bolońskiej, będącej rozwinięciem przyjętej wcześniej Deklaracji Sorbońskiej. Zamykają się one w sześciu kwestiach, których rozwiązanie ma pomóc w stworzeniu EOSW. Są to następujące działania: harmonizacja dyplomów, przyjęcie dwóch podstawowych cykli kształcenia (licencjat i magisterium) oraz cyklu badań naukowych (doktorat), stworzenie systemu kredytów uznających dorobek studenta, zniesienie barier utrudniających wymianę studentów (administracyjnych, finansowych czy akademickich)³⁰⁷. Najistotniejszą zmianą będzie z punktu widzenia problemu badawczego tej pracy jest reorganizacja systemu studiów wyższych, które wprowadzają trzystopniowy sposób zdobywania wiedzy oraz tytułów zawodowych i stopni naukowych³⁰⁸. Pojawił się dzięki tym procesom nowy poziom studiów – studia doktoranckie, będące głównym problemem badawczym rozprawy³⁰⁹.

Warto jednak wrócić do wątpliwości, o których mowa była powyżej. Dlaczego w polskiej pedagogice i socjologii edukacji kwestia elitarności nie znajduje należącego zainteresowania, szczególnie w kontekście wychowania i nauczania dla demokracji, kreowania elit odpowiedzialnych za rozwój społeczny i jednostkowy³¹⁰? Być może jest to efekt dominującej przez ponad 200 lat w polskiej szkole i polskiej myśli pedagogicznej idei egalitaryzmu³¹¹, skutkującej masowością, także (a może przede

³⁰⁶ Ibidem.

³⁰⁷ J. Józwicka, M. Kulwicka, op. cit., s. 249. Bardziej szczegółowy opis założeń i rozwiązań proponowanych przez Strategię Bolońską znajdzie się w rozdziałach 2.1., 2.2., 2.3., które będą poświęcone kwestiom uniwersytetu i studiów doktoranckich.

³⁰⁸ Według obowiązującej od 1 maja 2003 roku *Ustawy z 14 marca 2003 o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz stopniach i tytułach w zakresie sztuki* (Dz. U. 2003 nr 65 poz. 595 z późn. zm.) tytuły zawodowe to licencjat (lub analogicznie – inżynier) i magister (magister inżynier, lekarz, lekarz dentysta, lekarz weterynarz), stopnie naukowe to doktor i doktor habilitowany, a tytuł naukowy profesora jest nadawany przez Prezydenta RP na wniosek uczelni macierzystej po akceptacji Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów.

³⁰⁹ Szersze omówienie studiów doktoranckich, ich zasad, form i programów, znajdzie się w kolejnych rozdziałach.

³¹⁰ Zainteresowanie, o jakie postuluje autorka tej rozprawy, ma mieć charakter naukowy, nie zaś ideologiczny, związany np. z orientacją polityczną, czy światopoglądową.

³¹¹ Więcej refleksji nt. oświaty egalitarnej, demokratycznej znaleźć można w pracach Z. Kwiecińskiego. W 1972 roku autor pisze: „Oświata odgrywa w ustroju demokratycznym szczególnie ważną rolę. Przez

wszystkim) w wymiarze ideologicznym, niewykształconą podmiotowością i brakiem poczucia odpowiedzialności za swoje i innych wybory. Dyskurs równościowy, egalitarny paradoksalnie zdominowany został przez myślenie jednostkowe, bierne, egoistyczne, natomiast zaangażowanie społeczne pozostawił nielicznej grupie inicjatyw, w tym edukacyjnych, o charakterze elitarnym.

Termin „elitarność” obecny jest w opracowaniach dotyczących stratyfikacji społecznej, łączących w sobie dyskusję na temat ładu społecznego i jego elementów z różnymi problemami procesu edukacji³¹². Jeżeli nawet pojawia się kwestia kształcenia elitarnego, to ukrywana jest pod hasłem edukacji dzieci zdolnych lub wiąże się z oświatą prywatną, traktowaną jako opozycyjna dla źle ocenianej i finansowanej oświaty publicznej³¹³. Brakuje opracowań na ten temat³¹⁴, a dopiero od niedawna prowadzone są badania nad kwestią elitarności w edukacji³¹⁵.

dawanie równych szans kształcenia dzieci i młodzieży z wszelkich środowisk społecznych i lokalnych szkolnictwo jest skutecznym narzędziem egalitarnej polityki społecznej, celowego przekształcenia struktury społeczeństwa, udostępnienia mu wyższych dóbr kultury narodowej i ogólnoludzkiej, jest narzędziem realizacji szczytnych celów pełnego rozwoju i uspołeczniania człowieka. Ranga oświaty w naszych czasach wywodzi się stąd, że wiedza ma w nim wartość nie tylko instrumentalną, nie tylko służy do pozyskiwania pozycji społecznej, stanowiska w zawodzie, zarobków, ale też coraz bardziej nabiera cech wartości autonomicznej, jednej z naczelnych wartości, dla zdobywania i tworzenia której ludzie pragną żyć” (Z. Kwieciński, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi.*, Toruń 2002, s. 13. Książka ta jest reedycją książki wydanej po raz pierwszy w 1972 roku). Tak zaś widzi stan polskiego szkolnictwa trzy lata później, w 1975 roku: „żyjemy we wciąż jeszcze zróżnicowanym społeczeństwie. Szkoła jest funkcją społeczeństwa w wielorakim znaczeniu. Odzwierciedla i odzwierciedla zjawiska społeczne, ale jednocześnie służy przekształceniu struktury społecznej w kierunku bardziej egalitarnym. Szkoła ma sprzyjać rozwijaniu zdolności wszystkich dzieci, a jednocześnie nie dopuszczać, aby istniejące różnice materialne czy kulturalne powodowały opóźnienia w nauce szkolnej, czy wręcz eliminowały z niej uczniów” (Z. Kwieciński, *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa 1975, s. 7).

³¹² Za przykład posłużyć tu mogą prace Tomasza Gmerek. Patrz: T. Gmerek, *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli jak można sprawiedliwie skonstruować nierówność*, [w:] B. Śliwerski /red./, *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków 2001; idem, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] Z. Melosik /red./, *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań 2001; idem /red./, *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań 2003.

³¹³ Szczególnie w oczach opinii społecznej elitarnie jest to, za co trzeba płacić niemałe sumy. Być może tak jest z powodu niskiego poziomu szkolnictwa publicznego na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i średnim. Zmienia się ten pogląd w przypadku studiów wyższych. Za najlepsze, czyli elitarne, uważane są uniwersytety państwowe: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie czy Uniwersytet Warszawski. Prywatne „akademie” i „szkoły wyższe” nie cieszą się renomą, choć są w tym względzie wyjątki, np. Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, która rozwija się nie tylko pod względem dydaktycznym, ale też naukowym – realizując szeroko zakrojone projekty badawcze, także międzynarodowe.

³¹⁴ Ponadto częściej mówi się o elitaryzmie w gronie socjologów niż pedagogów, o czym świadczy np. sesja na XIII Zjeździe Socjologicznym w Zielonej Górze w 2007 roku, która zatytułowana była: *Marginalizacja i elitarność w edukacji*. Taki też nosi tytuł publikacja – tom pokonferencyjny, składający się z wygłoszonych na sesji referatów.

³¹⁵ Mam tu przede wszystkim na myśli badania Darii Hejwosz (D. Hejwosz, op. cit.) i Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, która pracuje nad problemem elitarnych szkół średnich w Europie. Nad kwestią kryteriów elitarności szkół i edukacji w swojej pracy zastanawiała się Ewa Kołodziejska i Edyta Mianowska (E. Kołodziejska, E. Mianowska, *Kryteria elitarności szkół w świadomości społecznej różnych kategorii osób*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec /red./, *Marginalizacja i elitarność w edukacji*, Rocznik Lubuski, Tom 34, cz.1, Zielona Góra 2008).

Z drugiej strony często słyhać głosy o wadach masowego kształcenia, jego pułapkach i obciążeniach. Dominacja myślenia egalitarnego, przybierającego niekiedy formy patologiczne, spowodowała, że po zmianach roku 1989 w polskiej pedagogice istnieje silny nurt demokratyczny. Przez ponad 40 lat głoszone bowiem hasła „równości”, które nie miały jednak odbicia w rzeczywistości państwa socjalistycznego. Po 1945 roku w Polsce zapanowała bowiem demokracja ludowa, której głównym hasłem była równość i walka z burżuazyjną elitą. Podejścia tego nie zmienił rok 1989, kiedy to również postulowano wprowadzenie demokracji, tym razem już tej rzeczywistej, realizowanej przez wolnych obywateli, co także wykluczało dyskurs elitarny. Natomiast od 2004 roku, czyli od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej, promocja wyrównywania szans, zamiast doceniania wybitnych działań jednostkowych, ma wydzźwięk także systemowy³¹⁶. Jak piszą Astrid Męczkowska-Christiansen i Piotr Mikiewicz: „Współczesna polityka społeczna Unii Europejskiej postulat wyrównywania szans społecznych swych obywateli uczyniła jednym z podstawowych zadań i kryteriów wydatkowania funduszy na wszelkiego rodzaju inwestycje, w tym – <<inwestycje>> edukacyjne. Nieprzypadkowo jednak w tym kontekście obecne jest pojęcie <<inwestycji>>, mamy bowiem do czynienia ze zjawiskiem, któremu nadać by można miano <<ekonomizacji równości>>, to bowiem raczej nie względy etycznie pojmowanej sprawiedliwości społecznej, lecz ekonomiczny, w swej proveniencji, dyskurs kapitału społecznego wydaje się odgrywać zasadniczą rolę w formułowaniu wyzwań neoliberalnie pojmowanej polityki społecznej współczesnych społeczeństw kapitalistycznych”³¹⁷. Jak dalej stwierdzają autorzy – „bój o równość”, a właściwie jego dyskurs, „utrudnia brak jasności co do faktu, czego ta równość ma dotyczyć”³¹⁸. Nie uciekniemy bowiem od różnic indywidualnych, zbudowanych na talentach, „kapitale kulturowym” czy „kapitale społecznym”. Jak pokazuje historia i socjologia, dotąd nie udało się stworzyć państwa, w którym każdy miałby do dyspozycji taką samą ilość dóbr – zarówno materialnych, jak i tych nieprzeliczalnych na pieniądze.

Znaczy to także, że członkowie elit posiadają większy od innych dostęp do różnego rodzaju dóbr i przywilejów, co podkreśla także Z. Kwieciński, wskazując na

³¹⁶ Instytucje unijne wdrażające środki na projekty edukacyjne organizowane w ramach Funduszy Strukturalnych, określając priorytety działań, na pierwszym miejscu stawiają „wyrównanie szans edukacyjnych”.

³¹⁷ A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław 2009, s. 9-10.

³¹⁸ Ibidem.

przyczyny nierówności społecznych, skupiając się głównie na edukacji i dostępie do wiedzy jako jednym z najważniejszych obecnie czynników wprowadzających i warunkujących niesymetryczny podział społeczny. Autor pisze: „nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane przez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, wdzięk) z <<kapitałem kulturowym>> i <<kapitałem społecznym>> rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcja, sortowanie, reprodukcja), a także przez różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju”³¹⁹. Dzieje się tak bowiem, pomimo otwartego charakteru elit

³¹⁹ Z. Kwieciński, *Wolność czy równość w edukacji?*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, op. cit., Wrocław 2009, s. 20. Teza Z. Kwiecińskiego wpisuje się w szereg najważniejszych koncepcji, będących odpowiedzią na pytanie o przyczyny nierówności i selekcji szkolnej. Problem selekcji szkolnych został zauważony bardzo wcześnie przez polskich badaczy społecznych. Warto prześledzić, jak przyczyny zróżnicowań szkolnych widzieli różni autorzy, ujmując problem w perspektywie czasowej. Jan Stanisław Bystron w 1930 roku pisał, że najważniejsze czynniki selekcji szkolnej to:

- „organizacja pracy szkół, a zwłaszcza dostępność społeczną i terytorialną szkół, związana z warunkami ekonomicznymi (materialnymi) rodzin uczniów;
- czynniki rasowe, religijne (wyznaniowe), polityczne i demograficzne (płeć i wiek uczniów);
- prestiż nauki, kształcenia i szkoły w społeczeństwie, związany ze społeczną wartością nauki, nauczania i szkół określonych typów;
- zamiłowanie ucznia do kształcenia w określonym kierunku lub zawodzie oraz uzdolnienia i rozwój umysłowy ucznia;
- podejmowanie pracy zarobkowej przez część dzieci i młodzieży;
- pochodzenie społeczne ucznia;
- migracja ludności, czyli przegrupowania osadnicze oraz ruchliwość przestrzenna społeczeństwa” (J. S. Bystron, *Szkola i społeczeństwo*, Warszawa 1930, s. 17). Czterdzieści pięć lat później, Z. Kwieciński dostrzega pięć grup czynników powodujących zróżnicowanie szans edukacyjnych: pedagogiczno-oświatowe, przestrzenne, ekonomiczne, kulturowe, biospołeczne” (Z. Kwieciński, *Selekcje szkolne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa 1975, s. 5). Podobnie uważa M. Szymański i wprowadza model selekcji szkolnej, jaki rozgrywa się na pięciu poziomach: biopsychicznym, oświatowym, kulturowym, społecznym oraz ekonomicznym, na które oddziałują następujące czynniki selekcyjne: system makrosocjalny, region, społeczność lokalna, rodzina, szkoła oraz dziecko (M. J. Szymański, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa 1996, s. 63). Roman Dolata natomiast wskazuje na grupy teorii nierówności edukacyjnych, korzystając z wiedzy i badań wielu badaczy zarówno pedagogów, socjologów, psychologów, jak i biologów. Wymienia wśród nich podejście biologiczne (tu istotne jest dziedziczenie genetyczne, idea ta obecna jest np. u Stevena Pinkera, kwestie inteligencji osobniczej i jej dziedziczenia, a także wpływu na pozycję społeczną), podejście socjologiczne (korzystając z teorii funkcjonalno-strukturalnej, np. Jonathana H. Turnera, Talcotta Parsonsa, Earla Hoppa czy i wprowadzając konteksty i założenia teorii konfliktowej, np. w ujęciu Ralpha Dahrendorfa), podejście psychologiczne (pokazując np. reakcję jednostki na niski status społeczny czy orientację na społeczną dominację). Patrz: R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Warszawa 2008, s. 23-48.

kapitalistycznych i obalenia istniejących barier feudalnych, społeczeństwo nie stwarza równych szans każdemu³²⁰.

By opowiedzieć o roli kształcenia elitarnego, koniecznym zatem było wpierw zadanie pytania, jakie elity są potrzebne Polsce? Po tym jednak, w następnej kolejności, trzeba podjąć dyskusję z powszechnie podzielanym twierdzeniem, iż: „Idea elitaryzmu oświatowego w myśl zasady Mourniera: <<być ponad mieć>> koncentruje uwagę na jednostce, a nie na zbiorowościach, na stwarzaniu optymalnych dróg układania się człowieka z obiektywną rzeczywistością społeczną. Efektem powyższego jest pogłębianie nierówności społecznych w dostępie do wykształcenia oraz do zrozumienia prawdziwych wartości kultury i nauki”³²¹.

Rozważanie powyższego stwierdzenia oznacza także konieczność zwrócenia uwagi na paradoks współczesnej edukacji w dyskursie egalitarnym, która kładąc nacisk na rozwój jednostki, usuwa na drugi plan myślenie wspólnotowe i perspektywiczne.

Jest tak, albowiem przyjmuje się zwykle, iż to właśnie demokratyzacja oświaty sprawia, że człowiek staje się osobą autonomiczną i upodmiotowioną. Wykształcenie daje mu możliwość dokonywania świadomych wyborów, przyjęcia określonego stylu życia lub indywidualnego systemu norm. Człowiek wykształcony winien być zatem świadomym siebie podmiotem, odpowiedzialną i sterującą swoimi wyborami jednostką.

Formułuje się również sądy mówiące, że „edukacja respektująca ideały egalitaryzmu doprowadza do uniezależnienia wyników uczenia się, a więc tego, co uczeń ze szkoły wynosi, od tego, co do niej ze sobą wnosi. Edukacja elitarna doprowadza natomiast do silnej korelacji pomiędzy wnoszonymi do klasy szkolnej przez uczniów – nieważne jak uwarunkowanymi – ich cechami indywidualnymi a wynikami uczenia się”³²². Wprowadza się do debaty o szkole najpierw hasła sprawiedliwości (do 1989 roku), a następnie – równości i wolności³²³.

Dzięki temu edukacja nabiera charakteru demokratycznego, choć jak pokazują historia i badania socjologów edukacji i pedagogów, także wyżej cytowanych, działania mające na celu wprowadzenie idei sprawiedliwości i równości są fasadowe i nieskuteczne. Badacze wskazują na fakt, iż demokratyczny charakter reform szkolnych

³²⁰ T. Pilch /red./, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, s. 1031.

³²¹ E. Gawel-Luty, *Wstęp*, [w:] eadem (red.), *Egalitaryzm – kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk 2001, s. 5.

³²² S. Mieszalski, *Nauczanie i uczenie się – uwarunkowania związku*, [w:], E. Gawel-Luty /red./, op. cit., s. 11.

³²³ Pojęcie „równości” i jego znaczenie dla edukacji analizowane jest w tomie pod redakcją A. Męczkowskiej-Christiansen i P. Mikiewiczza: *Idee – Diagnozy – Nadzieje*.

miał odzwierciedlenie głównie w propagandowej frazeologii, nie wnikając z głośzonymi hasłami do rzeczywistości. Reformy szkolne lat 1945-1989 kładły nacisk na nadrzędny charakter sprawiedliwości społecznej, która wymaga dodatkowych działań na rzecz poprawy sytuacji edukacyjnej dzieci i młodzieży z rodzin robotniczych i chłopskich³²⁴.

Dzięki takim badaczom, jak James Coleman, Basil Bernstein, Raymond Boudon, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Christopher Jencks, Ivan Illich, Paolo Freire, Pierre Bourdieu, Randall Colins³²⁵, mechanizmy selekcji szkolnej i defaworyzacji różnych warstw społecznych, stały się jawne i zostały rozpowszechnione. W Polsce temat nierówności w edukacji podjęli Z. Kwieciński³²⁶, Mirosław J. Szymański³²⁷, Ryszard Borowicz³²⁸, Mikołaj Kozakiewicz³²⁹, Tadeusz Frąckowiak³³⁰, próbując opisać przyczyny stanu nierówności i dać odpowiedź na pytanie, jak temu stanowi zapobiec.

Wiele debat poświęconych kwestiom egalitarności (i elitarności) polskiej szkoły odwołuje się prawie wyłącznie do powstałej w końcu lat 60-tych koncepcji P. Bourdieu³³¹, dotyczącej reprodukcji kapitału społecznego, traktując ją nie jako punkt wyjścia, ale punkt dojścia, wynik lub wnioski badawczy. Późniejsze publikacje

³²⁴ M. J. Szymański, *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatowej*, [w:] E. Gawel-Luty /red./, op. cit., s. 33.

³²⁵ Ibidem, s. 32.

³²⁶ Patrz: Z. Kwieciński, *Selekcje szkolne...*; idem, *Poziom aspiracji do kształcenia się a struktura społeczna*, „Socjologia Wychowania”, 1976 vol. 1; idem, *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa 1980; idem, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992; idem, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń 1995; idem, *Bezbronni...*; idem, *Wykluczanie*, Toruń 2002.

³²⁷ Patrz: M. J. Szymański, *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa 1988; idem, *Bezrobocie rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, „Edukacja” 1996, nr 4; idem, *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, op. cit.; idem, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2000.

³²⁸ Patrz: R. Borowicz, *Procesy selekcji w szkole wyższej*, Toruń 1978; idem, *Zakres i mechanizm selekcji w szkolnictwie*, Warszawa 1983; idem, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.

³²⁹ Patrz: M. Kozakiewicz, *Bariery awansu poprzez wykształcenie*, Warszawa 1973; M. Kozakiewicz, Z. Kwieciński, W. Winclawski, *Raport o dostępie młodzieży wiejskiej do kształcenia na różnych szczeblach szkolnictwa*, Warszawa 1973.

³³⁰ T. S. Frąckowiak, *Badania naukowe a praktyka demokratyzowania selekcji szkolnej młodzieży wiejskiej*, „Edukacja” 1985, nr 2; idem, *Selekcje szkolne w typowych środowiskach współczesnej Polski*, Poznań 1986.

³³¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, op. cit. Bourdieu scharakteryzował fenomen selekcji szkolnej i reprodukcji kapitałów szczegółowo i w oparciu o wnioski sformułował teorię reprodukcji społecznej. Opisał dualistyczny system szkoleń – dla warstw uprzywilejowanych i nieuprzywilejowanych, co skutkowało „odmienną ofertą programową, zupełnie odmiennymi warunkami kształcenia, niejednakową jakością edukacji i różnymi perspektywami dróg życiowych. Szkoły spetryfikowały istniejące podziały społeczne” (M. J. Szymański, *Nieegalitarność pedagogiki...*, s. 30). W tym kontekście wykształcenie elitarne stanowiło dodatkową gwarancję posiadanej pozycji i jej dziedziczenia.

Bourdieu³³² nie zmieniają tej perspektywy, ujmując szkołę „jako przestrzeń nabywania pewnych kompetencji kulturowych (w tym rodzajowych) traktowanych jako konieczne w określonym momencie, ale przede wszystkim jako miejsce, gdzie kształtuje się *cena* owych kompetencji”³³³. Ważny poznawczo wyjątek stanowią prace P. Mikiewicza, który powołuje się na koncepcję Stephana Balla, autora *Class Strategies and Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*³³⁴, zestawiającego dwie tradycje analiz struktury klasowej: weberowską oraz kulturalistyczną. Propozycja Balla, prezentowana przez P. Mikiewicza, jest zatem próbą znalezienia kompromisu między „superracjonalizmem tradycji <<teorii wykluczania społecznego>> a otwartym determinizmem Bourdieu”³³⁵. Polski socjolog ocenia, iż analizy Balla prowadzą do przyjęcia takiego modelu budowania nierówności klasowych, które są tworzone poprzez indywidualne praktyki członków określonych kategorii społecznych. Wynika to z panującej ideologii indywidualizmu, idei prywatnej odpowiedzialności za los – nie tyle nawet własny, co swojej rodziny i prowadzącej do działań mających na celu „zachowanie przewag społecznych (materialnych, prestiżowych i w zakresie władzy) nad członkami klas niższych”³³⁶.

Poza badaniami i publikacjami naukowymi ważne były także działania praktyczne. Jak pisze Z. Kwieciński: „Do najbardziej niezaprzeczalnych osiągnięć polityki społecznej w powojennej Polsce należy demokratyzacja dostępu do oświaty wszystkich szczebli. (...) właśnie szkolnictwo, oświata były jednym z najważniejszych i najskuteczniejszych narzędzi demokratycznej polityki egalitarnej”³³⁷. Prowadzono więc programy kompensacyjno-wychowawcze, oferowano stypendia najzdolniejszym w grupie dzieci defaworyzowanych. Nierzadko jednak z powodu nieudolności i opieszałości urzędniczej, a także błędów w realizacji, trafiały one i tak do osób uprzywilejowanych. Nikły kapitał społeczny i kulturowy, a także ekonomiczny, jaki posiadały dzieci z uboższych środowisk, powodował, iż nie otrzymywały nawet informacji o możliwościach, jakie im przysługiwały. System szkolny był wyjątkowo

³³² P. Bourdieu, *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Warszawa 2004; idem, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przeł. P. Biłos, Warszawa 2005; idem, *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2006.

³³³ Podaję za: L. Kopciewicz, *Różnice czy nierówności płci? Pytanie o efekty pracy szkoły z punktu widzenia trzech typów kapitału*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, op. cit., s. 155.

³³⁴ S. Ball, *Class Strategies and Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Londyn 2003.

³³⁵ P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec /red./, op. cit., s. 16.

³³⁶ Ibidem, s. 21.

³³⁷ Z. Kwieciński, *Bezbronni...*, s. 9.

czułym zwierciadłem różnic społecznych, pomimo usilnych politycznych wymagań egalitarnych³³⁸.

Po 1989 roku chciano oczyścić myśl i praktykę pedagogiczną z otoczki ideologicznej, a reformy miały poprawić atmosferę i wprowadzić nowatorskie rozwiązania, osadzone głównie na idei równości szans i zapobieganiu wykluczeniu społecznemu. Było to efektem analiz reform i pomysłów lat minionych, które w żaden sposób nie zmieniły szkolnej rzeczywistości i nie wyeliminowały podziałów społecznych. Jak twierdzi Mirosław J. Szymański: „można sądzić, iż skupienie głównego pola zainteresowań na jednostce, a nie zbiorowości dzieci i młodzieży było związane z zamierzoną koncentracją uwagi na znaczeniu kształcenia i wychowania dla rozwoju i dojrzewania społecznej osoby, przy jednoczesnym świadomym lub nieświadomym pomniejszaniu lub nawet ignorowaniu ogólnospołecznego wymiaru procesów edukacyjnych³³⁹. Z tego względu: „Kształcenie powszechne przez długi czas wcale nie było egalitarne”³⁴⁰, choć wprowadzono do systemu zasadę jednolitości szkolnictwa³⁴¹. Nie było też miejsca na kształcenie elitarne.

Bogusław Śliwerski sądzi, iż w ciągu ostatnich 20 lat reformy szkolnictwa oscylowały między autonomią a centralizacją. Nie spełniło się marzenie o decentralizacji edukacji i zaangażowaniu społeczności lokalnych w sprawy szkoły. Ciężary tego stanu ponosi np. polska wieś obciążona konsekwencjami nierówności, jaka panuje w polskiej oświacie. Wiele wiejskich szkół i przedszkoli zostało zlikwidowanych, podobnie jak świetlice, kluby wiejskie, czy uniwersytety ludowe. Innym ważnym problemem jest kadra ucząca w wiejskich szkołach, są to bowiem nauczyciele z niskimi kwalifikacjami, którzy nie mogli znaleźć pracy w mieście. Nie ma zatem mowy o pluralizacji edukacji, jest za to jednowymiarowość, karanie uczniów za odmienność i brak poczucia, iż zmiana społeczna jest konieczna i ceniona.

Dominująca optyka równości uzasadniana była i jest na wiele sposobów, „mimo że ideologia kapitalizmu z jej przeciwieństwami uczyniły zasadę organizacji życia gospodarczego”³⁴². Po 2004 roku pojawiają się inne zjawiska: dzięki m.in. funduszom unijnym następuje ekonomizacja równości, łączona z demokratyzacją kształcenia

³³⁸ Ibidem, s. 10.

³³⁹ M. J. Szymański, *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatowej*, [w:] E. Gaweł-Luty /red./, op. cit., s. 29. Dlatego właśnie problem równości (nierówności) nie znajdował zainteresowania w gronie pedagogów (Ibidem).

³⁴⁰ Ibidem.

³⁴¹ Z. Kwieciński, *Bezbronni...*, s. 9.

³⁴² A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, op. cit., s. 9.

(bezpłatne formy kształcenia na każdym poziomie i w każdej formie), co w edukacji przyjmuje postać szkoły masowej, promującej zaniżanie standardów i tolerancję dla miałości.

Jest także inna konsekwencja dominacji idei egalitaryzmu (w różnych jego odmianach), a mianowicie spaczenie i zepsucie idei niekoniecznie opozycyjnej wobec niej, czyli elitaryzmu. Wynikiem tego jest niezrozumienie lub jednowymiarowe zrozumienie idei elitarności, która zgodnie z ukończoną w poprzednim podrozdziale definicją ma być **grupą osób odpowiedzialnych za zmianę społeczną**, umiejącą ją przedyskutować, wprowadzić i podtrzymywać³⁴³.

Wobec powyższego należy zadać sobie pytanie, jak to się dzieje, iż: „Prowadzone od dziesięcioleci badania pokazują, że edukacja jest przestrzenią odtwarzania istniejących nierówności społecznych”³⁴⁴. Jak zatem wzmacniać kapitał społeczny i kulturowy jednostek, który w najwyższym stopniu decyduje o sukcesie szkolnym i następnie życiowym? Na te pytania wciąż musi odpowiadać sobie pedagogika, mająca narzędzia w tej pracy zasadnicze, tj. dostęp do środków unijnych, badania społeczne, „dobre praktyki” państw zachodnich.

Współcześnie o te kwestie pyta m.in. P. Mikiewicz³⁴⁵. Zauważa on, że: „(...) powstaje złudzenie demokratyzacji dostępu do oświaty. Szkoły średnie, do tej pory postrzegane jako droga do studiów i elitarnych pozycji zawodowych, zaczynają otwierać się na uczniów pochodzących z całego spektrum społecznego. Patrząc globalnie na społeczną kompozycję uczniów szkół maturalnych widzimy przemieszanie osób z najwyższych i najniższych pozycji społecznych”³⁴⁶. Dzieje się tak, ponieważ zmienia się funkcja edukacji, która przestaje być niezbędnym warunkiem dostępu do warstw uprzywilejowanych społecznie lub ekonomicznie³⁴⁷.

W kontekście powyższych słów, pojawia się u Mikiewicza także pytanie o to, czy mechanizm reprodukcji społecznej przestał obowiązywać, „Czyżby dokonano się rewolucyjne złamanie błędnego koła odtwarzania pozycji społecznych z pokolenia na pokolenie?”³⁴⁸ Odpowiedź P. Mikiewicza jest negatywna, a autor dopytuje, jaka jest

³⁴³ Nie znaczy to wcale, że ma to być grupa rządząca, rozumiana jako elita władzy.

³⁴⁴ Ibidem, s. 13.

³⁴⁵ P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną?...*, s. 13.

³⁴⁶ Ibidem.

³⁴⁷ Ibidem.

³⁴⁸ Ibidem. Pytanie funkcjonowanie procesu reprodukcji społecznej jest jednym z głównych pytań badawczych niniejszej rozprawy doktorskiej.

tego przyczyna i kto za tę zmianę odpowiada³⁴⁹. Przyczyny tego stanu rzeczy są dwie. Po pierwsze, „Ten wewnętrzny podział szkolnictwa jest społecznie uświadomiony”³⁵⁰, a ponadto istnieje „społeczne zapotrzebowanie na różnicę”³⁵¹, także w wymiarze edukacyjnym, generowane i podtrzymywane głównie przez przedstawicieli klasy średniej i inteligencji, np. czytelników gazet tworzących rankingi szkół („Wprost”, „Perspektywy”)³⁵².

Ponadto rośnie ranga i znaczenie wykształcenia. Jak pokazują longituidalne badania Z. Kwiecińskiego w przeciągu kilkudziesięciu lat zmieniła się postawa do wykształcenia – rodzice i młodzież zrozumieli, że wykształcenie to warunek konieczny do zdobycia pracy w ogóle, a zwłaszcza dobrze płatnej i dającej satysfakcję³⁵³. Edukacja nie jest już zatem tylko jednym z mechanizmów reprodukcji społecznej, ale spełnia wiele innych ważnych społecznie funkcji: stanowi źródło dochodu, satysfakcji jednostki, jest kreatorem zmian społecznych, w tym powstawania nowych elit.

Czy w polskiej szkole możliwe jest kształcenie elitarne w nowym, obywatelskim wymiarze? Czy wśród priorytetów polskiej szkoły jest kształcenie umiejętności społecznych, nieskupiających się na rozwoju własnym? Czy poza chęcią zdobycia jak najwyższej liczby punktów na egzaminie – czy to gimnazjalnym, czy maturalnym – zarówno przez piszących, jak przez kadrę nauczycielską i dyrekcję, jest jeszcze coś, o co warto się starać: autorytety, własny rozwój będący ciężką pracą, a nie tylko hasłem, satysfakcję z dokonanego postępu?

Kształcenie elitarne powinno skupiać się na przygotowywaniu jednostek do wprowadzaniu zmian społecznych i ich podtrzymywaniu. Stoi to w opozycji do teorii Bourdieu, który uznaje, iż działania elit sprowadzają się do podtrzymywania zastanego porządku społecznego i mnożenia posiadanych kapitałów. Koncepcja francuskiego socjologa nie podejmuje jednak wątków zmienności świata, jego nieprzewidywalności i płynności³⁵⁴. Przemiany społeczne i obyczajowe tak mocno zmieniły formy i cele istnienia najważniejszych instytucji społecznych, że mówienie o bezpośredniej

³⁴⁹ Ibidem, s. 14.

³⁵⁰ Ibidem.

³⁵¹ Ibidem.

³⁵² P. Mikiewicz stawia tezę, że to rodzice są zakulisowymi graczami, stwarzającymi warunki gry społecznej – relacji między nauczycielem a uczniem. Jak pisze autor: „Jeżeli potraktujemy edukację jako pole zmagania o dostęp do zasobów społecznych, a konkretne szkoły jako miejsca ucieleśniania tej rywalizacji, możemy powiedzieć, że wyniki tych zmagania rozstrzygają się w dużej mierze już przed bitwą – na bazie warunków, jakie tworzą rodzice (Ibidem, s. 14).

³⁵³ Z. Kwieciński, *Wykluczanie...*, s. 9.

³⁵⁴ Na ten temat więcej np. w pracach Zygmunta Bauman, np. Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna...*; idem, *Globalizacja...*

reprodukcji jest zbyt dużym uproszczeniem. Członkowie elit muszą dziś być przygotowani na zmienność warunków, być mobilnymi, widzieć szeroką i długoterminową perspektywę proponowanych rozwiązań. Dodatkowym, bardzo istotnym wyróżnikiem będzie tu odpowiedzialność za wprowadzone zmiany. Zadawaniu pytań o edukację elitarną vs. demokratyczną, przyświeca myśl Z. Kwiecińskiego, iż „wykształcenie jest jedną z powszechnie uprawnianych wartości, jest dobrem (korzyścią) do pozyskania, jest instrumentem alokacji w strukturze społeczno-zawodowej (a zatem warunkiem koniecznym przejścia do elit) oraz składnikiem trwałego <<kapitału>> kulturowego i społecznego, przekazywanego następnemu pokoleniu”³⁵⁵. Skromnie i nieśmiało dodałabym do tego jednak, iż jest ponadto najważniejszym czynnikiem kształtowania porządku demokratycznego w państwie, a także rzecznikiem jego zmian.

Elitarna edukacja powinna właśnie do pełnienia tej roli przygotowywać, bazując na powyższych wartościach, ale uzupełnionych o **myślenie nie tyle równościowe, co wspólnotowe**³⁵⁶.

Jak tego dokonać? Najlepiej jest podjąć działania praktyczne, np. uczyć demokracji, obywatelskości, odpowiedzialności za społeczność, w której się żyje. Bardzo dobrym przykładem tego są lekcje i warsztaty odpowiedzialności podmiotowej, jakie zaproponowała uczniom jednej ze szkół olsztyńskich Beata Krzywosz-Rynkiewicz³⁵⁷.

Stąd ważne było zadanie pytania o koncepcję reprodukcji społecznej P. Bourdieu. Inny ważny myśliciel – Henry Giroux twierdzi, że koncepcja Bourdieu jest słuszna z punktu widzenia prawdy, ale niesłuszna z punktu widzenia pragmatyki. „Zdaniem Girouxa przyjęcie koncepcji Bourdieu obezwładnia, odbiera argumenty i broń tym, którzy chcą walczyć z mechanizmem koła reprodukcji. W tym widać pragmatyczną postawę pedagoga, nastawionego na zmianę, przeciwdziałanie mechanizmom reprodukcji i wykluczenia. Pedagog nie poprzestaje na odpowiedzi na pytanie, **jak jest**, ale porusza się dalej, próbując odkryć, **co zrobić, żeby było tak, jak ma być**”³⁵⁸. Pamiętać także należy, iż „noblesse oblige”, a elity nie tylko odtwarzają zastany porządek, ale go zmieniają.

³⁵⁵ Z. Kwieciński, *Wolność czy równość w edukacji?...*, s. 20.

³⁵⁶ Mam tu na myśli wspólnotowość jako cechę elit i społeczeństw, opisaną w rozdziale 1.1.2, odwołującym się do koncepcji R. Putnama.

³⁵⁷ Badaczka przeprowadziła cykl warsztatów, podczas których uczniowie rozwijali swoje kompetencje społeczne i uczyli się, czym jest odpowiedzialność. Więcej na ten temat w książce B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci: jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Kraków 2007.

³⁵⁸ Podaję za: A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiwicz /red./, op. cit., s. 14.

1.3.2. Kształcenie elitarne – kryteria i przykłady

Kształcenie elitarne trudno jest jednoznacznie zdefiniować i wskazać na określone jego cechy, które dawałyby pogląd na to, które formy edukacji można tak właśnie nazwać. Sytuacja w tym wypadku jest podobna do definiowania innych ważnych z punktu widzenia problemu badawczego tej pracy pojęć tj. „elita”, czy „inteligencja”³⁵⁹. Trudność tę potęguje fakt, iż synonimami „elitarności” w polskiej literaturze są określenia: „prywatny”, „niepubliczny”, „społeczny”, „niemasowy”, „dostępny nielicznym”, „alternatywny” (wobec głównego nurtu), „artystyczny”, „płatny”³⁶⁰, „uniwersytecki” (np. szkoły prowadzone pod egidą uniwersytetów)³⁶¹. Ponadto „Kryteria oceny szkół są odmienne dla kolejnych etapów kształcenia: począwszy od szkoły podstawowej po wyższą”³⁶². Jednak nie tylko wg znawców przedmiotu, ale też w wiedzy potocznej funkcjonują podmioty wyróżniające się (pozytywnie) pośród wielu innych jednostek o charakterze edukacyjnym.

Czym zatem wyróżnia się kształcenie elitarne? „Czy szkoły osiągające wyniki ponadprzeciętne są szkołami <<elitarnymi>>? W odniesieniu do jakich szkół można używać tego określenia i jak określać pozostałe szkoły – szkoły masowe, przeciętne, typowe”³⁶³? Jakie posiadają przymioty, sprawiające, że instytucje oświatowe realizują cele i zadania elit, których cechy zostały omówione w poprzednich rozdziałach?

Odpowiedź na te pytania nie jest łatwa, szczególnie, iż definicje zbudowane na wyjaśnieniach słownikowych, mają charakter pleonazmu. Mówi się zatem, że „elitarny” znaczy, iż „jest przeznaczone dla elity”³⁶⁴. Najprostszym rozwiązaniem byłoby wskazanie rankingów, szeregujących polskie uczelnie wyższe, szkoły średnie, czy

³⁵⁹ Autorka jest świadoma, że nie można przystąpić do analizy określonego problemu badawczego bez uprzedniego zdefiniowania używanych pojęć, terminów, metodologii, stąd część teoretyczna i metodologiczna rozprawy (z powodów trudności definicyjnych, na co wskazują też badacze danej problematyki) ma charakter nie tylko opisowy, ale również projektujący.

³⁶⁰ Jak pokazały badania Elżbiety Kołodziejkiej i Edyty Mianowskiej, dotyczące kryteriów elitarności w opinii publicznej. Prawie 15% respondentów odpowiedziało, że szkoła elitarna jest przede wszystkim szkołą płatną (E. Kołodziejka, E. Mianowska, op. cit., s. 31).

³⁶¹ Na niejednoznaczność językową w definiowaniu „elitarności” wskazują także E. Kołodziejka i E. Mianowska (Ibidem, s. 27).

³⁶² E. Narkiewicz-Niedbalec, *Wstęp*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec /red./, *Marginalizacja i elitarność w edukacji*, Rocznik Lubuski, Tom 34, cz.1, Zielona Góra 2008, s. 8.

³⁶³ Ibidem.

³⁶⁴ B. Dunaj /red./, *Słownik Współczesnego Języka Polskiego*, t. 1, Warszawa 2001, s. 235. Koniecznym więc staje się zdefiniowanie pojęcia „elita”, co autorka starała się zrobić w poprzednich rozdziałach rozprawy.

gimnazja³⁶⁵. Od wielu lat funkcjonują one w obiegu ogólnopolskim, jak i w wymiarze lokalnym (prowadzone i publikowane najczęściej przez lokalne i regionalne dzienniki). Niektóre z nich mają swoją tradycję, ukazują się bowiem cyklicznie co rok w tym samym czasie (zwykle wiosną, by przysłużyć się przyszłym studentom i licealistom). Przykładem może być tu ranking szkół wyższych tygodnika „Wprost”, obecny na łamach tego tygodnika od 1993 roku, przy czym stale rozbudowujący się i będący przykładem dla innych czasopism.

Warto przy okazji zauważyć, że rankingi dotyczą tych poziomów kształcenia, które kończą się egzaminem, upoważniającym do podjęcia dalszej nauki³⁶⁶. Znaczyć to może, że istnieje potrzeba kształtowania rynku edukacyjnego i kształtowania go na wzór rynku dóbr i usług, na którym znajdują się jednostki elitarne, jak i te przeznaczone dla bardziej przeciętnego odbiorcy³⁶⁷. Osoby czytające je³⁶⁸ chcą, zgodnie z prawami rynku, otrzymać najlepszą ofertę za cenę, jaką są w stanie zapłacić³⁶⁹. Dzieje się tak, bowiem „Wiedzą dobrze, że wybór szkoły to nie tylko kwestia doboru nauczycieli i programów nauczania, ale również inwestycja w kapitał kulturowy i społeczny dla swych dzieci”³⁷⁰. Zdobywanie i posiadanie wiedzy dotyczącej rankingów i ich wyników staje się pewnym wzorcem kulturowym, wiedzą podzielaną i przekazywaną, elementem kapitału społecznego i kulturowego. Dzieje się to na podobnej zasadzie, jak w USA czy Wielkiej Brytanii, gdzie powszechnie wiadomo, które szkoły mają opinię szkół

³⁶⁵ Oczywiście, w świetle głównego problemu badawczego tej pracy, należało by sięgnąć po rankingi szkół wyższych opracowywane od kilkunastu lat przez różnego typu czasopisma – tygodniki („Polityka”, „Wprost”), miesięcznik „Perspektywy” czy gazetę codzienną – „Rzeczpospolitą”. Nie klasyfikuje się bowiem jeszcze uczelni, oferujących studia doktoranckie. Jest to, jak się zdaje, wciąż zbyt mało powszechna forma kształcenia, co się zmienia m.in. pod wpływem zaleceń Deklaracji Bolońskiej, przyjętej także przez Polskę. Taką metodą obrała D. Hejwosz, która, opisując najbardziej elitarne uniwersytety na świecie, zdecydowała się wybrać te, mające wysokie miejsca na światowym rankingu ARWU (Patrz: D. Hejwosz, op. cit.).

³⁶⁶ Z tego powodu nie przeprowadza się rankingów szkół podstawowych.

³⁶⁷ Dlatego też autorzy rankingów mówią o tworzeniu „mapy doskonałości” polskiego szkolnictwa. Patrz: <http://www.egospodarka.pl/52915.Ranking-szkol-wyzszych-2010,1,39,1.html> (dostęp 23.02.2011). Pisze o tym także P. Mikiewicz (P. Mikiewicz, *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną?...*).

³⁶⁸ P. Mikiewicz skłania się ku tezie, że osoby czytające rankingi i robiące z nich użytek przy wyborze szkoły, posiadają wyższy niż reszta społeczeństwa kapitał społeczny i kulturowy (a w konsekwencji – także ekonomiczny, choć w polskich realiach nie to przełożenie nie jest jednoznaczne). To „specyficzna klientela”. Są to bowiem przedstawiciele inteligencji i rodzącej się od kilkunastu lat klasy średniej (pojmowanej głównie w wymiarze ekonomicznym). Jak pisze autor: „Mówiąc językiem marketingu, targetem gazet publikujących zestawienia szkół nie są gospodynie domowe, robotnicy, drobni rzemieślnicy, rolnicy – przedstawiciele niższych warstw społecznych. Są to dzienniki (<<Rzeczpospolita>>) i tygodniki (<<Polityka>>, <<Wprost>>) adresowane do inteligencji, specjalistów, menadżerów – przedstawicieli warstw wyższych” (Ibidem, s. 14).

³⁶⁹ Mam tu na myśli nie tylko koszty finansowe, ale też wysiłek intelektualny czy emocjonalny, konieczny do podjęcia ambitnych i pracochłonnych studiów, czy też do poradzenia sobie z rywalizacją, która jest widoczna nie tylko na najlepszych uczelniach.

³⁷⁰ Ibidem, s. 22.

elitarnych, bowiem jako takie ukształtowały je tradycja i społeczeństwo. Wybierane są one zwykle przez potomków dawnych absolwentów, nierzadko działających w różnych stowarzyszeniach absolwenckich³⁷¹, dotujących działania badawcze, rozwojowe, inwestycyjne, ale też promocyjne³⁷². W Polsce taka tradycja jeszcze nie istnieje, zatem buduje się więc reputację szkół nie tylko poprzez oferowane usługi kształcenia, ale też poprzez uczestnictwo tych szkół w rankingach, co wynikać może ponadto z określonej strategii marketingowej³⁷³.

Rankingi ogólnopolskie, zarówno te dotyczące szkół wyższych, jak i innych poziomów kształcenia, są coraz bardziej rozbudowane i przygotowywane w sposób profesjonalny³⁷⁴. Ich znaczenie rośnie, szczególnie teraz, gdy mówi się powszechnie o niżu demograficznym i jego skutkach dla uczelni wyższych. Powoduje to rozwój konkurencji między uczelniami, co widoczne jest także w rankingach. Stąd też pojawiły się rankingi różnych typów szkół, w tym zawodowych, szkół prywatnych³⁷⁵.

Co się bierze w tych klasyfikacjach pod uwagę? Kryteriów jest wiele i mają różną wagę, np. na ranking „Rzeczypospolitej” i „Perspektyw” składa się pięć głównych kategorii, a w ich ramach wyróżnia się 32 podkategorie³⁷⁶. Jednak istnieją

³⁷¹ W Polsce stowarzyszenia absolwenckie dopiero zaczynają swoją działalność, która nie ma jeszcze charakteru donacyjnego, co wynika z innego niż np. w Stanach Zjednoczonych modelu studiowania (w Polsce studia na uczelniach państwowych są bezpłatne, poza trybem wieczorowym i zaocznym). Rodzime stowarzyszenia skupiają się natomiast na budowaniu tożsamości studenta-absolwenta danej uczelni, tym samym budując (i promując) markę uniwersytetu. Przykładem może być tu np. Stowarzyszenie Absolwentów UMK, które nie tylko organizuje zjazdy, bale karnawałowe i wycieczki, ale także oferuje już kartę kredytową Visa Banku Zachodniego WBK o nazwie „Uniwersytet Mikołaja Kopernika”.

³⁷² Mam tu na myśli kluby studenckie, działające w ramach jakiegoś uniwersytetu czy college, niekiedy bardzo elitarne, dostępne tylko wybranym. Bycie ich członkiem oznacza odniesienie sukcesu jeszcze przed ukończeniem studiów i nie wiąże się ze znalezieniem pracy czy posiadaniem dużego majątku.

³⁷³ Z racji małych nakładów na badania naukowe, niewiele uniwersytetów może pozwolić sobie na podnoszenie swojego prestiżu w ten sposób, co powoduje, że stają się niekonkurencyjne dla środowiska biznesowego.

³⁷⁴ Prowadzą je największe polskie firmy badające opinię publiczną, np. TNS Pentor, która włącza się do badań szkół prowadzonych dla „Rzeczypospolitej” i „Perspektyw”.

³⁷⁵ To szkołom prywatnym najbardziej zależy na znalezieniu się na liście rankingowej, ponieważ według przewidywań ekspertów do spraw szkolnictwa wyższego, to one stracą najwięcej studentów w nadchodzących latach. Klienci prywatnych szkół wyższych znajdą lepszą, także bezpłatną, ofertę w szkołach państwowych – na uniwersytetach i politechnikach. W przypadku rankingów szkół prywatnych widać jeszcze jedno ważne zjawisko, a mianowicie ich *stricte* biznesowy charakter i orientację. W rankingach istnieje jedynie podział na dwie grupy – na szkoły biznesowe i niebiznesowe, których oferta kierunkowa jest mocno zróżnicowana (od psychologii, poprzez nauki społeczne, kończąc na prawie i sztukach pięknych).

³⁷⁶ Ranking „Rzeczypospolitej” i „Perspektyw” jest bardzo rozbudowany, zawiera bowiem pięć kategorii podstawowych, w ramach których mieszczą się bardziej szczegółowe podkategorie. Są to następujące kryteria: (1) **prestż**, mierzony poprzez preferencje pracodawców (liczba wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym przeprowadzonym na reprezentatywnej grupie pracodawców przez ośrodek badawczy PENTOR); ocenę kadry akademickiej; wybór olimpijczyków (mierzony udziałem liczby laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych, przyjętych poza procesem rekrutacji na daną uczelnię w

również rankingi bardziej skrótowe, np. „Wprost”³⁷⁷. Ważną kwestią jest także to, kto sygnuje swoim nazwiskiem wyniki pracy nad rankingami, czyli zasiada w kapitule rankingu. Niekiedy są to wybitni naukowcy, akademicy, ale też profesjonalści związani z kreowaniem rynku i zarządzaniem, np. marką³⁷⁸. Należy zauważyć, że ranking starają się również inspirować i motywować badane uczelnie do coraz lepszej i efektywniejszej pracy, zarówno naukowej, jak i dydaktycznej. Stąd pojawiają się nagrody, które dostaje jedna uczelnia wyróżniająca się na określonym polu. „Rzeczpospolita” i „Perspektywy” powołały trzy nagrody dla uczelni wyższych. Pierwsza to „Kuźnia Kadr”, która jest nagrodą dla uczelni, która zanotowała największy rozwój w kształceniu kadr naukowych³⁷⁹. Druga nagroda (pod nazwą „Awans”) ufundowana jest za najbardziej efektywny skok do grupy najlepszych uczelni³⁸⁰, natomiast nagroda „Misja” przeznaczona jest dla uczelni wyróżniających się pod jakimś szczególnym względem, np. profilem kształcenia, typowym tylko dla nich, np. Wyższa Szkoła Policyjna w

ogólnej liczbie przyjętych na pierwszy rok studiów stacjonarnych); **(2) siła naukowa**: rozwój kadry własnej (zdefiniowany jako liczba tytułów i stopni naukowych uzyskanych przez pracowników uczelni); nadane stopnie naukowe; potencjał naukowy (mierzony sumą ocen parametrycznych nadanych poszczególnym jednostkom uczelni przez MNiSW w stosunku do liczby jednostek ocenionych w danej uczelni); nasycenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach; uprawnienia do nadawania stopni naukowych; publikacje (mierzone liczbą publikacji uwzględnionych w bazie SCOPUS); cytowania; h-indeks; studia doktoranckie; akredytacje; **(3) innowacyjność uczelni**: efektywność pozyskiwania zewnętrznych środków na badania; liczba patentów i wzorów użytkowych; udział uczelni w 7 PR; **(4) warunki studiowania**: dostępność dla studentów kadr wysokokwalifikowanych; zbiory drukowane; zbiory elektroniczne; warunki korzystania z biblioteki; możliwości rozwijania zainteresowań naukowych; możliwości rozwijania zainteresowań kulturalnych; dostępność uczelni dla studentów zamiejscowych; osiągnięcia sportowe; **(5) umiędzynarodowienie studiów**: programy studiów prowadzone całkowicie w językach obcych; studiujący w językach obcych; wymiana studencka (wyjazdy i przyjazdy); wielokulturowość środowiska studenckiego (obcokrajowcy); nauczyciele akademicy z zagranicy; wykłady w językach obcych; szkoły letnie. Cyt. za: http://www.rp.pl/artypul/478589,478748_Zasady-rankingu-szkol-wyzszych.html (dostęp 27.02.2011).

³⁷⁷ „Wprost” bierze pod uwagę trzy rodzaje zjawisk: (1) kształcenie i jego jakość, które można określić poprzez m.in. umiejętności dydaktyczne kadry, akredytację prowadzonych kierunków studiów, liczbę studentów uczestniczących w wymianie międzynarodowej, liczbę godzin języków obcych, zaplecze informatyczno-biblioteczne, zakres pomocy finansowej dla studentów; (2) trzecia misja, czyli „ocenę szans kariery zawodowej absolwentów i prorokowego, prorozwojowego działania szkół wyższych”; (3) badania naukowe i ich ocenę, czyli „osiągnięcia naukowe kadry, liczba pozyskiwanych grantów naukowych, uprawnienia do nadawania tytułów naukowych, udział kadry dydaktycznej w międzynarodowych projektach”. Cyt. za: <http://szkoly.wprost.pl/ranking/ide,22/idk,23/edycja-2010-Szkoly-panstwowe.html> (dostęp 3.03.2011).

³⁷⁸ W cytowanym już rankingu „Rzeczypospolitej” i „Perspektyw” opiekę nad pracami nad rankingiem sprawuje honorowy przewodniczący, czyli prof. dr hab. Marek Safjan, a członkowie komisji to m.in. dr Alicja Adamczak (prezes Urzędu Patentowego), dr Jan Krzysztof Frąckowiak (dyrektor Biura Promocji Nauki „PolSCA” w Brukseli), prof. dr hab. Marek Rocki (przewodniczący Państwowej Komisji Akredytacyjnej), prof. dr hab. inż. Bogusław Smólski (dyrektor Narodowego Centrum Badań i Rozwoju), czy prof. dr hab. Franciszek Ziejka (były rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego). Cyt. za: <http://www.rp.pl/artypul/478713.html> (dostęp 3.03.2011).

³⁷⁹ W 2010 roku nagroda ta przypadła Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie.

³⁸⁰ W 2010 roku w kategorii uczelni państwowych nagrodę tę otrzymał Uniwersytet Medyczny w Białymstoku (awans a 23 miejsca w grupie na 13), a w kategorii uczelni niepublicznych – Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie (awans z 14 miejsca na 5).

Szczytnie (nagroda w 2010 roku), czy Szkoła Główna Służby Pożarniczej w Warszawie (2009).

Innym rozwiązaniem w definiowaniu elitarności w kontekście oświaty i edukacji jest wskazanie tego, co na ten temat sądzą osoby zainteresowane – studenci, absolwenci lub ich rodzice. Zadania sprawdzenia tego, co na temat kryteriów elitarności mówi opinia publiczna podjęły się Elżbieta Kołodziejska i Edyta Mianowska³⁸¹. Wyszły one od stwierdzenia, że „trudno odnaleźć badania mówiące o ustaleniu kryteriów, dzięki którym szkoły mogą być uznawane za elitarne”³⁸². Zadały sobie pytanie o to, „czy istnieją zatem uniwersalne kryteria, czy też <<elitarność>> jest pojęciem względnym, definiowanym w wymiarze lokalnym”³⁸³, natomiast respondentów badaczki poprosiły o podanie trzech określeń, które wydają się im związane z pojęciem „szkoła elitarna”.

Uzyskane odpowiedzi można zaszeregować do czterech grup: (1) cechy dotyczące prestiżu, związane z sukcesami naukowymi uczniów i absolwentów, (2) cechy procesu dydaktycznego, (3) cechy uczniów, (4) symbole odmienności, które są zewnętrznymi symbolami odrębności szkoły³⁸⁴. Jednak, jak piszą autorki, to nie jedyny sposób na analizowanie cechy elitarnych, ponieważ „Biorąc pod uwagę <<etapy pracy>> możemy podzielić kryteria na: (1) selekcyjne – związane z doбором kandydatów do szkoły, (2) organizacyjne – związane z organizacją i przebiegiem procesu dydaktycznego, (3) zewnętrzne/wynikowe – związane z widocznymi efektami pracy szkoły”³⁸⁵. Z punktu widzenia pomiaru można próbować podzielić kryteria na: (1) wymierne – mierzalne, łatwe do obiektywnej oceny, (2) niewymierne – oparte na opinii potocznej”³⁸⁶.

Wyniki badań mają charakter bardzo merytoryczny, bowiem okazało się, że za najważniejsze respondenci uznali wysokie wyniki nauczania (i w konsekwencji – możliwość kontynuowania nauki w wybranej uczelni) oraz wykształconą kadrę o wysokim potencjale intelektualnym i dydaktycznym. Wysokim odsetkiem wyróżniały się również odpowiedzi wskazujące na odpłatność za kształcenie³⁸⁷ oraz miejsce szkoły na liście rankingowej. Wszystkie powyższe cechy nie są jednak *stricte* elitarne,

³⁸¹ E. Kołodziejska, E. Mianowska, op. cit.

³⁸² Ibidem, s. 27.

³⁸³ Ibidem.

³⁸⁴ Ibidem, s. 29.

³⁸⁵ Ibidem.

³⁸⁶ Ibidem.

³⁸⁷ Odpłatność za kształcenie zostało zdefiniowane przez badaczki jako cecha budująca symboliczną odrębność instytucji edukacyjnej. Polski system edukacji jest bowiem z założenia bezpłatny i każda forma płatna stanowi wyjątek od tej reguły.

albowiem można je odnieść do szkoły masowej. Znacznie mniejsze znaczenie dla osób badanych miały zaś czynniki odnoszące się do statusu społecznego uczniów, a więc kapitału społecznego, ekonomicznego, kulturowego, jakimi dysponują ich rodziny. Reszta odpowiedzi respondentów prezentuje tabela nr 1.

Prestiz	Cechy procesu dydaktycznego	Cechy uczniów	Symbole odmiennosci
wysokie wyniki nauczania 63,4%	bardzo dobra kadra pedagogiczna 45,1%		
wysoka zdawalność na uczelnie wyższe 16,9%	bardzo dobre wyposażenie 16,1%		
miejsce na liście rankingowej 14,6%			opłata za naukę – czesne 14,4%
	bogata oferta zajęć pozalekcyjnych 10,0%	wysokie wymagania wobec kandydatów 9,7%	
	przyjazna atmosfera 8,7%	status społeczny ucznia 8,9%	
	zaostrzona dyscyplina 7,5%		
	wysokie wymagania od uczniów 5,7%		
	mało liczne klasy 5,5%		
	podmiotowość 4,7%		jednolity ubiór uczniów 3,9%
	współpraca z zagranicą 1,6%		
Wskazania poniżej 1 %			
wyniki egzaminów zewnętrznych	dobry program nauczania	zaangażowanie uczniów i rodziców	
znani absolwenci	nowoczesne metody nauczania	separacja płciowa	
tradycje szkoły	nauka wielu języków obcych		

Tab. 1. Cechy elitarności szkoły wg wskazań respondentów,
E. Kołodziejska, E. Mianowska, op. cit. s. 32.

Inaczej kwestię wyróżnienia szkoły elitarniej rozwiązał P. Mikiewicz, który posłużył się badaniami – diagnozą funkcjonowania edukacji w Toruniu, prowadzonymi w 1998 roku pod kierownictwem Krystyny Szafranec, a będącymi kontynuacją badań Z. Kwiecińskiego, dotyczących zmian strukturalnych szkolnictwa, „w tym selekcji społecznych w oświacie i przez oświatę”³⁸⁸. Badania te opierają się na analizie ocen szkolnych oraz wyników testu cichego czytania ze zrozumieniem, tworzących siedmiostopniową skalę osiągnięć szkolnych i kompetencji kulturowych badanej

³⁸⁸ P. Mikiewicz, *Spoleczne swiaty szkół srednich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005, s. 133.

zbiorowości³⁸⁹. Na tej podstawie zostało wyróżnionych pięć typów szkół (od A do E), przy czym najlepsze z nich („elitarnie”) to te, które gromadzą uczniów o najlepszych, „wybitnych” osiągnięciach szkolnych³⁹⁰. Mikiewicz założył z góry, że elitarność jest wypadkową czynników indywidualnych, kształtowanych przez czynniki społeczne (kapitały: społeczny, ekonomiczny, kulturowy).

Łącząc prezentowane wyżej stanowiska badawcze i definicyjne, wskazując na kryteria elitarności, które wpisują się w zaprezentowaną w tej pracy definicję „elity”, należy wziąć pod uwagę dziesięć kryteriów, które znajdą swoje odbicie w przykładach form kształcenia elitarnego na poziomie wyższym w Polsce.

Głównym wyróżnikiem jest (1) **ograniczona dostępność**, osiągalność dla nielicznej grupy osób, przy czym niekoniecznie chodzi tu o kwestie finansowe i płatny charakter szkoły. Większy nacisk kładziony jest na kapitał społeczny (w rozumieniu P. Bourdieu oraz R. Putnama) czy zdolności indywidualne – intelektualne, artystyczne, psychologiczne, społeczne, którymi legitymuje się student lub uczeń danej formy kształcenia.

Powyższe kryterium jest wynikiem m.in. wprowadzenia przez instytucje kształcenia elitarnego (2) **selekcji i surowych kryteriów rekrutacyjnych**³⁹¹, co zapewnia im przyjęcie osób nieprzypadkowych i w jakiś sposób wyjątkowych. Adeptci natomiast (3) **wyróżniają się** w pewien sposób (choćby zdając trudne egzaminy), mają przymioty niedostępne innym. Mogą to być jednostkowe, indywidualne cechy intelektualne, fizyczne, zdolności interpersonalne, artystyczne itp., jak również cechy wynikające np. z ich statusu społecznego i możliwości, jakie przez to posiadają (kontakty towarzyskie, dostęp do informacji i zasobów materialnych). Przez to także (4) są **konkurencyjni na rynku pracy**, rozumianym nie tylko lokalnie, ale też globalnie. Dzięki swoim kompetencjom i umiejętnościom są w stanie znaleźć pracę w każdym kraju na świecie, też z powodu znajomości języków obcych³⁹². Przypomina to sytuację absolwentów elitarnych uniwersytetów tj. Harvard czy Oxford, w przypadku których

³⁸⁹ Ibidem.

³⁹⁰ Okazało się także, że osiągnięcia szkolne są skorelowane ze statusem społecznym rodziny ucznia, bowiem „im lepsza kategoria szkoły, tym większy udział młodzieży z rodzin o wysokim statusie społecznym” (Ibidem, s. 135). „Status **wysoki** charakteryzuje rodziny, w których oboje rodzice należą do grupy specjalistów, menadżerów bądź przedsiębiorców i mają dyplom wyższej uczelni” (Ibidem, s. 136, przypis nr 9).

³⁹¹ Zdają sobie sprawę, że to obecnie, w sytuacji niżu demograficznego, selekcyjność to najtrudniejsze kryterium do utrzymania dla szkół wyższych.

³⁹² Por. Z. Bauman, *Globalizacja...*

sam dyplom ukończenia tych właśnie uczelni gwarantuje znalezienie satysfakcjonującej pracy, zarówno w wymiarze własnych aspiracji i ambicji, jak i w finansowym.

Kształcenie elitarne jest wyjątkowe także dlatego, że (5) jest **mocno sprofilowane**, kształci jedynie pewne wybrane umiejętności, skupia się na określonych obszarach nauki, sztuki, kultury, wiedzy, pogłębiając zainteresowania i zdolności kształconych osób. Widoczne jest to wyraźnie, gdy analizuje się formy kształcenia elitarnego w Polsce. Z tego względu jest to (6) forma **kształcenia zindywidualizowanego**, opartego na jednostkowym podejściu do zdobywania nowej wiedzy. Ważny jest osobisty wybór studenta, który podejmuje decyzje samodzielnie i w sposób odpowiedzialny, przemyślany. Jest to wynikiem samoświadomości zdolności, talentów, ale też wsparcia osób trzecich, np. tzw. „mistrza”, autorytetu, nauczyciela. (7) Jej celem jest **twórczość**, nie zaś tylko bierne odtwarzanie wiedzy. Ważna w tym jest ponadto (8) **innowacyjność**, bowiem kształcenie elitarne ma nauczać tworzenia nowych jakości, podejmować nowe, niewypróbowane jeszcze inicjatywy i być nastawione całkowicie na innowacje, w tym innowacje społeczne³⁹³. Przy tym jest ono (9) **zaangażowane w kreowanie społecznej rzeczywistości**, choćby poprzez fakt, że jego adepci podejmują inicjatywy społeczne, a także (10) włączają się w **dyskurs publiczny**³⁹⁴. Można powiedzieć, iż kształcenie elitarne kierowane jest do jednostki wyjątkowej, którą można (przez analogię) nazwać „człowiekiem wielowymiarowym”³⁹⁵.

Powyższe cechy niejednoznacznie wskazują na to, jakie formy kształcenia ocenimy jako elitarne³⁹⁶. Należy zaznaczyć, że polskie kształcenie ma swoją własną

³⁹³ Można odwołać się tu do transgresyjnej koncepcji człowieka Józefa Kozińskiego, który uważa iż podstawą rozwoju jednostki jest „wyjście poza to, czym jednostka jest w danej chwili i co posiada” (J. Koziński, *Transgresje a kształcenie człowieka*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski /red./, *Wokół problemów działania społecznego*, Katowice 1998, s. 96). Działania transgresyjne, zestawione z ochronnymi, mające na celu nadać sens ludzkiemu życiu, być inspiracją do kolejnych czynności, dawać satysfakcję z samego faktu ich doświadczania. Są one bardziej ryzykowne niż ochronne, ale też mniej podatne na czynniki i warunki zewnętrzne, ponieważ kontrolowane są przez zdolności, wiedzę i umiejętności jednostki.

³⁹⁴ Dwie ostatnie cechy są konsekwencją przyjętego sposobu myślenia o elicie jako grupie zbudowanej na takich cechach, jak wspólnotowość, odpowiedzialność społeczna, obywatelskość.

³⁹⁵ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.

³⁹⁶ Jak to zostało zaznaczone na początku rozdziału 1.3.1., istnieją różnego typu szkoły o charakterze elitarnym. Ich wyznacznikami są kryteria wymienione powyżej. By je opisać i scharakteryzować, autorka rozprawy posłużyła się informacjami zawartymi na stronach internetowych prowadzonych przez te instytucje (<http://www.ksap.gov.pl/ksap/>, <http://www.ci.edu.pl/>, <http://www.aal.edu.pl/>, <http://www.szkoła-liderow.pl/>, <http://www.ahe.lodz.pl/>, <http://www.dsw.edu.pl/>). Przedstawione one zostaną w sposób systematyczny, odwołujący się do wymienionych kryteriów opisu. Typologia, która z samej definicji jest niedokładna, niejednorodna i niekiedy dyskusyjnie traktuje przedstawiane fakty, ma zaś charakter wprowadzający i dający pogląd na różnorodność istniejących form kształcenia elitarnego.

specyfikę. To wynik nie tylko 40 lat komunizmu, najczęściej podawana przyczyna („łatka”) w ocenach polskiej oświaty i edukacji, ale też przemian ostatnich 20 lat, na które składają się przemiany ustrojowe, wejście Polski do UE, finansowanie projektów i inicjatyw dzięki Funduszom Strukturalnym, zmiany demograficzne wpływające na masowość kształcenia, zmiany struktury zatrudnienia, w której dominują usługi, nie zaś produkcja, kontakty z zagranicą i możliwość podróżowania bez ograniczeń, nauka języków obcych.

Do opisu elitarnych instytucji edukacyjnych można użyć typologii zbudowanej na kilku wyróżnikach: (1) organ założycielski i forma prawna; (2) poziom kształcenia; (3) selekcja i sposób rekrutacji; (4) cel istnienia – misja; (5) finansowanie; (6) sposób kształcenia; (7) działania wyróżniające i dodatkowe, w tym „prospołeczne”; (8) współpraca z zagranicą; (9) sukces instytucji.

Biorąc pod uwagę pierwsze kryterium, czyli organ założycielski i formę prawną, można mówić o kilku podmiotach, przy czym najważniejsze jest tutaj państwo. Z mocy ustawy bowiem zakładany jest uniwersytet – np. Uniwersytet Warszawski czy Jagielloński³⁹⁷, które we wszystkich rankingach polskich uczelni zwykle wymieniane są na pierwszym miejscu. Ich działalność jest regulowana przez Ustawę o szkolnictwie wyższym³⁹⁸. Państwo, a właściwie rząd, w maju 1990 roku utworzył Krajową Szkołę Administracji Publicznej, stąd podlega ona bezpośrednio Prezesowi Rady Ministrów. Początkowo zastanawiano się, jaką formę ma przybrać: czy utworzyć od podstaw nową szkołę wyższą albo „rządową szkołę aplikacji, czyli instytucji zorientowanej na wyposażenie osób już będących absolwentami wyższych uczelni w narzędzia współcześnie konieczne do efektywnego wykonywania zadań demokratycznego państwa³⁹⁹.

Możliwa jest także forma międzyuczelniana, czyli konfederacja uniwersytetów w wymiarze polskim, lokalnym czy też międzynarodowym (uniwersytet wraz z innym uniwersytetem). Tu właściwe będą dwa przykłady: Akademia Artes Liberales oraz

³⁹⁷ W rankingu szkół wyższych „Rzeczpospolitej” i „Perspektyw” te dwie uczelnie walczą o pierwsze miejsce, wymieniając się co rok. Nie jest to specyficznie polskie zjawisko, bowiem na światowym rankingu ARWU najlepsze uniwersytety wymieniają się regularnie miejscami.

³⁹⁸ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym.

³⁹⁹ Źródłem inspiracji dla rozwiązania pierwszego miał być amerykański Harvard, a ściślej – John F. Kennedy School of Government, w drugim zaś przypadku – doświadczenia Francji w postaci Krajowej Szkoły Administracji (Ecole Nationale d’Administration – ENA), a także brytyjskiego Civil Service College. Charakter kształcenia zapisany został w ustawie o Krajowej Szkole Administracji Publicznej z dnia 14 czerwca 1991 r. (<http://www.ksap.gov.pl/ksap/>, dostęp 05.03.2011).

studia MBA, które kształcą na poziomie podyplomowym wspólnie z zagranicznym, zwykle amerykańskim uniwersytetem specjalizującym się w ekonomii i zarządzaniu.

Szkoła elitarna założona może być również przez właściciela prywatnego (za przykład może tu posłużyć Makary Stasiak i jego Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi) lub pomysłem autorskim wybitnej osoby, np. Akademia Artes Liberales jest w całości dziełem prof. Jerzego Axera.

Możliwa jest także sytuacja, w której zespół ludzi chce realizować określone zadania i cele i wówczas zakłada stowarzyszenie bądź fundację, np. Collegium Invisibile (to też przykład formy międzyuczelnianej), albo uczelnię wyższą – np. Dolnośląska Szkoła Wyższa, która została założona przez Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny we Wrocławiu. Warto zaznaczyć także, że istnieje też stowarzyszenie niezależne od kształcenia uniwersyteckiego, a przykładem może tu być Stowarzyszenie Szkoła Liderów, kształcące liderów organizacji pozarządowych.

Omawiane formy kształcenia dotyczą edukacji wyższej. Mogą zatem to być więc studia wyższe, utworzone dla tych, którzy chcą zdobyć wyższe wykształcenie, zarówno na poziomie studiów licencjackich, czy magisterskich, np. Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne (MISH)⁴⁰⁰. Za elitarne uważane są także studia doktoranckie, prowadzone dla osób z wyższym wykształceniem, które chcą osiągnąć kolejny poziom wykształcenia albo planują karierę akademicką⁴⁰¹. Istnieją także elitarne studia podyplomowe (dla osób z wyższym wykształceniem, także z dyplomem licencjackim, tj. MBA), studia równoległe (dla tych, którzy zdobywają wyższe wykształcenie albo doktoranckie i równocześnie poszerzają wiedzę w inny sposób, np. w Collegium Invisibile) oraz kursy specjalizacyjne⁴⁰².

W każdej instytucji rekrutacja przebiega inaczej, jednak jej cel jest jeden – aby wyłapać „talenty”, osoby adekwatne do profilu szkoły. Często wymaga się od kandydatów przedstawienia projektów badawczych, ale prowadzone są też z nimi rozmowy kwalifikacyjne, badające predyspozycje osobowościowe i inteligencję społeczną. Do tego niekiedy dodawane są inne kryteria, tj. wiek, staż zawodowy, doświadczenie w prowadzeniu badań, opublikowanie artykułów w prasie branżowej.

⁴⁰⁰ Wymieniam MISH jako studia elitarne, bowiem to szczególna forma studiowania, która wymaga od studenta zdecydowania, określenia swoich zainteresowań badawczych i naukowych, odpowiedzialności i umiejętności zorganizowania sobie warunków studiowania.

⁴⁰¹ Obecnie uprawnienia do nadawania tytułu doktora ma coraz więcej uczelni, stają się one zatem coraz bardziej powszechne. Ciekawą propozycją są międzyuczelniane i międzydyscyplinarne propozycje studiów doktoranckich. W roku akademickim 2008/2009 Akademia „Artes Liberales” uruchomiła Międzyuczelniany Program Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich AAL (MPISD AAL).

⁴⁰² Przykładem może być tu nowa forma kształcenia przez KSAP, oferowana urzędnikom państwowym.

Wszystkie one sprawdzają predyspozycje kandydata, wskazując na najistotniejsze z punktu widzenia instytucji umiejętności i wiedzę.

KSAP rekrutuje swoich słuchaczy w sposób bardzo złożony, sprawdzając różnego rodzaju kompetencje. „Słuchacze KSAP są wyłaniany w drodze otwartego, konkursowego postępowania rekrutacyjnego spośród osób, które nie ukończyły 32 lat i legitymują się magisterskim wykształceniem wyższym⁴⁰³”. Egzamin składa się z trzech etapów: testu z wiedzy ogólnej, obejmującego 100 pytań, testu pisemnego z języka obcego oraz ostatnim elementem jest rozmowa kwalifikacyjna⁴⁰⁴. Warto zaznaczyć, że wszystkie pisemne sprawdziany są przeprowadzane i oceniane anonimowo.

W przypadku studiów MBA istotnym kryterium jest znajomość języka obcego, głównie angielskiego. Zajęcia prowadzone są w tym języku, co powoduje, że słuchaczami mogą być osoby biegle posługujące się angielszczyzną. Do tego należy dodać kryterium dochodowe, a także staż zawodowy. Przykładowo, by móc podjąć studia na SGH, słuchacze muszą legitymować się czteroletnim doświadczeniem zawodowym, a w Szkole Biznesu – trzyletnim.

W opisie kolejnego kryterium, tj. misja uczelni, można wyróżnić bardzo wiele celów i zadań. Każda bowiem instytucja posiada innego rodzaju cele działania i motywy istnienia, przy czym wspólny jest im rozwój jednostki i przez to – rozwój społeczny. Misją Krajowej Szkoły Administracji Publicznej jest kształcenie i przygotowywanie do „służby publicznej urzędników służby cywilnej oraz kadr wyższych urzędników dla administracji Rzeczypospolitej Polskiej”⁴⁰⁵. Mają oni być neutralni politycznie, kompetentni i odpowiedzialni za powierzone im sprawy.

Studia doktoranckie natomiast przygotowywać mają przyszłą kadrę naukową, wdrożyć ją do pracy badawczej i kariery akademickiej. W dalszej perspektywie zaś ich celem jest rozwój nauki i wiedzy, sprawienie, by polskie uczelnie były konkurencyjne względem zagranicznych. Deklaracja Bolońska regulująca kształt i funkcje studiów doktoranckich, mówi ponadto o podnoszeniu kwalifikacji i poziomu wykształcenia społeczeństw.

Misją Stowarzyszenia Szkoła Liderów, które powstało w 1994 roku z inicjatywy profesora Uniwersytetu Oxfordzkiego Zbigniewa Pełczyńskiego, jest wspieranie

⁴⁰³ <http://www.ksap.gov.pl/ksap/> (dostęp 10.03.2011).

⁴⁰⁴ „W trakcie rozmowy kwalifikacyjnej Komisja dokonuje ostatecznej oceny kandydata pod kątem jego przydatności do służby publicznej. W rozmowie kwalifikującej Komisja bierze pod uwagę przede wszystkim następujące kryteria: predyspozycje do pracy na wyższych stanowiskach w administracji publicznej, potencjał rozwojowy, kreatywność oraz kulturę osobistą” (Ibidem).

⁴⁰⁵ <http://www.ksap.gov.pl/ksap/> (dostęp 10.03.2011).

rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Dzieje się to w trzech wymiarach, bowiem takie cele wyznacza sobie organizacja: (1) edukacja działaczy publicznych w Polsce, (2) regionalny rozwój społeczności lokalnych, jak również (3) współpraca międzynarodowa⁴⁰⁶.

Najpowszechniejszym źródłem finansowania instytucji edukacyjnych o charakterze elitarnym jest budżet państwa, co przyczynia się do faktu, że najbardziej elitarne i najlepsze formy kształcenia są bezpłatne dla ich uczestników. Mam tu na myśli np. studia doktoranckie na UW czy UJ. Mogą jednak być dotowane przez instytucje grantodawcze – w ten sposób swoje działania finansuje Stowarzyszenie Collegium Invisibile. Jedno z głównych zadań jego członków polega na zdobywaniu funduszy na prowadzenie działalności i realizację celów statutowych. Ponadto sponsorzy prywatni wspierają m.in. działania edukacyjne Akademii Artes Liberales, a z kolei mechanizm 1% podatku to duże wsparcie dla Stowarzyszenia Collegium Invisibile, które jest organizacją pożytku publicznego. Popularne jest również pobieranie opłat od uczestników kształcenia⁴⁰⁷.

Cechę wyróżniającą i w sposób zasadniczy budującą tożsamość instytucji edukacyjnej jako elitarniej i wyjątkowej stanowi sposób kształcenia. Mogą to być zajęcia regularne, które dla swoich adeptów prowadzi większość instytucji elitarnych, zaczynając od KSAP-u, a na studiach doktoranckich kończąc. To najpopularniejsza i najbardziej oczekiwana forma edukacji. Ważne miejsce w kształceniu elitarnym zajmuje nauka języków obcych, przy czym znajomość języka angielskiego wydaje się już normą i standardem. Wynika to nie tylko z konieczności kształcenia osób – obywateli świata, ale też z powodu potrzeby czytania literatury obcojęzycznej, niedostępnej w języku polskim. Popularne są także staże w kraju i za granicą, które dla swoich słuchaczy oferują np. KSAP czy studia w DWS.

Ciekawą formą są seminaria czy praca w zespołach badawczych, typowe dla AAL, bowiem w pełni przygotowują do pracy naukowych młodych członków Akademii. Jednak zdecydowanie wyróżniające są tutoriale, czyli indywidualna współpraca studenta z profesorem – jego „mistrzem”, które są obecne i stosowane w kilku instytucjach: w Stowarzyszeniu Collegium Invisibile, ale też w Szkole Liderów i AAL (przy czym tu student ma 2 tutorów – jednego z uczelni macierzystej, a drugiego – z zewnętrznej). Szkoła Liderów wprowadziła do swojej metody kształcenia, poza

⁴⁰⁶ Podaję za stroną internetową Stowarzyszenia: <http://www.szkoła-liderow.pl/> (dostęp 10.03.2011).

⁴⁰⁷ Mam tu na myśli np. studia doktoranckie w prywatnych uczelniach tj. DSW czy SWPS.

tutorialem, działania praktyczne. Osoby biorące udział w kursie muszą zrealizować zaplanowany i opracowany samodzielnie projekt na rzecz społeczności lokalnej.

Jakiego rodzaju aktywność jest dla tych instytucji wyjątkowa i odróżniająca je od innych? Najwięcej działań wyróżnia naukowe, w pełni studenckie Stowarzyszenie Collegium Invisible. Realizują następujące programy, mające swoje miejsce w rocznym kalendarzu CI:

- „Szkola Letnia, czyli obóz wakacyjny, podczas którego Student prowadzi zajęcia o charakterze warsztatowym dla uzdolnionych uczniów szkół średnich,
- Wioska Olimpijska, czyli obóz wakacyjny, podczas którego Student prowadzi zajęcia o charakterze warsztatowym dla laureatów licealnych olimpiad przedmiotowych,
- Pierwszy Tutor, czyli kierowane przez Studenta indywidualne studia uzdolnionych uczniów szkół średnich. Pierwszy Tutor adresowany jest do uczniów szkół średnich, w szczególności do podopiecznych Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci oraz laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych. Odpowiada na stale rosnącą potrzebę indywidualnej opieki nad młodzieżą uzdolnioną. Celem projektu jest danie młodym ludziom szansy regularnej i systematycznej pracy naukowej pod okiem studentów Collegium, pomoc w dojrzałym pogłębianiu wiedzy i rozwijaniu umiejętności badawczych⁴⁰⁸”.

Ważnym programem CI jest Program Fleck. Nazwa tego projektu pochodzi od osoby Ludwika Flecka, polsko-izraelskiego mikrobiologa, a także socjologa wiedzy. Ponadto jest to skrót od "Fundujemy Lwowskim Entuzjastom Ciekawe Książki". Studenci CI chcą swoją wiedzę i zasobami dzielić się z lwowskimi kolegami, którzy mają mocno ograniczony dostęp do książek naukowych⁴⁰⁹. Ten program to nie jedyna forma współpracy z jednostkami zagranicznymi, bowiem może ona odbywać się na kilku poziomach, przy czym najbardziej popularne są staże i wizyty studyjne za granicą. Jednakże może przyjmować inną postać, jak ma to miejsce w KSAP: „W zintegrowanej Europie współpraca administracji państw członkowskich rozwija się również na polu szkoleniowym. Czerpanie z wiedzy zagranicznych ekspertów w procesie kształcenia jest nie tylko koniecznością, lecz także przekłada się na wymierne korzyści, jak rozwój potencjału polskiej administracji. KSAP współpracuje blisko z instytucjami zagranicznymi o tym samym profilu: Ecole Nationale d'Administration Publique (ENA) we Francji, Federalną Akademią Administracji Publicznej (BAkōV) w Niemczech,

⁴⁰⁸ Ibidem.

⁴⁰⁹ Dodam tylko, że Projekt Fleck powstał z datków gości ślubu Michała i Oli Bilewiczów.

Państwową Akademią Administracji Publicznej na Ukrainie i z wieloma innymi. Co więcej, w realizacji swoich zadań i celów angażuje się w międzynarodowe projekty związane z reformami administracji państw Europy Wschodniej. KSAP odgrywa także ważną rolę jako reprezentant Polski w Międzynarodowym Instytucie Nauk Administracyjnych (IIAS), Międzynarodowym Stowarzyszeniu Szkół i Instytutów Administracji (IASIA) oraz w Sieci Instytutów i Szkół Administracji Publicznej w Centralnej i Wschodniej Europie (NISPAcee)⁴¹⁰.

W przypadku studiów doktoranckich nie do końca możemy mówić o współpracy zagranicznej. Rzadko odnotowuje się wymiany międzyuczelniane, bowiem środki na wyjazdy zagraniczne są mocno ograniczone. Jednak sytuacja ta powoli się zmienia, szczególnie od momentu, gdy można starać się o środki unijne i przeznaczyć je na projekty naukowe. Korzystają z nich częściej nauko ścisłe, ale i humanistyczne coraz lepiej sobie z tym radzą.

Ważną praktyką są działania Stowarzyszenia Szkoła Liderów, których celem jest „przekazywanie, wypracowanych w Polsce, metod szkolenia działaczy publicznych w zakresie edukacji obywatelskiej⁴¹¹”. Tym samym Szkoła Liderów wspiera przemiany demokratyczne w Europie Środkowej i Wschodniej.

Do opisu ostatniego punktu, czyli „sukces instytucji”, potrzebne byłyby badania absolwentów. Ponadto każda z nich ma swoje kryteria do opisu sukcesu. Jest jednak pewne, że to absolwenci świadczą o sukcesie instytucji. Dla jednych instytucji sukcesem jest liczba absolwentów, inne podejść do sprawy bardziej „jakościowo”, wskazując na dalsze losy swoich podopiecznych. Ustalenie jakichkolwiek typów czy kategorii to zadanie nie tyle niemożliwe, co wymagające dodatkowych badań. Nie jest to bowiem kryterium, którą te instytucje kierują się na co dzień, projektując swoje działania i cele. Jednak można nieśmiało wskazać na pewne osiągnięcia tych jednostek, które są wyjątkowe, bo niedostępne innym. Przykładem może być finansowanie działań studenckiej organizacji CI przez Fundację na rzecz Nauki Polskiej, instytucję, która nie dotuje działań studentów, np. kół naukowych.

Wielość form kształcenia i różnorodność oferty działań tych instytucji jest zdecydowanie pozytywnym przykładem edukacji na poziomie wyższym, do tej pory krytykowanej z powodu jej masowości, regularnego obniżania poziomu nauczania i coraz niższych wymagań stawianych studentom. Okazuje się, że są szkoły,

⁴¹⁰ www.ksap.gov.pl. (dostęp 10.03.2011).

⁴¹¹ <http://www.szkoła-liderow.pl/> (dostęp 10.03.2011).

uniwersytety, osoby, które nie chcą poddać się tej fali krytyki i organizują sobie i swoim studentom warunki nauki wpływające na rozwój społeczny i intelektualny. Kryterium przyjęcia jest tu nie tylko i wyłącznie kapitał ekonomiczny, zaplecze finansowe, ale chęć samorozwoju, zwrot ku społeczności lokalnej, cele społeczne. Dobrze jest czerpać wzorce i pomysły od tych właśnie instytucji, by nauczyć się, że edukacja elitarna winna być zaangażowana, innowacyjna i otwarta na nowe pomysły, poza schematami, ograniczeniami instytucjonalnymi i mentalnymi.

Rozdział 2.

IDEE WSPÓŁCZESNEGO UNIWERSYTETU. FUNKCJE I CZYNNIKI ZMIANY

2.1. Współczesne funkcje uniwersytetu. Między współczesną masowością a esencjalistyczną tradycją⁴¹²

*Uniwersytety powołane zostały do życia jeszcze w średniowieczu,
by kształcić niewielką liczbę ludzi,
którzy zajmują kluczowe stanowiska w państwie⁴¹³.*

Badania nad uniwersytetem i jego rolą we współczesnym świecie, zarówno ujęcia diachronicznie⁴¹⁴, jak i synchronicznie⁴¹⁵, są ważną i rozbudowaną dziedziną w pedagogice i socjologii edukacji⁴¹⁶. Ich twórcy skupiają się na różnych problemach

⁴¹² Współczesny uniwersytet dryfuje między dwoma rozbieżnymi tendencjami, wyrażonymi w tytule tego rozdziału. Z jednej strony jest to masowość, związana ze stałą tendencją wzrostu liczby studentów na polskich uczelniach. Z drugiej zaś strony wciąż jest to instytucja postrzegana w sposób idealistyczny, jako ostoja prawdy, kierująca się szlachetnością i dążeniem do doskonałości, gromadząca mistrzów i studentów, którzy chcą iść ich drogą. Nazwane to zostało „istotnością”, będącą wyrazem wyjątkowości i znaczenia tej instytucji dla jednostki, ale też społeczeństwa i jego rozwoju.

⁴¹³ R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004, s. 5.

⁴¹⁴ Np. J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków 1999; J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, Warszawa 1997.

⁴¹⁵ Wśród publikacji autorów polskich np.: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2006; J. Kostkiewicz /red./, *Uniwersytet i wartości*, Kraków 2007; a obcojęzycznych: M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław 2008; A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne: S. Bellow, przeł. T. Bieroń, Poznań 1997.

⁴¹⁶ Są to teksty zarówno krytyczne, jak i „profetyczne”, wskazujące na określoną misję i zadania edukacji wyższej. Tego typu opracowania tworzone są przez badaczy-akademików, ale też przez organy sprawujące opiekę administracyjną nad daną uczelnią. Służą zarówno konstruktywnej, niekiedy krytycznej ocenie tej instytucji, ale też wskazują najważniejsze problemy do rozwiązania w perspektywie krótko lub długo terminowej. Mogą ponadto być opowieścią o historii danej placówki, jak np. książka Jerome’a Karabela *The Chosen* (J. Karabel *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, New York 2005), jak też skupiać się na liczbach i statystykach, co przybliży je do opracowań Urzędów Statystycznych. Każda z nich może być inspiracją, pomocą, a

dotyczących uniwersytetu, jednakże w tym rozdziale uwaga skupiona zostanie na tych wątkach, które dotyczą z jednej strony przemian funkcji⁴¹⁷ uniwersytetu współczesnego i ich przyczyn, a z drugiej strony mówią o roli, jaką będzie on odgrywał w przyszłości, będąc jednym z najistotniejszych czynników rozwoju społecznego⁴¹⁸.

Problem pierwszy dotyka ważnego tematu „inwazyjności”⁴¹⁹ zmian społecznych, jakie obserwują nie tylko badacze, ale też studenci, absolwenci i decydenci, którym nieobojętna jest pozycja (polskiego) uniwersytetu w świecie. Otaczająca nas rzeczywistość określana jest przez badaczy jako: ponowoczesna, płynna (Z. Bauman⁴²⁰), przygodna (R. Rorty⁴²¹), przepływów (M. Castells⁴²²), w kawałkach (C. Geertz⁴²³), o zwiększonym obliczalnym ryzyku i nieobliczalnej niepewności (U. Beck⁴²⁴), globalna lub globalizująca się wioska (M. McLuhan⁴²⁵), poddana tyranii chwili (T. H. Eriksen⁴²⁶), (post-)ponowoczesna (F. Lyotard⁴²⁷; E. Rewers⁴²⁸), informacyjna, transkulturowa, globalna, Mc/MakŚwiata (G. Ritzer⁴²⁹, B. R. Barber⁴³⁰), końca historii (F. Fukuyama⁴³¹), etno-... ideokrajobrazów (A. Appadurai⁴³²), logo (N. Klein⁴³³)⁴³⁴.

czasami odpowiedzią na pytania ważkie i te mniej doniosłe, fundamentalne, ale i te nie zakrojone na wielką skalę.

⁴¹⁷ Do analizy problemu współczesnego uniwersytetu została wybrana kategoria „funkcji”, co uwidacznia, że praca lokuje się w paradygmacie strukturalno-funkcjonalnym. Świadczy o tym także poprzedni rozdział, poświęcony funkcjom elit, inteligencji i formom kształcenia elitarnego oraz ich miejsca w strukturze społecznej (w tym – edukacji). Więcej o orientacji funkcjonalistycznej w naukach społecznych w pracach głównych badaczy i teoretyków tej szkoły – Jonathana Turnera i Talcota Parsonsa. Stąd też obok funkcji, pojawia się inna kategoria tj. „rola”. Patrz: J. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. G. Woroniecka [et al.]; red. nauk. A. Manterys, G. Woroniecka, Warszawa 2008.

⁴¹⁸ Przykładem może być opracowanie Dominika Antonowicza, *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa 2005.

⁴¹⁹ Określenie Zbyszko Melosika, [w:] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, op. cit., s. 9.

⁴²⁰ Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Warszawa 1995.

⁴²¹ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. J. Popowski, wyd. 2, Warszawa 2009.

⁴²² M. Castells, *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody; red. nauk. M. Marody, Warszawa 2008.

⁴²³ C. Geertz, *Zastane światło: antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. i wstęp Z. Pucek, Kraków 2003.

⁴²⁴ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2004.

⁴²⁵ M. McLuhan, *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone; przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań 2001.

⁴²⁶ T. H. Eriksen, *Tyrania chwili: szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, przeł. G. Sokół, Warszawa 2004.

⁴²⁷ J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.

⁴²⁸ E. Rewers, G. Dziamski /red./, *Nowoczesność po ponowoczesności*, Poznań 2007.

⁴²⁹ G. Ritzer, *McDonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. S. Magała, Warszawa 1997.

⁴³⁰ B. R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2000.

⁴³¹ F. Fukuyama, *Koniec historii*, przeł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Kraków 2009.

Odnosząc powyższą charakterystykę świata do kwestii edukacji i funkcji różnych instytucji edukacyjnych, trzeba zauważyć, że dotyczą je te same problemy, co inne dziedziny życia. Dominują tu masowość, upowszechnienie, komercjalizacja relacji i ich powierzchowność. Następuje w konsekwencji zmiana profilu absolwenta, który przestaje być przedstawicielem inteligencji, a staje się klientem, podmiotem działającym na edukacyjnym wolnym rynku. Obecnie kształci się specjalistów, ekspertów w poszczególnych dziedzinach, porzucając ideę uniwersyteckich studiów humanistycznych, mających dać człowiekowi ogólną wiedzę o świecie i kształtować jego osobowość. Liczą się – zgodnie z hasłami makdonaldyzacji świata⁴³⁵ – liczby, nie ludzie (a więc jest to także kwestia depersonalizacji edukacji), wyniki, efekty, a nie droga do wiedzy, ważny jest zysk wymierny, finansowy, a nie potraktowany bardziej metaforycznie, duchowo, wewnątrznie. Nadprodukcja informacji dotknęła także edukacji, co objawia się w ogromnej liczbie publikacji, materiałów i pomocy dydaktycznych i naukowych. Skurczenie się świata, możliwości swobodnego podróżowania pozwalają współcześnie doświadczać tego, o czym człowiek się uczy. To nie jest już wiedza książkowa, a coraz częściej staje się wiedzą przeżytą. Ponadto możliwe jest także studiowanie poza granicami własnego kraju, oferowane są rozliczne stypendia, staże, granty, umożliwiające wzbogacenie własnej wiedzy i osobowości poprzez kontakt z inną kulturą, także osobom, które do tej pory z racji ograniczonych

⁴³² A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic: kulturowe wymiary globalizacji*, przeł. i wstęp Z. Pucek, Kraków 2005; idem, *Strach przed mniejszościami : esej o geografii gniewu*, przeł. M. Bucholc, Warszawa 2009.

⁴³³ N. Klein, *No space, no choice, no jobs, no logo*, przeł. H. Pustuła, Izabelin 2004.

⁴³⁴ Tak opisywaną rzeczywistość charakteryzuje przede wszystkim (1) szybki rozwój techniki i technologii, które nie są już tylko dodatkiem do życia, ale często są jego istotą (wpływają na to takie wynalazki, jak: bezprzewodowa telefonia; masowe i szybkie środki transportu; bezpośrednia możliwość szybkiego i bezgotówkowego transferu środków finansowych na całym świecie, bez jakichkolwiek opóźnień i ograniczeń; Internet i rzeczywistość wirtualna; monitoring w miastach; interaktywna telewizja); (2) masowość nie tylko takich zjawisk jak konsumpcja, ale także masowość w edukacji, kulturze, turystyce, itd.; (3) ogromne „przyspieszenie świata”, za którym człowiek nie jest w stanie nadążyć; (4) nieodłączna jest z tym ogromna ilość informacji, którymi człowiek jest bombardowany, które musi analizować i przyswajać, czasami – jak jest to w przypadku reklamy – wbrew własnej woli (kompresja informacji pozwala na przekazywanie ich w krótkim czasie na duże odległości tak, że w końcu to właśnie informacja jest najcenniejszym dobrem współczesnego świata, ale – ot i jeden z paradoksów ponowoczesności – jej nadprodukcja jest ogromna); (5) skurczenie się świata do rozmiarów „globalnej wioski”, co pozwala nam być „wszędzie”: w czasie powodzi od fal tsunami w Japonii czy Indonezji, przy katastrofie lotniczej w odległych zakątkach Ameryki Południowej, czy przy zamachach terrorystycznych w Nowym Jorku, Madrycie, Moskwie czy Londynie; (6) skupienie uwagi na zagadnieniach kalkulacyjnych, finansowych, gospodarczych w świecie (to rzeczywistość ekonomiczno-gospodarcza nadaje rytm współczesności, a myślenie w kategoriach merkantylnych i kalkulacyjnych jest dominującym paradygmatem człowieka ery globalnej); (7) przekłada się to także na rzeczywistość polityczną, a co za tym idzie także edukacyjną, w której państwa narodowe tracą na znaczeniu, zyskują zaś ponadnarodowe korporacje o ogólnosiwiatowym zasięgu; (8) dehumanizacja, odczłowieczenie wielu obszarów życia.

⁴³⁵ Odwołanie do koncepcji Benjamina Barbera. Więcej w: Barber B. R., *Dżihad kontra McŚwiat*, op. cit.

zasobów finansowych nie mogły sobie na to pozwolić. W końcu wiedza, jako informacja, staje się najcenniejszym towarem, podlegającym, jak inne rzeczy, przedmiotem handlu, częścią utowarowionego świata.

Na tak zarysowanym tle należy dokonać przeformułowania, reinterpretacji wielu wątków istniejących wokół tematu uniwersytetu i dostosować je do wymagań ponowoczesności. Zacząć należy od słów klasyków – teoretyków i wizjonerów, którzy w uniwersytetach postrzegają jako instytucję, jaka istniała za czasów największych filozofów – Kanta, Locke’a czy Spinozy⁴³⁶. Od końca XVIII wieku, wyznaczonego jako punkt zwrotny, była to instytucja zbudowana wokół dwóch podstawowych reguł – zasad organizacyjnych⁴³⁷. Po pierwsze, ważna była zasada wolności głosu przekonań i poglądów profesora. Druga natomiast to podwójny charakter uniwersytetu – jako instytucji badawczej oraz szkoły wyższej, mającej za zadanie przekazywać i popularyzować wiedzę (dlatego też mówi się o współistnieniu dwóch podstawowych funkcji uniwersytetu – badawczej i dydaktycznej). Istniały one obok innych,

⁴³⁶ J. Goćkowski postrzega uniwersytet współczesny przez pryzmat jego europejskich korzeni (J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja...*, s. 41-45). Europejskość uniwersytetu przejawia się m.in. w idei jedności nauki, poszanowaniu oryginalności i autonomii poznania naukowego, staniu na straży dziedzictwa kulturowego „składającego się z zespołu ideałów dotyczących osobowości i roli uczonego oraz charakteru wiedzy, którą tworzy i której naucza” (Ibidem, s. 45).

⁴³⁷ Podają za: T. Czeżowski, *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń 1946, s. 5. Pominięta została w tekście głównym np. kwestia różnych koncepcji uniwersytetu, co przedstawia m.in. D. Hejwosz w książce pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych* (Kraków 2010, s. 74-78). Wymienia ona trzy modele uniwersytetu: napoleoński (francuski), humboldtowski (niemiecki) i newmanowski (angielski). Pierwszy z nich, stworzony przez Napoleona na potrzeby kształcenia kadry administracyjnej, lekarzy, nauczycieli, nie zakładał badań naukowych, skupiając się jedynie na pracy dydaktycznej. Ten scentralizowany system szkolnictwa wyższego pozbawiony był autonomii, oddając się pod kontrolę aparatu etatystycznego (D. Antonowicz, op. cit., s. 28). Miał zatem charakter funkcjonalny (A. Kobylarek, *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu. Na przykładzie Uniwersytetu Wrocławskiego*, Toruń 2004, s. 15). Model niemiecki – liberalny, który przybrał formę instytucji *non profit*, niedziałającej dla zysku, ale głoszącej hasła wolności (słowa i przekonań) i prawdy (wyrażającej się w badaniach, które miały dać odpowiedzi na wątpliwości naukowców), powstał dzięki koncepcji Wilhelma von Humboldta. Powołał on w 1810 roku uniwersytet w Berlinie, zbudowany na „trzech zasadach jedności: wiedzy, profesorów i studentów, badań i kształcenia” (R. M. O. Pritchard, *The End of Elitism? The Democratization of the West German University System*, Worcester 1990, s. 18; cyt. za: D. Hejwosz, op. cit., s. 75). Nawiązywał on do średniowiecznej idei *studium generale*, ponieważ „zakładał zrównanie wszystkich fakultetów, konieczność otwierania nowych katedr dla nowych kierunków nauk, wolność badań i sposobu ich prezentowania przez profesorów, swobodę wyboru kierunków studiów i ich przedmiotów przez studentów” (K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 146). Trzeci typ uniwersytetu, wymieniany przez niektórych badaczy, np. przez D. Hejwosz, miał swoje dwie odmiany w rozwoju chronologicznym. Pierwsze uniwersytety, o średniowiecznym kształcie i sposobach kształcenia, były „instytucjami prywatnymi, niepoddającymi się kontroli państwa; stanowiły stowarzyszenia bogatych kolegów, samodzielnych organizacyjnie i ekonomicznie oraz dydaktycznie” (D. Hejwosz, op. cit., s. 77). Ich profil zmienił się w XVIII i XIX wieku, kiedy to straciła na znaczeniu ich rola badawcza, i stały się „ekskluzywnymi instytucjami edukacji wyższej dla osób pochodzących z elitarnych kręgów” (Ibidem). Drugi typ uniwersytetu angielskiego nawiązuje do wykładów na temat uniwersytetu, jakie wygłosił w Dublinie John Henry Newman w 1852 roku. Twierdził on, że najistotniejszą funkcją uniwersytetu jest wychowanie, poszerzanie horyzontów i nauczenie studentów nawyku myślenia, odrzucając idee uzawodowienia wiedzy (Ibidem, s. 78; A. Kobylarek, op. cit.). Badania naukowe zaś stawiał na drugim miejscu.

wymienianych przez Tadeusza Czeżowskiego w jego eseju o uniwersytecie: „Uniwersalności, samorządu studenckiego, wolności nauczania i uczenia się. Wszystkie one mają na celu skuteczność pracy naukowej na uniwersytetach”⁴³⁸. Wizja T. Czeżowskiego koreluje ze słowami Kazimierza Twardowskiego, który za zadanie uniwersytetu uznaje „zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia”⁴³⁹. Czy są one wypełniane także dziś i czy ich znaczenie góruje ponad merkantylizmem, pozornością zainteresowań i możliwości, a także ponad uwikłaniem w pracę na rzecz nie tyle nauki, co rozbudowywaniem życiorysu naukowego i zawodowego?

Odpowiadając na to pytanie, należy scharakteryzować najważniejsze procesy, które dotyczą współczesnego uniwersytetu oraz opisać, używając kategorii „funkcji”, jakie ma wypełniać względem społeczeństwa. By wykonać to zadanie, badacze i analitycy rynku edukacyjnego w Polsce często odwołują się do liczb i statystyk, które wskazują na masowość kształcenia akademickiego i nauki. Jak twierdzą, popyt społeczny na naukę i kształcenie rośnie regularnie i stopniowo w górę⁴⁴⁰. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny, wskaźnik skolaryzacji (zarówno brutto, jak i netto) w Polsce od 1991 roku pokazuje tendencję wzrostową, co prezentuje poniższa tabela:

Współczynnik skolaryzacji	1990/ 1991	1995/ 1996	2000/ 2001	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010
Brutto	12,9%	22,3%	40,7%	48,9%	49,9%	51,1%	52,7%	53,7%
Netto	9,8%	17,2%	30,6%	38,0%	38,8%	39,7%	40,6%	40,9%

Tab. 2. Współczynnik skolaryzacji w Polsce w latach 1991-2010, GUS.

Realne liczby studentów, które podaje GUS, są również bardzo wysokie, a w ostatniej dekadzie nastąpił w tym względzie 25 procentowy przyrost. W roku 2000 studiowało 1 584 804 osób, w 2005 – 1 953 832, w 2006 – 1 941 445, w 2007 – 1 937 404, 2008 – 1 927 762, w 2009 – 1 900 014 osób. Rośnie też liczba studentów na studiach podyplomowych (w ciągu 15 lat liczba ta wzrosła prawie czterokrotnie – z 56

⁴³⁸ T. Czeżowski, op. cit., s. 8. Janina Kostkiewicz wymienia natomiast naukę i wolność jako dwie podstawowe wartości uniwersytetu (J. Kostkiewicz, *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, [w:] J. Kostkiewicz /red./, *Uniwersytet i wartości*, Kraków 2007, s. 13).

⁴³⁹ K. Twardowski, *O dostojności uniwersytetu*, Poznań 1933, s. 6-7.

⁴⁴⁰ W Polsce ponad połowa dziewiętnastolatków studiuje, co sprawia, że zajmujemy szóste miejsce pod względem wskaźnika skolaryzacji osób w wieku 18-24 w światowym rankingu państw (W. Smoczyński, *Od ogona do głowy*, „Polityka” 2008, nr 3, s. 36).

tys. do 194 tys.⁴⁴¹), a także doktorantów – w 1990 roku było ich 2695, a w 2010 – 35 671⁴⁴² (zatem jest to wzrost prawie dwunastokrotny).

Popyt na kształcenie na poziomie wyższym w 2010 roku można było realizować na 467 uczelniach, wśród których było 330 szkół niepublicznych⁴⁴³. Liczba ta regularnie rośnie⁴⁴⁴, przy czym na to zjawisko wpływa przede wszystkim wzrost udziału szkół prywatnych⁴⁴⁵. Co istotne, dzieje się to przy równoczesnym spadku nakładów państwa na edukację⁴⁴⁶. OECD szacuje, że w Polsce nastąpi w tym względzie spadek z 1,6 do 0,9% PKB (będzie to największa zmiana w skali całej UE), w tym wydatki publiczne z 1,2 do 0,7%⁴⁴⁷.

Jak twierdzi GUS: „W uczelniach publicznych dominującą formą były studia stacjonarne – w tej formie kształciło się 65,4% studiujących, natomiast w niepublicznych szkołach wyższych – studia niestacjonarne (82,6% studiujących). Należy dodać, że większość uczelni niepublicznych prowadzi kształcenie wyłącznie na poziomie licencjackim”⁴⁴⁸.

Jakie kierunki wybierają absolwenci szkół średnich⁴⁴⁹? Największą popularnością cieszą się kierunki ekonomiczne i administracyjne, które w roku 2009/2010 wybrało 23,2% zdających na studia (w roku 2008/2009 – 23,5%), a następne w kolejności są: kierunki społeczne – wybrane przez 12,8% (w roku 2008/2009 – 13,5%), pedagogiczne – wybrane przez 12,3% zdających (w roku poprzedzającym – 11,8%), humanistyczne – wybrane przez 7,7% zdających (w 2008/2009 – 8,2%). Najrzadziej wybierane są kierunki matematyczne i statystyczne, na które zdecydowało się jedynie 0,8% absolwentów, weterynaryjne – 0,2%, oraz związane z opieką

⁴⁴¹ Notatka na temat szkół wyższych w Polsce, Materiał na konferencję prasową w dniu 26 października 2010 r., GUS, s. 4.

⁴⁴² Ibidem, s. 5.

⁴⁴³ Ibidem, s. 1.

⁴⁴⁴ Przyrost uczelni wyższych (bez podziału na szkoły państwowe i prywatne) wyglądał następująco: w roku 2000 roku było ich - 310, w 2001 - 334, w 2005 - 445, w 2009 - 461, w 2010 – 467 (Ibidem, s. 1).

⁴⁴⁵ Najwięcej uczelni niepaństwowych jest w dużych miastach, które posiadają też uniwersytety czy akademie państwowe (dzięki temu mają możliwość zatrudniania kadry uniwersyteckiej). Warszawa oferuje studia w 56 uczelniach prywatnych; Trójmiasto – w 14; Łódź, Olsztyn i Poznań – w 13; Wrocław i Kraków – w 10; Kielce – w 9; Katowice – w 8; Białystok – w 7; Lublin – w 6; Bielsko-Biała i Radom – w 5; Częstochowa i Bydgoszcz – w 4; Elbląg, Przemyśl, Sosnowiec i Toruń – 3. Zatem w dużych miastach jest ich 177, w małych – 106 (J. Papież, *Eksplozja i kryzys szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*, [w:] R. Borowicz, Z. Kwieciński/red./, *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawuli w rocznicę urodzin*, Toruń 2009, s. 93).

⁴⁴⁶ Należy pamiętać, że w Polsce oświata jest bezpłatna, także ta na poziomie studiów wyższych.

⁴⁴⁷ Cytuję za: P. Ciżkowski, P. Opala, K. Rybiński, *Zanim przyjdzie tsunami*, „Gazeta Wyborcza” z 27 listopada 2009.

⁴⁴⁸ Notatka na temat szkół wyższych w Polsce, op. cit., s. 2.

⁴⁴⁹ Wszystkie dane dotyczące wyboru kierunku kształcenia podawane są za: Ibidem, s. 3.

społeczną – 0,3%⁴⁵⁰. Jak widać, przodują kierunki, które ze względu na specyfikę dziedziny i przedmiotu badań są łatwo dostępne i tanie, bowiem nie wymagają wysokich nakładów finansowych. Można je studiować wszędzie, niekoniecznie musi być to laboratorium, w którym stoją specjalistyczne sprzęty. Wystarczą podręczniki i wiedza prowadzących, a szczególnie teraz, gdy dopomagają w tym nowoczesne technologie⁴⁵¹ i nauczanie przez internet. Wiele uczeni⁴⁵² wprowadza częściowo kształcenie przez różnego rodzaju platformy szkoleniowe, np. Moodle, tym samym redukując liczbę godzin, jaką studenci musieliby spędzić na wykładach, nabierając wiedzy dostępnej w podręcznikach czy skryptach⁴⁵³. Tego typu nauczanie jest jednak możliwe jedynie na kierunkach społecznych, humanistycznych, ekonomicznych, prawnych, czyli tych które przodują w rankingach wybieralności. Kierunki, które nazywamy angielskim pojęciem *science*, będących „twardą nauką”, również korzystają z możliwości internetu, ale nie do przekazywania wiedzy, ale do jej tworzenia. Dla nich internet jest narzędziem w pracy, bez którego nie mogłyby funkcjonować np. międzynarodowe projekty finansowane przez Unię Europejską.

Podział na nauki społeczne i ścisłe, które dzielą nieproporcjonalnie studentów i absolwentów, generować może różnego typu problemy, np. na rynku pracy. Brak specjalistów i w konsekwencji – specjalistycznych badań, sprawia, że Polska może stać się krajem peryferyjnym⁴⁵⁴. Systemowo zatem podjęto prowadzić działania podnoszące prestiż i wybieralność kierunków ścisłych (przyrodniczych, matematycznych, technicznych), promując kierunki zamawiane. Dzieje się to przy wsparciu UE, która współfinansuje stypendia dla studentów tych kierunków. Tym samym państwo próbuje sterować popytem na kształcenie, prowadząc politykę edukacyjną na poziomie studiów

⁴⁵⁰ Dane dotyczące opieki społecznej nie wydają się właściwe, albowiem ten zakres wiedzy i działań praktycznych mieści się w ramach nauk pedagogicznych (np. w andragogice, resocjalizacji), czy społecznych (np. w zakresie pracy socjalnej, socjologii służb społecznych, polityki społecznej).

⁴⁵¹ Przykładem nauczania przez internet jest międzynarodowy projekt Komisji Europejskiej „eMapps”, który łączy wiedzę historyczną z umiejętnościami informatycznym. Więcej na ten temat w: A. Kola, *Projekt eMapps.com, czyli jak nowoczesnie uczyć historii*, [w:] *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*, /red./ T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2011.

⁴⁵² Zdalne nauczanie wprowadza do swojej oferty coraz więcej uczelni. W ten sposób odbywają się zajęcia językowe w Studium Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, ale też do tego zadania przygotowuje się UMK w Toruniu.

⁴⁵³ Więcej o nauczaniu przez internet w publikacjach autorstwa i pod redakcją Bronisława Siemienieckiego, np. B. Siemieniecki /red./, *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, Warszawa 2007; idem, *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*. Cz. 1, Toruń 2010.

⁴⁵⁴ Odwołanie do koncepcji I. Wallersteina. Patrz: I. Wallerstein, *Analiza systemów-światów: wprowadzenie*; przeł. K. Gawlicz i M. Starnawski; przedm. M. Starnawski i P. Wielgosz, Warszawa 2007.

wyższych, choć część oferty stypendialnej dostępna jest już dla uczniów szkół średnich, którzy będą kontynuować naukę na poziomie uniwersyteckim.

Opisywane zjawiska, zasadzające się na wzroście popytu na wykształcenie i jego dostępności, nazywane „boomem edukacyjnym”, w potransformacyjnej Polsce ocenić można w sposób ambiwalentny. Z jednej strony widać pozytywne cechy tego procesu, albowiem jest to oddolne działanie społeczne, rozpoczęte i prowadzone bez pomocy państwa, bez jego wsparcia finansowego, wynikające z potrzeb edukacyjnych społeczeństwa w drodze do kapitalizmu i demokracji. Szczególnie jest to istotne w małych miastach, gdzie dzięki obecności szkół wyższych młodzież może studiować, uzyskując licencjat, bez konieczności ponoszenia kosztów związanych z wyjazdem z miasta (nawet płacąc za studia⁴⁵⁵). W 1997 Andrzej Bogaj, Stefan Kwiatkowski i Mirosław J. Szymański oceniali to zjawisko w następujący sposób: „Transformacja ustrojowa w Polsce otworzyła nowe perspektywy rozwoju gospodarczego. Pomyślna prognoza odnosi się także do oświaty. Wraz z ogólnym rozwojem kraju, który jest i będzie konsekwencją nowej strategii gospodarczej, a także opanowywaniem standardów niezbędnych do zbliżenia się do krajów Unii Europejskiej, powinien nastąpić ilościowy i jakościowy rozwój szkolnictwa przy jednoczesnych pożądanym tendencjach zmian w oświacie pozaszkolnej”⁴⁵⁶.

Korzystne jest również przeorientowanie systemu wartości Polaków, dla których wykształcenie jest jednym (obok rodziny) z najważniejszych celów życiowych, bez wnikania w to, czy jest to wartość autoteliczna, czy instrumentalna. Jak pisze Jan Papiież, biorąc pod uwagę instrumentalną funkcję wykształcenia „człowiek jest postrzegany w kategoriach ludzkiego kapitału, który <<dostarczony>> zostanie w postaci wykształconych absolwentów na rynek pracy”⁴⁵⁷, a akademickość ma wydźwięk pejoratywny⁴⁵⁸. Natomiast autoteliczna funkcja edukacji powinna „integrować siły intelektualne i duchowe społeczeństwa i jednostki. (...) W świecie końca pracy, przewaga funkcji autotelicznej nad instrumentalną w edukacji, uchroni młodzież przed jej deklasacją”⁴⁵⁹. Należy jednak uznać, że zainteresowanie zdobyciem wyższego

⁴⁵⁵ Wynika z tego, że w procesie kształcenia na poziomie wyższym, największe obciążenie finansowe dla studenta generują koszty związane z zamieszkaniem i wyżywieniem.

⁴⁵⁶ A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. J. Szymański, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1997, s. 11.

⁴⁵⁷ J. Papiież, op. cit., s. 98.

⁴⁵⁸ Ibidem.

⁴⁵⁹ Ibidem.

wykształcenia świadczy o zmianie światopoglądu jednostki oraz wzroście jej mobilności⁴⁶⁰.

Z drugiej strony zaś boom edukacyjny spowodował niekorzystne dla rozwoju społecznego, w tym uniwersytetów, zjawiska tj. masowość kształcenia, obniżenie standardów kształcenia, co pedagodzy i socjologowie edukacji nazywają „inflacją dyplomów”. Allan Bloom udowadnia zaś, że uprządkowanie i umasowienie studiów negatywnie wpływa na uniwersytet, który zaczyna przypominać „hurtownię pojęć”⁴⁶¹, a przestaje być „miejscem, gdzie mogą rozwinąć skrzydła swobodne dociekania i filozoficzna otwartość. Ma on zachęcać do nieinstrumentalnego użycia rozumu. Stworzyć atmosferę, w której moralna i fizyczna przewaga woli ogółu nie powstrzyma filozoficznego myślenia”⁴⁶².

Opisywana wyżej sytuacja uniwersytetów, nazywana często jednym określeniem – „masowość”, jednak się zmienia ze względu na niż demograficzny, który przewidują demografowie. Dziś w Polsce żyje 4,2 mln osób w wieku 18-24, natomiast w roku 2020 liczba spadnie do 2,7 mln⁴⁶³, co spowoduje obniżenie liczby studentów o 50% (zakładając taki sam jak dotychczas popyt na studia). Konsekwencją tego może być „śmierć uczelni niepublicznych”, które są finansowane prawie w całości z czesnego (na uczelniach państwowych dofinansowanie ze strony osób prywatnych sięga jedynie 15%)⁴⁶⁴. Ponadto „należy się liczyć ze wzrostem znaczenia innych placówek w przygotowywaniu specjalistów w różnych dziedzinach życia społecznego”⁴⁶⁵, a także odpływu polskich studentów i doktorantów na zagraniczne uczelnie (ze względu na rosnące w Polsce koszty kształcenia).

Można na te problemy⁴⁶⁶ spojrzeć szerzej, ujmując w charakterystyce uniwersytetu zjawiska obecne na całym świecie⁴⁶⁷. Ryszard Pachociński zauważa, że współcześnie wszędzie notuje się wielkie zapotrzebowanie społeczne na kształcenie,

⁴⁶⁰ K. Bujak, *Zagadnienie równości szans oświatowych w świetle przemian edukacji w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, „Kultura i Edukacja” 2000, nr 3-4.

⁴⁶¹ A. Bloom, op. cit., s. 17.

⁴⁶² Ibidem, s. 296.

⁴⁶³ Cytuję za: P. Ciżkowski Piotr, P. Opala, K. Rybiński, op. cit.

⁴⁶⁴ Ibidem.

⁴⁶⁵ R. Pachociński, op. cit., s. 16.

⁴⁶⁶ D. Hejwosz wskazuje nie na problemy, ale dylematy szkolnictwa wyższego (D. Hejwosz, op. cit., s. 107-139). Dylemat bowiem jest w tym rozumieniu trudną sytuacją, która wiąże się z podjęciem ważnej i niejednoznacznej decyzji. Odnosząc to do kwestii uniwersytetu, można powiedzieć, że dotyczą go różne, niekiedy sprzeczne tendencje i procesy, których nie można ocenić ani określić ich wartości, np. upowszechnienie szkolnictwa wyższego. Z. Kwiecieński natomiast w tym miejscu używa terminu „aporemata”, będącego problemem niedającym się rozwiązać.

⁴⁶⁷ R. Pachociński, op. cit., s. 16-19.

przy czym jest to szczególnie widoczne w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, a także w krajach rozwijających, a ostatnio także w Azji. W związku z tym w uniwersytetach coraz ważniejszą rolę zaczyna odgrywać „zarządzanie i rozliczalność”, a nie hasła szukania prawdy. Na uczelniach na całym świecie pobiera naukę coraz więcej studentów, którzy są uczeni przez coraz liczniejszą kadrę naukową, ich sprawy prowadzone są przez coraz liczniejszą administrację. Rektor uniwersytetu zatem przede wszystkim musi zarządzać instytucją, podobnie jak jego zespół, składający się nie tylko z pracowników naukowych, ale też osoby kształcone w zakresie marketingu (w tym międzynarodowego), kreowania marki, ekonomii, inwestycji, a także np. znające się na finansach i giełdzie. Jak pokazuje praktyka amerykańskich uczelni⁴⁶⁸, duże dochody generuje właśnie pomnażanie kapitału przez specjalistów-ekonomistów (np. grając na giełdzie czy inwestując w nieruchomości).

Masowość studiów wpływa również na dominację funkcji dydaktycznej (nad badawczą), co z kolei powoduje trudności w realizowaniu funkcji badawczej uniwersytetu i tworzeniu bazy informacji. Pracownicy naukowcy angażowani się w różne zadania zawodowe, związane z np. pracami biurowymi i organizacyjnymi, co w zestawieniu ze zjawiskami tj. niższe płace niż w sektorze prywatnym, czy brak stałych etatów powoduje, szukanie dodatkowych źródeł dochodu. Jerzy Semków podsumowuje to następująco: „W ostatecznym rozrachunku konkurencyjność uczelni prywatnych przełożyła się na ich finansową atrakcyjność, co spowodowało niejako odejście kadry profesorskiej. Jest to zapewne czynnik destabilizujący poczucie tożsamości uniwersyteckiej”⁴⁶⁹.

R. Pachociński stwierdza ponadto, iż następuje dywersyfikacja szkół wyższych, a system kształcenia na poziomie wyższym staje się coraz mniej drożny. Ponadto „występuje wyraźny związek między klasą społeczną, z której pochodzą studenci, a wyborem odpowiedniej uczelni”⁴⁷⁰. Z tego względu obserwuje się występowanie znacznych nierówności między uniwersytetami na całym świecie, który zasada się także na gwałtownym rozwoju nowej wiedzy. Tworzy się już nie tylko lokalny, ale też

⁴⁶⁸ Dzięki operacjom finansowym i inwestycjom majątku należącego do prywatnego Uniwersytetu Harvarda, wartość uczelni szacowana była na 35 mld dolarów. Niestety kryzys w 2008 roku spowodował, że skurczył się on o 9 mld, także z powodu ryzykownych inwestycji na giełdzie, którą kryzys dotknął w największym stopniu. Patrz: <http://gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/95354,najlepsze-uczelnie-swiata-na-skraju-plajty.html> (dostęp 3.04.2011).

⁴⁶⁹ J. Semków, *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, [w:] A. Ładziński, J. Raińczuk /red./, *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków 2003, s. 31.

⁴⁷⁰ R. Pachociński, op. cit., s. 18.

globalny wolny rynek uczelni, sterowany przez procesy społeczne, ekonomiczne, demograficzne, technologiczne. Stąd tak wiele mówi się o globalizacji, różnicach międzykulturowych w edukacji, ale też o pluralizmie postaw i wartości. W dyskursie dotyczącym kształcenia dominują teraz otwartość, elastyczność, pragmatyzm. Wiedza bowiem ma przekładać się na umiejętności, ważne są kompetencje z zakresu komunikacji interpersonalnej i międzykulturowej. Wymagane jest poszanowanie zasad demokracji, wprowadzanie idei społeczeństwa obywatelskiego i adaptacji systemu wolnorynkowego do edukacji.

Jaki model uniwersytetu przyjąć należy, mając świadomość opisywanych wyżej zjawisk? Ryszard Borowicz przekonuje do podaźowej koncepcji uniwersytetu, zorientowanej na potrzeby (i możliwości – A.M.K.) gospodarki oraz na konsumpcję⁴⁷¹. Według niej należy zaprzestać skupiać się niczym w handlu czy usługach – na zabieganiu o klienta-studenta, a budować markę swojej uczelni, niedostępnej wszystkim chętnym łatwego zdobycia tytułu magistra. Tym samym nastąpi dostosowanie się uniwersytetów do spadku popytu na edukację, które radykalnie zmniejszą skalę swojej działalności.

Trzeba bowiem zacząć przeciwstawiać się „pozorności” (termin Zbigniewa Kwiecińskiego) obecnych form kształcenia, by uniknąć dalszej dewaluacji wartości dyplomów. Dlatego też pisząc o uniwersytecie należy mieć zawsze na względzie możliwe i ewentualne patologie, które mają miejsca w trudnym i złożonym procesie kształcenia akademickiego (kupowanie dyplomów, praca pracowników naukowych na kilku etatach, plagiaty i inne). Jak pisze J. Goćkowski: „Afery o charakterze korupcyjnym, skandale i ekscesy, przypadki fałszowania wyników eksploracji i dopuszczenie się plagiatów, awanse i kariery zawdzięczane intrygom i delacjom, zastępowanie układu <<mistrz – uczeń>> układami <<przełożony – podwładny>> czy <<patron – klient>>, pomieszanie prezentacji treści naukowych z perswazją ideologiczną w służbie propagandy partyjnej, kłamanie na rzecz sponsora/ dysponenta i przeciwko jego konkurentowi/ oponentowi, świadome zacieranie granicy między tym, co znosi się do redakcji czasopisma naukowego, a tym, co składa się w urzędzie

⁴⁷¹ R. Borowicz, *System kształcenia - presja społecznego popytu*, [w:] R. Borowicz, Z. Kwieciński /red./, op. cit., s. 85.

patentowym, zdarzają się w murach wielu wszechnic niepokojąco często. Fakty owe świadczą o rozpowszechnionej korozji etosu nauki akademickiej⁴⁷².

Jakie zatem funkcje pełni uniwersytet współcześnie? Na jakich wartościach zasadza się jego rola w społeczeństwie? Badacze widzą tę kwestię w różny sposób, wskazując na odmienne cechy i zadania uniwersytetu. D. Hejwosz wymienia następujące funkcje uniwersytetu: socjalizacyjną, selekcyjną oraz badawczą, nawiązując do idei uniwersytetu Humboldta⁴⁷³. W wyliczeniu tym brakuje innych istotnych z punktu widzenia społeczeństwa funkcji, które przyczyniają się do społecznego rozwoju i tworzeniu wspólnego dobra⁴⁷⁴. Nie ma w nim m.in. funkcji kulturotwórczej⁴⁷⁵, dydaktycznej czy wychowawczej⁴⁷⁶. Niektórzy dodają do tego funkcję naukową, oddzielając ją od badawczej, oraz funkcję służby społecznej⁴⁷⁷. Mieczysław Malewski ocenia stan innej ważnej roli, jaką pełnią uczelnie wyższe: „Emancypacyjna funkcja uniwersytetu stopniowo obumiera. Uniwersytet przestaje być miejscem humanistycznego rozwoju ludzi; azyłem dla myślenia dysydenckiego. Traci swój elitarny charakter i powszednieje. Uniwersytet, podobnie jak szkoła realizuje funkcję socjalizacyjną⁴⁷⁸.

Aby jednak wprowadzić pewien porządek do rozważań, wyróżnione w tej pracy zostały również trzy podstawowe role uniwersytetu jako: (1) **instytucji badawczej**; (2) **instytucji kształcącej i wychowującej** (tworzącej postawy, szczególnie postawy obywatelskie); (3) **narzędzia stratyfikacji społecznej**⁴⁷⁹.

⁴⁷² J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja...*, s. 47. Są oczywiście akcje, fundacje wspierające dobry wizerunek nauki i Akademii. Są to np. działania FNP: program zachęcający młodych naukowców pracujących zagranicą do powrotu do kraju POWROTY/HOMING i POMOST dla rodziców-naukowców.

⁴⁷³ D. Hejwosz, op. cit., s. 9.

⁴⁷⁴ Do stałych funkcji uniwersytetu, wymienianych przez J. Goćkowskiego należą: (1) tworzenie nauki (tworzenie wiedzy i wychowanie uczonych), (2) tworzenie inteligencji (kształcenie studentów, pisanie tekstów dla inteligencji). Patrz: J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja...*, s. 60-64.

⁴⁷⁵ Ibidem, s. 58-59. O funkcji kulturotwórczej uniwersytetu więcej np. w rozmowie Andrzeja Churskiego z prof. Andrzejem Jamiołkowskim, pt. *Nigdy tak wiele nie zależało od nas...*, [w:] W. Winclawski /red./, *Tożsamość uniwersytetu. Antologia tekstów profesorów UMK*, Toruń 1994, s. 125-128.

⁴⁷⁶ Choć zapewne D. Hejwosz bierze je pod uwagę pisząc o funkcji socjalizacyjnej.

⁴⁷⁷ *Zarys projektu reformy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, oprac. zespół pod przewodnictwem W. Winclawskiego, [w:] W. Winclawski /red./, op. cit., s. 97-106.

⁴⁷⁸ M. Malewski, *Szkoła i Uniwersytet - odmiennosc społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1999, nr 2, s. 21. Nie przypadkowo, studenci nazywają uczelnię – szkołą, czym deprecjonują jej rolę badawczą, koncentrując się na zadaniach dydaktycznych.

⁴⁷⁹ W nich będą zawierać się inne, które podporządkować można tym nadrzędnym ideom, ważnym z punktu widzenia głównego problemu tej pracy, tj. kształcenia elit społecznych.

Funkcja badawcza

Funkcja badawcza jest obok dydaktyki podstawową funkcją uniwersytetu, ponieważ, gdy tego zadania nie realizuje, to nie jest wtedy akademią, a ma jedynie cechy uczelni wyższej. Ponadto uniwersytet winien służyć społeczeństwu, co wypełnia m.in., prowadząc badania dotyczące ważnych kwestii społecznych – tych związanych z teraźniejszością, jak i wyjaśniających przeszłość, i „przewidujących przyszłość”. W tym względzie prowadzi współpracę z innymi placówkami badawczymi, np. poprzez organizowanie konferencji czy prowadzenie wspólnych badań (choćby w ramach grantów europejskich⁴⁸⁰). Taka wymiana myśli, doświadczeń, pracowników ma nie tylko na celu zdobycie nowej wiedzy, ale ma znaczenie instytucjonalne.

Zauważa się tu jednakże dwie niekoniecznie sprzeczne tendencje. Po pierwsze, tworzenie nowej wiedzy postrzega się w kategoriach ekonomicznych, wśród których najważniejsze są przedsiębiorczość, zysk, a także gospodarka krajowa i światowa. Rektorzy, ministrowie nauki, czy specjaliści z zakresu zarządzania uczelniami wyższymi zastanawiają się, jak uruchomić nowe źródła finansowania oświaty na poziomie wyższym w Polsce, bo wiele z uniwersytetów może stracić płynność finansową z powodu znacznego spadku liczby studentów. Edukacja w tej perspektywie jawi się jako kwestia drugoplanowa, choć nie sposób ich razem nie rozpatrywać⁴⁸¹. Należy jednak pamiętać, że edukacja wyższa jest poza systemem edukacji powszechnej, nadzór i kontrolę sprawuje nad nią inne ministerstwo (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, a nie Ministerstwo Edukacji⁴⁸²) oraz obowiązują ją inne regulacje prawne.

Drugie podejście głosi hasła poszukiwania prawdy, bowiem jak pisze J. Goćkowski, tylko wówczas, gdy uniwersytet szukał prawdy na serio, odnosił sukcesy⁴⁸³. Badacz twierdzi, że „wszelkie sukcesy nauki na polu spełniania <<funkcji humanistycznej>> (wiedza naukowa daje ludziom rozeznanie oświecające) i <<funkcji technicznej>> (wiedza naukowa daje ludziom rozeznanie uzbrajające) zależą od sukcesów na polu spełnienia <<funkcji epistemicznej>> (wiedza naukowa jest obrazowaniem świata w formie teorii, wciąż poprawianych i doskonalonych, a co do

⁴⁸⁰ Największym mechanizmem finansowania i kształtowania badań naukowych jest 7. Program Ramowy Unii Europejskiej (http://www.kpk.gov.pl/7pr/podstawy/cele_i_budzet.html, dostęp 30.03.2011).

⁴⁸¹ A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. J. Szymański, op. cit., s. 13.

⁴⁸² Ponadto szkoły wyższe specjalizujące się w różnych dziedzinach podlegają innym ministerstwom, np. akademie medyczne są pod kuratelą Ministerstwa Zdrowia.

⁴⁸³ J. Goćkowski, *Uniwersytet i tradycja...*, s. 50.

pożytków, to <<nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria>>⁴⁸⁴. Zatem to szukanie prawdy jest dobrem naczelnym i motywatorem działań. Wg J. Goćkowskiego uniwersytet jest koinonią, tj. „wspólnotą wartości i celów”⁴⁸⁵, kierowaną zasadą prawdy naukowej. Należy zaznaczyć, iż koinionami są niektóre uniwersytety, instytucjami – wszystkie⁴⁸⁶.

Dziś uniwersytety zmieniają swoje funkcje w tym zakresie, np. zaprzestają badań podstawowych⁴⁸⁷, ale zyskują autorytet⁴⁸⁸. Dzieje się tak być może z tego powodu, że wiedza uzyskuje nowy status⁴⁸⁹ – zaczyna mieć charakter użyteczny i merkantylny, ponieważ można ją sprzedać i kupić. Przystaje być wartością autoteliczną (a możliwe, że w ogóle przestaje być wartością), ma znaczenie czysto instrumentalne. Posługujemy się nią do osiągnięcia jakiś celów, zdobycia stopni w karierze. Z. Melosik twierdzi, że następuje „stratyfikacja poszczególnych gałęzi wiedzy i dyscyplin: nauki stosowane zyskują na znaczeniu, nauki odwołujące się do badań podstawowych – tracą”⁴⁹⁰. Jest to spowodowane również faktem, że obecnie kształcenie odbywa się w wielu szkołach wyższych, w tym prywatnych, które nie rzadko nie mają odpowiedniej kadry, ponieważ ma miejsce stały odpływ pracowników badawczych za granicę⁴⁹¹. Obecnie sytuacja zmienia się m.in. dzięki stypendiom i grantom badawczym, które powodują, że warunki uprawiania nauki w Polsce upodabniają się do tych, panujących za granicą⁴⁹².

⁴⁸⁴ Ibidem, s. 51.

⁴⁸⁵ Ibidem.

⁴⁸⁶ Ibidem, s. 54.

⁴⁸⁷ R. Pachociński, op. cit., s. 5. Istnieją głosy mówiące, że polska edukacja wyższa naznaczona jest „sowietyzacją edukacji”, która wprowadza podział na następujące działania uniwersytetu: badania podstawowe, stosowane oraz kształcenie kadr (A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. J. Szymański, op. cit., s. 55). Cytowani badacze twierdzą jednak, że badań podstawowych podejmuje się wszystkie uczelnie akademickie, ale w małym zakresie, przy czym najwięcej ich wykonują instytuty Polskiej Akademii Nauk (Ibidem).

⁴⁸⁸ Współcześnie uniwersytet nie posiada autorytetu zbudowanego na prawdzie, do której dąży, ale autorytet eksperta. Stąd badania naukowe przestają mieć wartość samą w sobie, a ocena ich następuje w oparciu o użyteczność społeczną, możliwość zastosowania w celach praktycznych.

⁴⁸⁹ Więcej o konstruowaniu „nowej wiedzy” w: E. Domańska /red./, *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki: antologia*, Poznań 2010.

⁴⁹⁰ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 98.

⁴⁹¹ W latach 1990-1993 opuściło Polskę prawie 20 procent samodzielnych pracowników badawczych, przy czym większość z nich reprezentowała dziedziny strategiczne dla gospodarki (A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. J. Szymański, op. cit., s. 66).

⁴⁹² FNP proponuje badaczom bogatą ofertę stypendialną, np. dla młodych pracowników nauki (a także dla doktorantów) przeznaczony jest program START, dla profesorów – MISTRZ, dla osób, które chcą prowadzić specjalistyczne badania za granicą – KWERENDA. Ciekawym pomysłem jest program POWROTY/HOMING, którego celem jest „zachęcenie młodych polskich uczonych do powrotu do Polski i dynamizowanie rozwoju ich karier naukowych poprzez poprawienie im warunków pracy i wspieranie nawiązanej przez nich międzynarodowej współpracy naukowej” (http://www.fnp.org.pl/programy/aktualne_programy_fnp/stypendia_i_subsydia/program_powroty_homi

Z drugiej jednak strony, pracując naukowo, nie można szukać wiedzy samej w sobie, ponieważ to prowadziłyby do izolacji uniwersytetu⁴⁹³. Poza tym należy zapytać w tym kontekście o kryteria prawdy w dobie postmodernizmu. Czy ma ona charakter obiektywny lub intersubiektywnie sprawdzalny? Odpowiadając na te pytania, raczej mówi się o wątpliwościach, nie zaś o pewnikach. Coraz mniej także można spotkać mędrców, czy mistrzów, co jest zgodne z tym, czego oczekuje społeczeństwo. Są zatem eksperci – specjaliści w różnych dziedzinach i dyscyplinach, choć niekoniecznie muszą zaliczać się oni do elit⁴⁹⁴.

Funkcja wychowawcza

Następna funkcja uniwersytetu związana jest z relacjami, jakie występują między studentem a innymi podmiotami procesu edukacji: nauczycielem, tradycją i wartościami uczelni oraz z samą instytucją. Charakteryzując ją warto odwołać się do słów socjologa wychowania Floriana Znanieckiego, który, opisując relację osobową między nauczycielem a uczniem (a tym samym tworząc „teorię stosunku wychowawczego”), pisał w 1928 roku, że „Uczeń nie jest już dla nauczyciela przyszłym towarzyszem, współpracownikiem, rywalem, naśladowcą lub następcą, lecz tylko danym mu przedmiotem społecznym, w którym wyrobić należy pewne programowo ustalone cechy, które wg opinii społecznej w ogóle, a w tej lub owej grupie w szczególności, pożądane są, aby posiadał ze względu na swą przyszłą rolę społeczną”⁴⁹⁵. Dzieje się tak, albowiem „Nauczyciel w coraz to większej mierze staje się tylko zawodowcem – nauczycielem, a przestaje być tym, czym ma zrobić swojego ucznia”⁴⁹⁶. Należy przy tym pamiętać, że: „rozwój wychowanka nie jest skutkiem wpływów wychowawczych, lecz podłożem skuteczności tych wpływów”⁴⁹⁷.

Jednakże pod nazwą „wychowanie” kryje się wiele znaczeń i działań, odróżnianych niekiedy od procesów socjalizacyjnych. Wychowanie skupia się na tych działaniach, które są świadome i celowe, zmierzające do zmian osobowości

ng, dostęp 30.03.2011). Idea stypendium „Polityki” – „Zostańcie z nami” dla młodych naukowców jest podobna, a mianowicie – przekonanie Polaków do pracy na rodzimych uczelniach, przy czym tutaj zachęca się ich nie tyle do powrotu, ale do pozostania w kraju.

⁴⁹³ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 108.

⁴⁹⁴ C. Kościelniak, *Uniwersytet musi być przedsiębiorczy*, „Gazeta Wyborcza” z 24 listopada 2009.

⁴⁹⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t.1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa 1973, s. 168.

⁴⁹⁶ Ibidem.

⁴⁹⁷ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t.2, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa 1973, s. 176.

człowieka⁴⁹⁸, natomiast socjalizacja, jako pojęcie szersze, jest ogółem działań ze strony społeczeństwa, które dążą do uczynienia z jednostki istoty społecznej⁴⁹⁹.

Uczeń F. Znanieckiego – Józef Chałasiński twierdzi natomiast, że: „Przezwyciężenie stosunku społecznego, jaki powstaje między uczniem a nauczycielem w ramach organizacji klasy szkolnej, dokonuje się z reguły przez wyjście poza stosunek nauczania i przez wytworzenie się płaszczyzny wspólnych zainteresowań między nauczycielem a młodzieżą. Nauczyciel dzięki osobistym kwalifikacjom pedagogicznym staje się często kierownikiem wspólnych prac, starszym kolegą, doradcą, przyjacielem, mistrzem. Ale dzieje się to wbrew tradycyjnej, szkolnej organizacji nauczania, w której nauczyciel jest >>belfrem<<. [...] Nauczyciel staje się dla klasy szkolnej >>swoim<< nie dlatego, że jest nauczycielem, lecz mimo to, że jest nauczycielem”⁵⁰⁰.

Mówiąc o funkcji wychowawczej, skupić się należy przede wszystkim na wpływie mistrza (nauczyciela, wykładowcy) na formowanie się człowieka – jego poglądów, pasji, systemu wartości⁵⁰¹, a także na sukces życiowy jednostki. D. Hejowski przekonuje bowiem, że dobra relacja mistrza z uczniem oraz zaangażowanie tego drugiego są gwarantem utrzymania i ukończenia studiów doktoranckich⁵⁰². Wówczas można mówić o procesie socjalizacji naukowej, która polega na wdrożeniu do nowej roli – roli pracownika naukowego, przy czym ta nauka ma obejmować nie tylko lekcję współpracy, ale też konkurencji⁵⁰³. Relacja z mistrzem natomiast winna opierać się na dialogu⁵⁰⁴. Wg M. Bubera w dialogu dochodzi do „obejmowania” między jego partnerami⁵⁰⁵, a on sam może mieć różne wymiary i formy, np. mówi się o dialogu pedagogicznym, abstrakcyjnym, przyjaźni⁵⁰⁶.

⁴⁹⁸ J. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 347. „Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę aksjologiczną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia (Ibidem, s. 347-348).

⁴⁹⁹ Ibidem, s. 278.

⁵⁰⁰ J. Chałasiński, *Spółczesność i wychowanie*, wydanie drugie zmienione, Warszawa 1958, s. 99-100.

⁵⁰¹ Przykładem takiej – formującej – relacji między uczniem a jego mistrzem jest np. związek dwojga najważniejszych nowożytnych filozofów niemieckich – Martina Heideggera i Hannah Arendt. Więcej na ten temat w: H. Arendt, M. Heidegger, *Korespondencja z lat 1925-1975*, na podst. spuścizny obojga autorów opracowała U. Ludz; przeł. S. Lisiecka, Warszawa 2010.

⁵⁰² Ibidem, s. 87.

⁵⁰³ Ibidem, s. 87. Bowiem te dwie wartości (współpraca i konkurencja), obok otwartości powinny kształtować zespół badawczy.

⁵⁰⁴ J. Bińczycka, *Nauczyciele akademicki i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Katowice 1987. Odwołać się tu należy np. do koncepcji Martina Bubera (M. Buber, *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, wybór, przeł. i wstęp J. Doktor, Warszawa 1992) lub Maksa Schelera.

⁵⁰⁵ Z kwestią dialogu ponadto łączy się idea partnerstwa, które opiera się na wspólnocie celów, czyli tworzeniu nauki. Bowiem „Nauczyciel jest czynnym badaczem, samodzielnym uczonym rozszerzającym swą pracę naukową dziedziną rzeczy poznanych” (S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935, s.

Nauczyciel – mistrz buduje swoją pozycję poprzez ciężką pracę, wyjątkowe umiejętności lub też stosunek do drugiego człowieka. Albowiem mistrzostwo to nie tylko własność osoby, ale też cecha relacji z innym, wyróżniająca się wielkim humanizmem i szacunkiem⁵⁰⁷. Przede wszystkim jest to relacja w rozpatrywana w płaszczyźnie etycznej, przy czym „uznanie mistrza i ucznia, objęcie niejako funkcji obdarzonego zaufaniem autorytetu, wymaga rzetelnej formacji zarówno mistrza, jak i ucznia⁵⁰⁸”. Jedni nazywają to autorytetem, a inni siłą⁵⁰⁹. Pedagogika krytyczna⁵¹⁰ natomiast zwróciła uwagę na znaczenie siły jako nacisku i opresji, obecnych w relacjach szkolnych. Naciskowi ulega bowiem zarówno uczeń, będący elementem systemu wewnątrzszkolnego, jak i nauczyciel, sterowany poprzez siły zewnętrznego wobec niego układu.

W tym kontekście warte uwagi i dyskusji są wypowiedzi radykalnej pedagogiki (H. Giroux, P. McLaren). „Nauczyciel powinien być intelektualistą zaangażowanym na rzecz rozwojowej zmiany (transformatywnym), a zarazem powinien mieć kompetencje bycia niezależnym arbitrem w polifonicznym dialogu, <<sługą pogranicza>> (*liminal servant*), na którym spełnia się świat otwartej komunikacji”⁵¹¹. Innymi słowy powinien łączyć w sobie wszystko to, co w pracy animatora jest najważniejsze: zaangażowanie, pasję, ciężką, często rzemieślniczą pracę nad innowacyjnymi rozwiązaniami, otwarcie na dialog z drugim człowiekiem.

361.), a student – „uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczonym” (Ibidem).

⁵⁰⁶ Dialog nie musi ponadto być wyrażony słowami (J. Tarnowski, *Dialog Janusza Korczaka z dziećmi*, [w:] P. Poręba /red./, *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, Lublin 1979, s. 40).

⁵⁰⁷ T. Kotarbiński, *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Wrocław 1986, s. 338-339.

⁵⁰⁸ *Mistrz-uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość, czyli O tworzeniu szkół naukowych*. Opr. i wybór Ewa Marynowicz-Hetka, Łódź 1997.

⁵⁰⁹ Z. Kosyrz, *Siła wychowawcza nauczyciela wielu dróg*, [w:] T. Zacharuk /red./, *Pedagog jednej czy wielu dróg? Część I. Pedagog w teorii*, Siedlce 2005, s. 31-45. Pojęcie siły jest bogate w konotacje. Może bowiem być siła wewnętrzna, zależąca ode mnie, ale też od innych, wynikająca z kompetencji, jakie mi powierzono, ale również z pozycji formalnej. W tym ujęciu siłę nauczyciela stanowią jednak będą kompetencje i umiejętności mistrza. Od nich wywodzić się będą role społeczne, które pełnić może mistrz. Wśród najważniejszych kompetencje praktyczno-moralne nauczycieli, Z. Kwieciński i B. Śliwerski wymieniają najważniejsze z nich współcześnie: kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne, postulacyjne (normatywne), metodyczne, realizacyjne (Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, *Pedagogika: podręcznik akademicki*, tom. 2, Warszawa 2003, s. 298-301).

⁵¹⁰ Więcej w pracach Henry’ego Giroux czy Lecha Witkowskiego, np. H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedm. Zbigniew Kwieciński, posł. Tomasz Szudlarek, aneks: Zbyszko Melosik, Bogusław Śliwerski; [przeł. Monika Jaworska-Witkowska et al.], Kraków 2010.

⁵¹¹ Z. Kwieciński, *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] Z. Kwieciński /red./, *Nieobecne Dyskursy, cz. I*, Toruń 1991, s. 11.

W procesie socjalizacji konieczne są ponadto określone rytuały, kształtujące odrębność instytucjonalną uniwersytetu, ale też jednostki – jako części tej instytucji. Współczesne wzory zachowań, zarówno tych odświętnych, jak i codziennych, są zupełnie odmienne od tych obowiązujących jeszcze niedawno. Spowodowane to jest m.in. przez czynniki kulturowe – choćby globalizację oraz uniformizację zachowań, np. kiedyś istotne były uroczystości rozpoczęcia roku akademickiego, teraz dla młodzieży ważniejsze są targi edukacyjne⁵¹². Obecny również na uniwersytecie pluralizm wartości i postaw⁵¹³ sprzyja jednak tak rzadkim zjawiskom, mającym konserwatywne korzenie, jak tradycyjne bractwa studenckie, które także funkcjonują w Polsce⁵¹⁴.

Wymienia się cztery poziomy socjalizacji⁵¹⁵, które polegają na (1) demokratyzacji, (2) przygotowaniu do pełnienia ról zawodowych, (3) tworzeniu elity społecznej, (4) kształceniu adeptów nauki⁵¹⁶. Jak pisze D. Hejwosz, uniwersytet „uczy studentów niezależności, osiągania sukcesów i kształtuje poczucie wyjątkowości”⁵¹⁷. Znaczy to tyle, że studenci uczą się tego, co pozwoli im w przyszłości wypełniać role np. zawodowe, co w multikulturowym i coraz bardziej zróżnicowanym i złożonym świecie ma wielkie znaczenie. Uczą się zatem tolerancji, w tym tolerancji dla ludzi różnych ras i religii, co wpisuje się w procesy globalizacyjne, których podłożem jest ujednoczenie kultur, czyli wartości i wzorów zachowań⁵¹⁸. Uniwersytet winien kształcić również obywateli. Jak pisze Elisabeth Beaumont: „uniwersytety dzięki edukacji obywatelskiej sprzyjają rozwojowi myślenia krytycznego⁵¹⁹, wyrabiają otwartość umysłu, zachęcają do prowadzenia dyskusji, angażują studentów w sprawy

⁵¹² Pierwszy przykład ma charakter inicjacyjny, ważny jest zatem dla młodych, którzy doznają wtajemniczenia. Przykład targów natomiast świadczy o pragmatycznym podejściu do studiowania współczesnej młodzieży, zorientowanej na sukces, użyteczność i skuteczność.

⁵¹³ O wolności postaw opowiada Andrzej Mencwel w rozmowie ze Sławomirem Sierakowskim, *Uniwersytet Zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*. Badacz mówi, że uniwersytet „jest suwerenny intelektualnie. Instytucjonalnie suwerenność ta jest przez te wszystkie mechanizmy standaryzacji oraz niewolniczy do nich stosunek bardzo ograniczana” (*Uniwersytet zaangażowany – zapomniana historia*, wywiad z A. Mencwalem, [w:] *Uniwersytet Zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2010, s. 19).

⁵¹⁴ Mają one także cechy elitarności, ale więcej na ten temat w rozdziale poświęconym analizie wywiadów z doktorantami.

⁵¹⁵ Funkcje socjalizacyjne i wychowawcze uniwersytetu realizowane są głównie przez nauczycieli akademickich i osoby zajmujące się kształceniem, ale zauważa się wpływ grupy rówieśniczej – studentów, a także mediów, sterujących modą i generujących pewne potrzeby, w tym edukacyjne i samorozwojowe.

⁵¹⁶ D. Hejwosz, op. cit., s. 80.

⁵¹⁷ Ibidem, s. 83.

⁵¹⁸ Wg Jana Szczepańskiego kultura to „ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i sposobów postępowania, uznanych, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom” (J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 78).

⁵¹⁹ Por. M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo....*

polityczne i społeczne”⁵²⁰. Wpisuje się to w ideę zaproponowaną przez Bogdana Suchodolskiego, który twierdził że „studia mają nabrać cech bezinteresowności”⁵²¹. W kontekście (po)nowoczesności pojawia się jednak pytanie o to, jakie umiejętności powinny one kształcić w dzisiejszych czasach. Odpowiada na nie m.in. Jerzy Brzeziński, który przypisuje uczelni zadanie kształtowania postaw etycznych, które pozwolą pełnić role zawodowe⁵²². Z jednej strony, może to być aktywność, mająca na celu inspirowanie elit intelektualnych, np. poprzez mundurki⁵²³, czy kreowanie szczególnych potrzeb intelektualnych i kulturalnych⁵²⁴. Jeżeli tego zadania, wpisanego w potrzeby młodzieży studenckiej i ich specyfiki, nie podejmie uniwersytet, uczynią to wielkie korporacje, które poza sprzedażą swoich dóbr i usług będą chciały zaprezentować jej nowy styl życia⁵²⁵. To zaś będzie miało wpływ na budowanie w sobie poczucia wolności i umiejętność jej wykorzystywania⁵²⁶.

Funkcja stratyfikacyjna (selekcyjna)

Pisząc o funkcji stratyfikacyjnej należy odwołać się do dwóch ważnych pojęć: selekcji⁵²⁷ i ruchliwości społecznej, które odnoszą się do współczesnej edukacji na poziomie wyższym. Pierwsze z nich jest terminem odwrotnym w stosunku do

⁵²⁰ E. Beaumont, *Reinvigorating the Civic Mission of American Higher Education: Ideals, Challenges, and Models of Good Practice*, Boston 2002, s. 6. Cyt. Za: D. Hejwosz, op. cit., s. 83.

⁵²¹ B. Suchodolski, *Wpływ szkolnictwa wyższego na rozwój społeczeństwa polskiego i indywidualny rozwój jednostki*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978, nr 3.

⁵²² J. Brzeziński, *O osobliwościach kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski /red./, *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań 2005, s. 54.

⁵²³ W Polsce w okresie rządów Ministra Edukacji i Sportu Romana Giertycha wprowadzono obowiązek mundurków w szkołach, ale nie zyskało to społecznej aprobaty, głównie ze względu na generowane dla rodziców dodatkowe koszty. Z drugiej strony, należy zauważyć, że problem stroju w edukacji, w tym edukacji wyższej, stanowi dziś problem zupełnie nieobecny i nieistotny. Obecnie nawet przystępując do egzaminów, studenci nie ubierają się odświętnie. Związane to może być z kulturą indywidualizmu i znaczeniem wolnego wyboru.

⁵²⁴ Stąd tak istotna jest rola kulturotwórcza uniwersytetu.

⁵²⁵ Można powiedzieć, że w przypadku studentów kultura zmienia się w konsumpcję. Studenci są bowiem bardzo atrakcyjną grupą odbiorców, tzw. targetem, dla wielu firm. Są podatni na modę, budują swoją tożsamość na wartościach takich jak zabawa, swoboda, wolność wyboru i oryginalność. Wiedząc o tym, koncerny tworzą portale internetowe dla studentów, gdzie głównie umieszcza się reklamy oraz informację o restauracjach oferujących menu ze zniżkami dla studentów. To jest przecież wiedza (rytuały, typowość biografii, zainteresowania) dostępna także dla uniwersytetów, które mogą czerpać dochód, proponując system wartości (i dóbr) odmienny od firm komercyjnych. Być może dzięki temu odrodzi się zanikająca kultura studencka.

⁵²⁶ D. Hejwosz, op. cit., s. 89.

⁵²⁷ Zagadnienia selekcji w szkole wyższej porusza w swych badaniach m.in. R. Borowicz. Patrz: R. Borowicz, *Procesy selekcji w szkole wyższej*, Toruń 1978; idem, *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa 1980; idem, *Zakres i mechanizm selekcji w szkolnictwie*, Warszawa 1983; idem, *Losy młodzieży maturalnej (wyniki badań)*, „Życie Szkoły Wyższej” 1990, nr 10; idem, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000; idem, *Zjawiska żywiołowe oraz kierowane w szkolnictwie wyższym III RP*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 4 (24).

masowości, zakłada bowiem wybór (i dobór) właściwych kandydatów, przy czym tę „właściwość” określają niekiedy całkowicie odmienne kryteria i narzędzia⁵²⁸. Jak pisze Ryszard Borowicz: „wymienione czynniki [selekcji – A.M.K.] odgrywają często większą rolę niż faktyczne możliwości jednostki (zdolności – inteligencja)”⁵²⁹.

Do najważniejszych narzędzi selekcji⁵³⁰ należy np. *numerus clausus*, czyli liczba studentów jaka może studiować dany kierunek, np. uznany za elitarny⁵³¹. W ten sposób za elitarne uważane są kierunki artystyczne (plastyczne, muzyczne, teatralne) czy ściśle (matematyka, fizyka), przy czym w przypadku tych ostatnich działa mechanizm odwrotny. Nieliczne wybory wśród studentów tych dyscyplin powodują, ze względu głównie na ich trudność i pracochłonność, że w opinii publicznej uznane są za dostępne nielicznym, a tym samym elitarne. Inny mechanizm selekcji stanowią egzaminy wstępne, zakładające taki dobór jednostek, które będą umiały funkcjonować w życiu akademickim, przy czym R. Borowicz uwzględnia tu o układ instytucjonalny, jak i towarzysko-kulturalny⁵³² – będą w stanie opanować określony materiał⁵³³, wykonać zaplanowane ćwiczenia, dopełnić formalności związanych z uzyskiwaniem wpisów, staraniem się o stypendia, granty, czy w końcu – podjąć dyskusję naukową z nauczycielem, tak by bronić swego poglądu⁵³⁴. Innym ważnym narzędziem selekcji jest również odpłatność za studia⁵³⁵, która m.in. weryfikuje kapitał ekonomiczny

⁵²⁸ D. Hejwosz, op. cit., s. 93.

⁵²⁹ R. Borowicz, *Zakres i mechanizm selekcji...*, s. 147-148.

⁵³⁰ R. Borowicz wymienia selekcje doszkolne i wewnątrzszkolne (Ibidem, s. 148). Pierwsze z nich dotyczą procesów selekcyjnych mających miejsce w zasięgu szkoły wyższej, a drugie – w toku studiowania.

⁵³¹ Obecnie ten mechanizm został zmodyfikowany przez niskie nabory na uczelniach z powodu niżu demograficznego. W praktyce znaczy to tyle, że właściwie przyjmuje się wszystkich chętnych (ze względu na niedostosowane do popytu limity przyjmowania na studia). Jedynie kierunki i szkoły elitarne korzystają z tego narzędzia.

⁵³² Ibidem, s. 170.

⁵³³ To jest przykład selekcji negatywnej, która ma na celu niedopuszczenie na wyższy semestr studenta, który nie był w stanie przyswoić wykładanej wiedzy (R. Borowicz, *Zakres i mechanizm selekcji...*, s. 171).

⁵³⁴ R. Borowicz dodaje do tego: „Często w praktyce szkolnej przyszłe osiągnięcia w nauce przewiduje się na podstawie aktualnie posiadanych ocen” (Ibidem, s. 154). Zauważa też ciekawe zjawisko, polegające na odmienności ocen dwóch kryteriów doboru studentów: „świadectwo maturalne – długotrwała znajomość absolwenta, lecz różna wartość porównawcza ocen; egzamin wstępny – czynność jednorazowa, ale większa wartość porównawcza” (Ibidem, s. 155).

⁵³⁵ Panuje w tym względzie powszechne przekonanie, że wprowadzenie opłat powoduje, iż nie każdy chętny będzie mógł sobie pozwolić na studiowanie. Jednak, jak pokazane zostało we wcześniejszych rozważaniach, skupionych na danych statystycznych dotyczących studiowania w Polsce, zdecydowana większość studentów płaci za studia.

kandydata⁵³⁶. Jest to jednak najczęściej dyskutowany i poddawany w wątpliwość czynnik doboru kandydatów, wywołujący strajki i protesty studentów.

Za procesy selekcyjne odpowiadają także m.in. egzaminy na poziomie szkoły średniej, rozmowy kwalifikacyjne, egzaminy sprawdzające różne umiejętności. Jerome Karabel, opisując rzeczywistość i wzory zachowań panujące na najlepszym amerykańskim uniwersytecie⁵³⁷, tj. Harvardzie, wymienia także: listy rekomendacyjne czy wywiad środowiskowy⁵³⁸. Mają one świadczyć o nienaganej reputacji kandydata, jego rodziny oraz „nastawieniu na sukces”. J. Karabel na przykładzie absolwentów Harvardu pokazuje, że w ich przypadku samo tylko posiadanie statusu studenta tej właśnie uczelni już gwarantuje sukces życiowy – towarzyski, zawodowy, osobisty. Autor wskazuje na różnicę między szkołami, w których dominuje efekt traktowania (*treatment effects*) oraz efekt selekcji (*selection effects*). „Znaczy to tyle, iż w szkołach wyższych typu <<treatment effects>> sukces studenta i jego wysokie oceny są wynikiem kształcenia i nauczania określonych umiejętności. Natomiast na uczelniach typu <<selection effects>> studenci odnoszą sukces poprzez dostanie się do określonej placówki, są niejako wygrani na starcie”⁵³⁹.

Procesy demokratyzacji oświaty na poziomie wyższym, a co za tym idzie – zniesienie barier na uniwersytety, spowodowało „przejście od elitarnej szkoły wyższej do masowej”⁵⁴⁰. Jednak nie pociągnęło to za sobą zmian innych mechanizmów selekcyjnych, które „eliminują (...) w późniejszym etapie ze sprawowania ważnych funkcji w państwie”⁵⁴¹. Bowiem „Wraz ze wzrostem liczby studentów stało się konieczne ustalenie mechanizmów kontroli dostępu do zawodów najwyższego prestiżu społecznego”⁵⁴². Natomiast „Uniwersytety zostały uznane za jedne z najważniejszych bastionów merytokracji. Społeczeństwo zaufało im, że będą placówkami sprawiedliwie i uczciwie wypełniającymi swoje obowiązki właściwego doboru na studia i kształcenia na najwyższym poziomie”⁵⁴³. Stąd mówi się o kredencjonalizmie, ale też o dominacji

⁵³⁶ P. Bourdieu wymienia dwa typy kapitału w środowisku uniwersyteckim – akademicki i intelektualny (L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, *Higher Education and Social Class*, London 2003, s. 8. Cyt. za: D. D. Hejwosz, op. cit., s. 95).

⁵³⁷ Światowy ranking ARWU z 2010 roku lokuje Uniwersytet Harvarda także na pierwszym miejscu (<http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp>, dostęp 3.04.2011).

⁵³⁸ J. Karabel, op. cit.

⁵³⁹ A. M. Kola, *Tajemnica wielkiej trójki Jerome Karabela 'The Chosen'*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 1 (42), s. 177-178.

⁵⁴⁰ R. Pachociński, op. cit., s. 9.

⁵⁴¹ L. Archer, M. Hutchings, A. Ross, op. cit., s. 93.

⁵⁴² R. Pachociński, op. cit., s. 11.

⁵⁴³ Ibidem.

koncepcji merytokratycznej. Pierwsza dotyczy możliwości kontroli nad instrumentami reprodukcji kapitałów na uniwersytecie (a w konsekwencji – reprodukcji podziału społecznego), a druga związana jest z władzą naukową lub „sławą intelektualną”.

Zgodnie z ideą kredencjonalizmu jednostki dziś dążą do „maksymalizowania własnej edukacji”⁵⁴⁴. Zatem osoby dotąd nieuprzywilejowane dopuszczane są do następnych szczebli wykształcenia, ale nie będą w stanie osiągnąć tyle, co elita, która „ponownie ustanawia swój status”⁵⁴⁵ za pomocą innych mechanizmów selekcyjnych. W rezultacie „Powstaną uniwersytety elitarne, przeciętne i niemające żadnego prestiżu”⁵⁴⁶. Masowe kredencjały nie gwarantują jednak np. znalezienia dobrej pracy, bowiem ma miejsce zjawiska inflacji dyplomów, a nadto „nie ulega wątpliwości, że młodzi ludzie pochodzący z rodzin uprzywilejowanych w lepszym stopniu potrafią wykorzystać swój dyplom niż osoby z rodzin należących do grup niżej stojących”⁵⁴⁷.

W tym kontekście pomocna wydaje się również koncepcja różnych typów ruchliwości społecznej Ralpa Turnera⁵⁴⁸. Amerykański socjolog wyróżnia dwa jej typy: konkurencyjną i sponsorowaną. Pierwsza z nich zakłada równe szanse na sukces każdej jednostki na rynku otwartej rywalizacji, przy czym na jego osiągnięcie ma wpływ przede wszystkim przyjęta przez jednostkę strategia. Może to być pracowitość, przedsiębiorczość, wytrwałość, inicjatywa, zaangażowanie, ale „sukces jest kategorią relatywną – tak naprawdę nie ma ostatecznego rozstrzygnięcia”⁵⁴⁹. Selekcja sponsorowana odróżnia od konkurencyjnej fakt, że jednostka nie ma wpływu na swój sukces, który zależy od tego, jakie statusy nada jednostce elita, która dysponuje kapitałami. W społeczności selekcji sponsorowanej rekrutacja do elit odbywa się wcześniej, aby socjalizować jednostkę sukcesu⁵⁵⁰. Masami zaś steruje się, by mieć nad nimi kontrole, pokazując ich niekompetencję: „dzieci z niższych klas społecznych są (...) wcześniej uczone akceptacji przyszłego niskiego statusu, czy to ze względu na swoje pochodzenie, czy rezultaty testów”⁵⁵¹. Te typy selekcji odnajdujemy na uniwersytetach, które promują swój obraz jako uczelni elitarniej, albo demokratycznej – nastawionej na wartości tj. samorozwój, wiedzę, kształcenie.

⁵⁴⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 67.

⁵⁴⁵ D. Hejwosz, op. cit., s. 97.

⁵⁴⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 73.

⁵⁴⁷ Ibidem, s. 183.

⁵⁴⁸ Ibidem, s. 74.

⁵⁴⁹ Ibidem, s. 74.

⁵⁵⁰ J. Karabel, op. cit.

⁵⁵¹ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 76.

Co czeka tak opisywany uniwersytet w przyszłości? Wielu jest badaczy, którzy kreślą wizje przyszłości uniwersytetu, bazując na doświadczeniach zachodnich, np. nawiązując do dzieła konserwatywnego filozofa Alana Blooma „Umysł zamknięty”⁵⁵², który rysuje krytyczny obraz amerykańskiego studenta, jego możliwości i celów, a także zestawia to z podupadającą misją uniwersytetu współcześnie. Jedną z takich wizji jest ta o przejmowaniu zachodnich wzorców i wzorów studiowania czy reguł tworzenia nauki, co przez Ryszarda Pachocińskiego nazwane jest neokolonializmem⁵⁵³. Czy jednak polskie uczelnie są wystarczająco zamożne, samorządne i innowacyjne, by podjąć wzorce np. Harvardu czy Yale? Odpowiedzi na te pytania szuka m.in. Dominik Antonowicz, który pisze o innowacyjności i kształcie polskiego uniwersytetu, rysując wizję uczelni od korporacji do instytucji, wykorzystując do tego pięć modeli polityki wobec szkolnictwa wyższego: tradycyjny, pluralistyczny, biurokratyczny, totalitarny i ewaluacyjny⁵⁵⁴. Wszystkie one jednak nawiązują w sposób istotny do myśli Humboldtowskiej, natomiast „niewiele zrobiono, aby zdefiniować nową ideę tej instytucji, która obejmowałaby wszystkie aspiracje uniwersytetu, a <<akademia>> w większości krajów wciąż postrzega reformy jako <<zagrożenie>> (czasem mając ku temu zasad powody)”⁵⁵⁵.

Warto jednak zestawić te charakterystyki z inną ważną z punktu widzenia tej pracy kategorią, a mianowicie wpływem i rolą uniwersytetu dla rozwoju społecznego „świata okaleczonego”⁵⁵⁶ (określenie Z. Kwiecińskiego, za Anthonym Giddensem). Z. Kwieciński postuluje, by edukacja (ale i uniwersytet) nabrała krytyczności, by nie stała się edukacją, która chce wychować „zamkniętego na nowoczesność, posłusznego władzy zaściankowego *patriotę*”⁵⁵⁷. Jak tego dokonać? Autor twierdzi, że „warunkiem *sine qua non* przygotowania dzieci i młodzieży do aktywnego i twórczego uczestnictwa w złożonym i nieprzejrzystym świecie jest powszechna alfabetyzacja krytyczna dzieci i młodzieży, to znaczy wyposażenie ich w całym procesie edukacyjnym w umiejętność samodzielnego studiowania tekstów, analizowania ich pod kątem wiarygodności źródeł, odróżniania faktów od interpretacji, poszukiwania ukrytych przesądów, skrywanych stereotypów i manipulacji, wskazywania na alternatywne interpretacje, odkrywanie

⁵⁵² A. Bloom, op. cit.

⁵⁵³ Teza zawarta w książce tegoż autora, w: R. Pachociński, op. cit., s. 21 i nast.

⁵⁵⁴ D. Antonowicz, op. cit., s. 71-77.

⁵⁵⁵ H. S. Olesen, *Modernizacja uniwersytetów w czasach późnej nowoczesności. Studia projektowe i konstruowanie tożsamości*, [w:] A. Ładzyński, J. Raińczuk /red./, op. cit., s. 31.

⁵⁵⁶ Z. Kwieciński, *Potrzeba edukacji krytycznej*, W: R. Borowicz, Z. Kwieciński /red./, op. cit., s. 10.

⁵⁵⁷ Ibidem, s. 14.

wielości wyjaśnień tego samego faktu czy procesu i wykrywania przyczyn i skutków owych odmiennych poglądów, zdolności do wypracowania własnego sądu w każdej ważnej kwestii, kształtowania empatii wobec odmienności kulturowych. Inaczej mówiąc, procesy edukacyjne mogą i powinny pomagać każdej jednostce zmierzać ku jej indywidualnemu oświeceniu, w osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnego osądzania etycznego i politycznego, do samodzielnego wyborów, ale z zasadniczą otwartością na innych ludzi, do dialogu z osobami o odmiennych przekonaniach, wywodzących się z zasadniczo odmiennych kultur⁵⁵⁸. Znaczy to tyle, że uniwersytety winny kształcić i kształtować w jednostkach „kompetencję do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i współdziałania z innymi”⁵⁵⁹.

⁵⁵⁸ Ibidem, s. 15.

⁵⁵⁹ Ibidem, s. 20.

2.2. Uwarunkowania instytucjonalnych zmian funkcji uniwersytetu

*Jakich ludzi wychowuje dzisiejszy uniwersytet?
Wyższe uczelnie starają się zminimalizować straty
wynikające z obowiązkowego wprowadzenia licencjatu*⁵⁶⁰.

Poprzedni rozdział wprowadził do problematyki podejmowanej w rozprawie wiele nowych pytań i wątpliwości odnośnie roli i zadań współczesnego uniwersytetu. Stawiane są one z dwóch odmiennych perspektyw, przedstawiających uniwersytet jako (1) instytucję rynkową istniejącą poza światem akademickim⁵⁶¹ (lub pomimo tego świata) oraz (2) klasyczny model instytucji kierującej się naczelną zasadą tj. nauką jako wartością samą w sobie⁵⁶². Pierwsza z nich jest efektem i celem myślenia o uniwersytecie w kategorii przedsiębiorstwa, które musi funkcjonować na wolnym rynku usług, także edukacyjnych. Druga zaś reprezentuje tradycyjny sposób pojmowania akademii, będącej instytucją wolną, autonomiczną, suwerenną i niezależną od wszelkiej władzy zewnętrznej, państwowej czy kościelnej. Koncepcje te walczą dziś o dominację, próbując zagarnąć ku sobie wpływy, finanse i przyszłych studentów. Próbuje się wprowadzić różne modele uniwersytetu, koncentrując jego działalność na dydaktyce bądź pracy naukowo-badawczej. Badacze pytają, „czy w perspektywie końca XXI wieku będziemy nadal mówić o uniwersytecie – tradycyjnym albo przedsiębiorczym, ale jednak uniwersytecie – czy też o przedsiębiorstwie uniwersyteckim”⁵⁶³. Jest to także

⁵⁶⁰ K. Modzelewski, *Uniwersytet musi czuć problemy swojego czasu*, z K. Modzelewskim rozmawia M. Syska, [w:] *Uniwersytet Zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2010, s. 57.

⁵⁶¹ Jerzy Woźnicki nazywa taki model przedsiębiorczym. Jest on „konkurujący o środki finansowe z różnych źródeł, w tym także o dotacje państwowe, które jednak z założenia nie pokrywają wszystkich kosztów. Taki uniwersytet pozyskuje na rynku środki prywatne (np. z chesnego), lecz również z kontraktów zawieranych z firmami prywatnymi, a także uczestniczy w otwartych konkursach o fundusze na badania naukowe (np. w programach badawczych) (J. Woźnicki, *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa 2007, s. 57). Perspektywa ta ma swoje źródło w przyczynach ekonomicznych, bo to one kreują współczesny świat, a także widać w tym ideę utilitaryzmu, pragmatyzmu, zmiany idei w praktykę.

⁵⁶² Np. J. Goćkowski, *Autorytety świata uczonych*, Warszawa 1984.; idem, *Etos nauki i role uczonych*, Kraków 1996.; idem, *Uniwersytet i tradycja w nauce...*; J. Brzeziński, *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń 1994; idem, *Autorytet profesora uniwersytetu w świetle tezy o jedności kontekstu badania i kontekstu nauczania*, „Nauka” 1995, nr 4; idem, *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe” 1997, nr 1-2, idem, *Nauki humanistyczne i społeczne – między uniwersytem a praktyką*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1999, nr 1; idem, *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu*, „Nauka” 2000, nr 4; idem, *Pytania do nauk humanistycznych i społecznych*, „Nauka” 2002, nr 2.

⁵⁶³ J. Woźnicki, op. cit., s. 20.

pytanie o to, czy kształcenie uniwersyteckie to dobro „bardziej zbiorowe” czy „bardziej indywidualne”⁵⁶⁴.

Przyczyn przemian uniwersytetu (jego idei i wartości) jest kilka, nie każda ma tę samą wartość i znaczenie. Po pierwsze, kierunki rozwoju wyznacza liczba studentów, która powoduje presję społecznego popytu na edukację w określonym kształcie i formie⁵⁶⁵. Uniwersytety i szkoły wyższe działają pod silnym wpływem zmian demograficznych. System finansowania państwowych uczelni wyższych zależy od liczby studentów, którzy podejmują naukę na określonym uniwersytecie. To przyczynia się do rynkowego traktowania wykształcenia, dyplom nie jest już bowiem synonimem posiadanej wiedzy, ani umiejętności (czyli kapitału kulturowego, symbolicznego czy społecznego), ale raczej siły nabywczej klientów (czyli kapitału ekonomicznego). Ponadto ludzi wykształconych regularnie przybywa. W roku 1960 wykształceniem wyższym legitymowało się 2% ludności, 10 lat później – niecałe 3%, to w roku 1988 – już 6,5%⁵⁶⁶. Obecnie dyplomem ukończenia szkoły wyższej posiada ponad 10% Polaków⁵⁶⁷. Tym trendem rządzą głównie względy pragmatyczne, czyli chęć zdobycia

⁵⁶⁴ Ibidem, s. 23. Kwestie te należy rozwiązać, ponieważ uniwersytet, aby wypełniać swoje funkcje musi pozostać tradycyjnym. Tu natomiast pojawiają się zarzuty o bycie zbyt akademickim systemem oraz pytania o to, czy właśnie taki model uczelni może sprostać nowym wyzwaniom, czy masowość kształcenia można połączyć z jego wysoką jakością, a w końcu – czy strategie adaptacyjne w szkołach wyższych, odwołujące się do zasady przedsiębiorczości, umożliwią pożądaną ewolucję kultury uczelni, czy też ją zniszczą.

⁵⁶⁵ Umasowienie kształcenia niesie za sobą też inne konsekwencje – obniżenie poziomu nauczania, czy zależność od klienta. Zapomina się wtedy o ideach uniwersytetu – jego wolności, suwerenności i byciu skarbnicą wiedzy i kultury, a traktuje jako placówkę handlową, sprzedającą określone dobra i usługi. Jedyne koszty poniesiony przez absolwenta zaś to suma, jaką zapłaci za 6 lub 10 semestrów nauki w danej uczelni. W zamian za to dostanie dyplom, zdobyty bez wysiłku przesiadywania w bibliotekach, bez zdawania trudnych egzaminów, bez rezygnacji z życia skoncentrowanego na przyjemnościach i konsumpcji. To dyplom „człowieka jednowymiarowego”. Jednak należy mieć na uwadze fakt, że obecnie dyplomy szkół wyższych zdobywa (i posiada) coraz większa liczba osób, więc nie jest już on gwarantem otrzymania pracy. Należy w tej perspektywie zastanowić się, jak się w tej masie wyróżnić i zdobyć pracę, dającą satysfakcję z wykonywanych zadań, ale też z dochodów. To także zwrot ku ogromnej pracy intelektualnej, jakiej wymagają studia wyższe, która kształtować ma nie masę absolwentów, ale Osobę (określenie Jerzego Brzezińskiego, patrz: J. Brzeziński, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] W. Szulakiewicz /red./, *Świat idei edukacyjnych*, Toruń 2008, s. 70) i jej podmiotowość. W „Tygodniku Powszechnym” zaś pisał o tym Paweł Śpiewak, który wskazał konieczność kształcenia humanistycznego, także na kierunkach ścisłych, czy ekonomicznych. Bez przygotowania humanistycznego, człowiek wykształcony staje się „ćwierćinteligentem”. Jak pisze (razem z Martą Bucholz): „Kalectwo ćwierćinteligenta polega na tym, że jest on człowiekiem niescalonym. Ten brak spoiwa szczególnie dotkliwy jest właśnie na styku wiedzy i działania. Wiedza ćwierćinteligenta pozostaje niejako obok jego życia – gromadzenie informacji i nabywanie kompetencji nie buduje ani mądrości, ani krytycyzmu, ponieważ brakuje mu refleksji integrującej życie. To ktoś taki, kto może być nawet wziętym fachowcem, ale brakuje mu poczucia sensu tego, co robi” (P. Śpiewak, M. Bucholz, *Produkcja uniwersytecka*, „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 40).

⁵⁶⁶ R. Borowicz, *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] W. Szulakiewicz /red./, op. cit., s. 42.

⁵⁶⁷ *Rocznik Demograficzny 2010*, Głównego Urzędu Statystycznego podaje, że w 2002 roku dyplom wyższej uczelni posiadało 9,9% społeczeństwa polskiego (9,3% mężczyzn i 10,4% kobiet). Szacowano

określonego zawodu, ale też szanse na zdobycie pracy, bowiem jak podają badania od 2007 r. liczba bezrobotnych absolwentów wzrosła o 70,4 tysiąca. Obecnie absolwenci szkół wyższych stanowią 10,5 proc. wszystkich bezrobotnych⁵⁶⁸.

Drugą ważną zmianę w funkcjonowaniu uniwersytetu wprowadza globalizacja i procesy, które wchodzą w jej skład. Wśród nich można wymienić wszechogarniającą konsumpcję, masowość kultury i jej obrazkowość, indywidualizację czy pluralizm postaw. Ważne znaczenie dla edukacji ma także inne zjawisko, a mianowicie moda, która mocno kształtuje zachowania i wzory życia⁵⁶⁹. Globalizacja ma wpływ także na inne zjawisko, o którym była mowa w poprzednim rozdziale, a mianowicie zmiana statusu wiedzy. Zauważa się, że wiedza (1) ogromnie wzrosła, jest produkowana intensywnie, (2) się zdemokratyzowała – stała się dostępna dla wszystkich, (3) się upodmiotowiła (decyduje o pozycji krajów)⁵⁷⁰. Z drugiej strony, widoczne jest także jej uprzedmiotowienie, nie tylko w wymiarze jednostkowym jest instrumentem do osiągnięcia celów. Staje się narzędziem konkurencji i władzy w wymiarze ponadlokalnym – służy walce krajów, regionów o dominację nad innymi.

Trzeci trend zmieniający charakter uniwersytetów wyznaczany jest systemowo i należy do grupy instytucjonalnych czynników wpływających na kształt edukacji wyższej⁵⁷¹. Nie sposób bowiem pominąć wagi Deklaracji Bolońskiej⁵⁷² (i w

wówczas, że w 2009 roku wyższe wykształcenie będzie posiadać 18,3% Polaków (15,3% mężczyzn i 20,0% kobiet). Patrz: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL_rs_rocznik_demograficzny_2010.pdf (dostęp 10.04.2011).

⁵⁶⁸ Jest to związane z faktem, że absolwenci legitymują się dyplomami wyższych uczelni, ale nie mają czegoś, co pozwoli im podjąć pracę – konkretnych umiejętności, znajomości rynku pracy, zdolności dostosowania się do potrzeb rynku i pracodawców. Cyt. za: <http://www.egospodarka.pl/63437,Rosnie-bezrobocie-wsrod-absolwentow,1,39,1.html> (dostęp 6.04.2011). Z badań wynika, że co dziesiąty polski bezrobotny posiada dyplom uczelni wyższej. Osobny problem stanowią ludzie, którzy nie pracują i nie studiują. Dane z 26 krajów należących do OECD są alarmujące: w 2010 r. ponad 12,5 proc. osób w wieku 15-24 nie pracowało i nie uczyło się (w 2008 r. było ich 10,8 proc.). W tej grupie znalazło się prawie 16,7 milionów młodych ludzi, z czego 10 milionów jest nieaktywna zawodowo oraz nie uczy się, a 6,7 milionów jest bezrobotna (Ibidem). Świadczy to o postawach biernych wśród młodzieży.

⁵⁶⁹ Patrz np.: M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Terażniejszość, Człowiek, Edukacja” 2003, nr 3.

⁵⁷⁰ J. Woźnicki, op. cit., s. 44.

⁵⁷¹ Co przyczynia się jeszcze do przemian uniwersytetu? J. Woźnicki wymienia różne czynniki, wśród których najważniejszy jest gwałtowny rozwój nauki i techniki, ponieważ sprawia on, że wiedza szybko się dezaktualizuje, a ponadto rodzi się potrzeba rozwiązań interdyscyplinarnych, które istnieją poza ramami i schematami. Innym ważnym czynnikiem jest także technologizacja wielu dziedzin życia i informatyzacja ich (szczególnie w przedsiębiorstwach – co przyspiesza procesy decyzyjne), rozwój form pracy zespołowej oraz współpracy międzynarodowej. Na pewno znaczenie ma także zwiększenie oczekiwań pracowników względem miejsca pracy, co spowodowane jest m.in. rozwojem psychologii, a także rosnący udział kadr wykształconych w gospodarce (J. Woźnicki, op. cit., s. 51- 52). Jak pisze Stanisław Kozyr-Kowalski: „elementarną funkcją uniwersytetów i szkół wyższych nie jest dotrzymywanie kroku zmianom koniunktur gospodarczych, ale wyprzedzanie tego rodzaju zmian” (S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Poznań 2005, s. 52).

konsekwencji – procesu bolońskiego⁵⁷³), która została podpisana przez ministrów edukacji 29 państw⁵⁷⁴ w dniu 19 czerwca 1999 roku. Główną ideą proponowanych w tym dokumencie instytucjonalnych zmian uniwersytetu jest harmonizacja i konwergencja europejskich uniwersytetów, a nie jak czasem jest to błędnie interpretowane – ujednolicenie i standaryzacja czy integracja⁵⁷⁵.

Geneza procesu bolońskiego związana jest z budzącymi się na początku lat dziewięćdziesiątych tendencjami rywalizacyjnymi z USA: „W porównaniu z amerykańskimi uczelniami ich europejskie odpowiedniki nie miały specjalnych warunków tworzenia sieci, łączonych kursów kształcenia i wspólnych dyplomów. Braki były i są wciąż widoczne w elastyczności rynku pracy, a słabe wyniki przedsiębiorczości powodują niskie zatrudnienie w nowo powstających dziedzinach”⁵⁷⁶. Z drugiej strony jednak, jak pokazuje poniższa tabela, wielkości różnych kryteriów opisujących rzeczywistość akademicką Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych są porównywalne, choć jak pisze Anna Frąckowiak, nie można już tego powiedzieć o wydatki na szkolnictwo wyższe UE i USA, albowiem nakłady budżetowe Unii

⁵⁷² Opisanie procesu bolońskiego i jego głównych kierunków jest istotne nie tylko dla określenia misji współczesnego uniwersytetu, ale także ma wymiar badawczy. Rozprawa dotyczy autoidentyfikacji doktorantów, którzy zgodnie z Deklaracją Bolońską stają się studentami studiów III stopnia. Do tego momentu ich status był niejednoznaczny – podejmowali oni bowiem obowiązki zawodowe pracowników naukowych, ale nie mogli otrzymywać ich praw. Deklaracja, a właściwie uchwalona w 2005 roku Ustawa o Szkolnictwie Wyższym, określa dokładnie status doktorantów.

⁵⁷³ Nieustalona jest jednoznaczna reguła dotycząca zapisu terminu „proces boloński”, natomiast termin „Deklaracja Bolońska” pisany jest zawsze w ten sam sposób. W publikacjach dotyczących budowania europejskiego obszaru edukacji wyższej używa się zapisu „Proces Boloński” (np. A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006), podobnie jak na stronach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zapis „proces boloński” jest obecny natomiast w publikacjach popularnych, czasopismach czy gazetach uniwersyteckich np. <http://gazeta.us.edu.pl/node/238401> (dostęp 10.04.2011).

⁵⁷⁴ Od 1999 roku, kiedy podpisano Deklarację Bolońską, liczba jej sygnatariuszy wzrosła do 47. Są to następujące kraje: 1. Austria, 2. Belgia, 3. Bułgaria, 4. Republika Czeska, 5. Dania, 6. Estonia, 7. Finlandia, 8. Francja, 9. Niemcy, 10. Grecja, 11. Węgry, 12. Islandia, 13. Irlandia, 14. Włochy, 15. Łotwa, 16. Litwa, 17. Luksemburg, 18. Malta, 19. Królestwo Niderlandów, 20. Norwegia, 21. Polska, 22. Portugalia, 23. Rumunia, 24. Republika Słowacji, 25. Słowenia, 26. Hiszpania, 27. Szwecja, 28. Konfederacja Szwajcarska, 29. Wielka Brytania, 30. Liechtenstein; (od Konferencji Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Pradze w 2001 r.), 31. Chorwacja, 32. Cypr, 33. Turcja; (od Konferencji Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Berlinie w 2003 r.) 34. Albania, 35. Andora, 36. Bośnia i Hercegowina, 37. była Jugosłowiańska Republika Macedonii, 38. Serbia (46. Czarnogóra osobno od 2007), 39. Rosja, 40. Watykan; (od Konferencji Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Bergen w 2005 r.), 41. Armenia, 42. Azerbejdżan, 43. Gruzja, 44. Mołdawia, 45. Ukraina; (od Konferencji Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Budapeszcie / Wiedniu w 2010 r.), 47. Kazachstan.

⁵⁷⁵ M. Skinder, *Proces Boloński. Projekt społeczno – edukacyjny w latach 1999-2010*, Bydgoszcz 2010, s.40. Należy przy tym pamiętać jednak, że harmonizacja nie dotyczy treści nauczania, a sama Deklaracja zapewnia poszanowanie odrębności kulturowych (Ibidem, s. 44).

⁵⁷⁶ M. Skinder, op. cit., s.11. Autor wskazuje też na fakt zmniejszającej się liczby europejskich laureatów Nagród Nobla, bowiem przez ostatnie 100 lat czterokrotnie spadła liczba nagród dla Europy. W tym samym czasie zaś Stany Zjednoczone podwoiły swoją pulę nagród (Ibidem, s. 12).

Europejskiej stanowią 1,1% PKB, a w Stanach Zjednoczonych – 1,4% PKB, przy czym nakłady całkowite – 1,4% PKB w UE, a USA – 3,0% PKB⁵⁷⁷.

Kryterium porównawcze	Unia Europejska	USA
Liczba szkół wyższych	Ca 4,000	4,197
Liczba studentów w tym kobiety	16,4 mln 54,6%	16,6 mln 56,6%
Liczba absolwentów w tym kobiety	3,3 mln 58,3%	2,7 mln 57,8%
Liczba badaczy	1,2 mln	1,1 mln
Nakłady na badania i rozwój w % PKB	1,9	2,8
Liczba absolwentów szkół średnich kontynuujących naukę w uczelniach	50,9%	57%

Tab. 3. Porównanie wybranych aspektów szkolnictwa wyższego Europy i USA, Eurostat za lata 2002 -2003 (dla UE), U.S. Bureau of Census za lata 2001-2005 (dla USA), cyt. za: A. Frąckowiak, op. cit., 215.

Przyjęcie Deklaracji Bolońskiej poprzedzało przyjęcie dwóch innych ważnych dokumentów. Po pierwsze, w 1988 roku z okazji 900-lecia Uniwersytetu Bolońskiego przyjęta została *Wielka Bolońska Karta Uniwersytecka*, która miała charakter dokumentu ideowego i odwołała się do pryncypiów uniwersytetu. Zostało w niej napisane, że „Uniwersytet jako instytucja odpowiedzialna za utrwalanie europejskiej tradycji humanistycznej – stale dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, a realizując swoje powołanie, przenika granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania kultur”⁵⁷⁸. Drugim dokumentem zainicjowanym przez Radę Europy w 1997 roku było zalecenie dotyczące problemów uznawalności i jakości prywatnych studiów wyższych, a także konwencja o uznaniu

⁵⁷⁷ *Zadania polskich szkół wyższych w realizacji Strategii Lizbońskiej*. Materiały robocze z seminarium z 13 grudnia 2004 w Instytucie Społeczeństwa Wiedzy, Warszawa 2004, s. 12. Cyt. za: A. Frąckowiak, *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – konkurencja dla uczelni amerykańskich?*, Płock 2007, s. 214.

⁵⁷⁸ *Wielka Bolońska Karta Uniwersytecka, Magna Bologna Charta Universitatum*, [w:] *The Heritage of European Universities*, Strasbourg 2002, s. 181-182.

kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europy z 11 kwietnia 1997⁵⁷⁹.

Cele i kierunki zmian uniwersytetów w Europie, mające swój zapis w Deklaracji Bolońskiej, można odnaleźć w dokumencie, który bezpośrednio poprzedzał jej ratyfikację. Cztery kraje europejskie, tj. Francja, Niemcy, Wielka Brytania i Włochy w dniu 25 maja 1998 roku podpisały Deklarację Sorbońską, a tym samym zgodzili się na utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, inicjatywy, która winna wspierać mobilność obywateli UE oraz ogólny rozwój kontynentu⁵⁸⁰. Następnym krokiem była już sama Deklaracja Bolońska, która zakładała kolejne spotkania krajów należących do wspólnoty, wprowadzającej w życie jej przepisy, mające odbywać się co dwa lata⁵⁸¹.

Głównym celem procesu bolońskiego miała być koordynacja kształcenia i harmonizacji systemu edukacji, który winien dawać wszystkim obywatelom Europy takie same możliwości wykształcenia. Ponadto istotne było zwiększenie mobilności studentów i pracowników akademickich oraz zapewnienie konkurencyjności na europejskim rynku pracy. Wśród innych priorytetów procesu bolońskiego warto wymienić: naukę języków europejskich, wymianę międzykulturową oraz zdobycie wielostronnego doświadczenia zawodowego. Cele te miały zostać osiągnięte m.in. przez wprowadzenie systemu punktów kredytowych ECTS. Rozwinęły się dzięki temu programy promujące wymianę studencką młodzieży – Sokrates i Erasmus, a także te wspierające praktykę zawodową – np. Leonardo da Vinci.

Zmiany wprowadzane do systemu edukacji wyższej w Europie realizowane były przez różne podmioty⁵⁸² i rozwijane stopniowo⁵⁸³. Ponadto proces boloński wytyczany

⁵⁷⁹ M. Skinder, op. cit., s. 13. Polska ratyfikowała je 17 grudnia 2003, a w życie weszły wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej tj. dnia 1 maja 2004 roku.

⁵⁸⁰ M. Skinder, op. cit., s.13.

⁵⁸¹ Sygnatariusze Deklaracji Bolońskiej spotkali się do tej pory na konferencjach w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005), Londynie (2007), Leuven (2009), Wiedniu i Budapeszcie (2011). Oprócz konferencji organizowane są konwencje (np. 29-30.03.2001 – I Konwencja Uczelni Europejskich w Salamance), ale też seminaria (np. 11-12.10.2003 – Seminarium Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich dotyczące ECTS w Zurychu). Patrz: Ibidem, s.32.

⁵⁸² Jakie instytucje włączone są do realizacji procesu bolońskiego na poziomie Europy? Są to: Komisja Europejska (The European Commission), Rada Europy (The Council of Europe), Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (The European University Association, EUA), Europejskie Stowarzyszenie Krajowych Związków Studentów (The National Unions of Students in Europe, ESIB), Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE), Europejskie Centrum ds. Szkolnictwa Wyższego (UNESCO/ CEPES). A od 2005 – Bergen: PanEuropejska Struktura – Edukacja Międzynarodowa (Education International Pan-European Structure, EI), Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Jakości Kształcenia (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), Europejski Związek Konfederacji Przemysłu i Pracodawców w Europie (Inion od Industrial an Employers' Confederations of Europe, UNICE). Patrz:

jest za pomocą dziesięciu linii działań⁵⁸⁴: (1) przyjęcie systemu zrozumiałych i porównywalnych stopni naukowych (dyplomów); (2) przyjęcie struktury studiów opartej na dwóch poziomach (od 2001 – na trzech); (3) powstanie systemu punktów kredytowych; (4) promowanie mobilności; (5) promowanie współpracy europejskiej w zakresie dbania o jakość; (6) promowanie europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego; (7) edukacja ustawiczna; (8) szkoły wyższe i studenci; (9) promowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego; (10) studia doktoranckie i zacieśnienie związków między EOSW a EOB.

W roku 1999 przyjęto sześć dyrektyw i działań procesu bolońskiego, przy czym dla spełnienia celu Deklaracji (do zwiększenia mobilności i konkurencyjności na rynku pracy) za najważniejsze uznano przyjęcie czytelnych i porównywalnych stopni kształcenia⁵⁸⁵. Wówczas także przyjęto system studiów oparty na dwóch (a od 2001 roku – na trzech) głównych cyklach. Wyróżniono studia I stopnia, czyli studia licencjackie, II stopnia – magisterskie oraz III stopnia – doktoranckie⁵⁸⁶. Wtedy też został opracowany system punktów kredytowych ECTS⁵⁸⁷, a także zajęto się promocją: mobilności uczestników rynku

A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa 2006, s. 8. W Polsce proces boloński realizowany jest przez następujące instytucje: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Państwowa Komisja Akredytacyjna, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Narodowa Agencja Programu Sokrates Erasmus, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Parlament Studentów RP (A. Frąckowiak, op. cit., s. 185).

⁵⁸³ Każde spotkanie krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej wprowadzało kolejną zmianę dotyczącą systemu kształcenia, albo inicjowało wspólnotowe działania. M. Skinder, op. cit., s.14.

⁵⁸⁴ A. Frąckowiak, op. cit., s. 32.

⁵⁸⁵ Przy czym dopiero w 2001 roku zaproponowano Suplement jako właściwą realizację tego działania (M. Skinder, op. cit.).

⁵⁸⁶ Wydaje się, że najbardziej rewolucyjną zmianą systemu szkolnictwa wyższego jest zbudowanie modelu studiów początkowo dwustopniowych, a obecnie – trójstopniowych. Pierwszy stopień kończy się licencjatem, a studia trwają 3 lata. Natomiast studia drugiego stopnia, nazywane też magisterskimi (albowiem kończą się obroną pracy magisterskiej) lub uzupełniającymi (bowiem są komplementarne wobec tych 3-letnich). Od 2010 roku na uczelniach panuje swoboda w wyborze studiów drugiego stopnia, które do tej pory musiały być skorelowane, kojarzone merytorycznie ze studiami licencjackimi. Student, który ukończył studia filologiczne może zatem podjąć naukę na matematyce, ale też na wydziałach psychologii czy na prawie. Sprzyja to rozwojowi horyzontów i integracji różnych dziedzin wiedzy, ale też – jako konsekwencja negatywna – powoduje obniżenie standardów nauczania. Dwustopniowość studiów ma jednak także wymiar praktyczny, szczególnie ważny dla osób pracujących lub planujących podjęcie pracy. Legitymując się dyplomem licencjata, można bowiem szukać odpowiedniej do wykształcenia pracy, legitymując się już konkretną wiedzą i właściwymi umiejętnościami. Nie ma obowiązku podjęcia studiów magisterskich, ani też konieczności zaczercia ich zaraz po obronie licencjatu. Każdy stopień studiów jest odrębną całością, którą można rozwijać, ale można też zamknąć swoją karierę naukową. Kontynuacja studiów nie musi jednak mieć miejsca w uczelni, w której zdobyliśmy licencjat. Poza kierunkiem studiów dowolnie wybieramy także uczelnię, co sprawia, że ofertę edukacyjną kształtuje znowu popyt, a nie podaż. Do tej pory należało przejść przez studia licencjackie i magisterskie, by rozpocząć trzeci stopień studiów. Nowa ustawa, która wchodzi w życie z dniem 1 października 2011 r. zakłada możliwość doktoratu po licencjacie.

edukacyjnego (nauczycieli akademickich, studentów, pracowników administracji) oraz współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości kształcenia (ewaluacją i akredytacją). Promowano też znaczenie europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, np. dla nauki języków obcych, propagowano kursy interuczelniane, a także próbowano wprowadzić do systemu edukacji takie wartości, jak np. historia Europy, jej jedność i poczucie odrębności.

Na konferencji w 2001 roku w Pradze zaś zastanawiano się nad wdrażaniem systemów kształcenia ustawicznego, wyrażoną poprzez ideę i praktykę lifelong learning oraz określano zakres i udział władz uczelni, studentów i pracowników we wdrażaniu procesu bolońskiego. Anna Frąckowiak wyszczególnia jeszcze jedno działanie podjęte na praskiej konferencji, a mianowicie promowanie atrakcyjności EOSW, by pokazywać czytelność i porównywalność stopni europejskiego szkolnictwa wyższego⁵⁸⁸.

Natomiast podczas berlińskiej konferencji w 2003 roku omówiono współpracę uczelni z przemysłem, co spowodowało włączenie do procesu bolońskiego Europejskiego Obszaru Badań. W 2005 roku w Bergen zajęto się społecznym wymiarem omawianego procesu, szczególnie zapewnieniem możliwości studiowania osobom o niższym statusie społecznym. A. Frąckowiak dodaje do tego inne zadania, tj. rozwój studiów doktoranckich oraz powiązanie szkolnictwa wyższego ze strefą badań oraz usuwanie barier w mobilności studentów i pracowników⁵⁸⁹.

Istotnym rokiem dla znaczenia procesu bolońskiego jest rok 2007, od tego momentu bowiem wytyczne tego procesu realizuje już 45 krajów, co świadczy o paneuropejskim charakterze⁵⁹⁰. Mając to na względzie należy pamiętać, że cele polityczne nie mogą przesłonić celów społeczno-kulturowych⁵⁹¹. Stąd tak ważna jest swoboda państw-sygnatariuszy w określaniu form i cech kształcenia. Dzięki temu np. stopniowość studiów nie wszędzie przyjmuje taką samą formę⁵⁹².

⁵⁸⁷ System punktowy powstawał w USA już w połowie XIX wieku. W Europie zaczął obowiązywać w latach 1989-1995 i był używany do przeliczania zaliczeń w wymianie w ramach programu Erasmus. Obecnie zakłada się, że dwustopniowe studia wymagają zdobycia łącznie 300 punktów kredytowych, jeden rok to zatem 60 punktów i 1500 -1800 h pracy studenta (25-30 godzin za 1 punkt). Na I stopniu studiów można uzyskać 180-240 punktów, na II stopniu – 90-120 punktów (M. Skinder, op. cit.).

⁵⁸⁸ A. Frąckowiak, op. cit., s. 38.

⁵⁸⁹ Ibidem, s. 44.

⁵⁹⁰ M. Skinder, op. cit., s. 16.

⁵⁹¹ Ibidem, s. 17.

⁵⁹² Stąd pełne zastąpienie tradycyjnego dla danego państwa systemu studiów miało miejsce w Austrii, Belgii, we Włoszech i na Litwie. W Skandynawii, Hiszpanii, Niemczech współistnieją obydwie systemy studiów (jednolite i dwustopniowe), a w Szwajcarii pozostawia się decyzji studenta, w jakiej formie chce studiować (M. Skinder, op. cit., s.22-23).

Swoboda decyzji może jednak stanowić trudność i barierę w kształtowaniu EOSW⁵⁹³. Największe wątpliwości budzi licencjat, bowiem nie wszyscy są przekonani czy możliwa jest taka kompresja wiedzy w ciągu trzech lat, by zyskać odpowiednie kwalifikacje. Jak pokazują badania, sami studenci twierdzą, że posiadanie jedynie licencjatu nie jest gwarantem sukcesu – zawodowego czy naukowego. Nie mają ponadto wiedzy o tym, gdzie mogą być zatrudnieni, legitymując się właśnie takim dyplomem⁵⁹⁴. Kolejny problem wiąże się z przechodniem ze stopnia na stopień. Uczelnie mogą w tym względzie wybrać dwa rozwiązania: albo wolność i przyjmowanie wszystkich chętnych, albo selekcję kandydatów⁵⁹⁵.

Trudnością są także studia trzeciego stopnia, które „nie mają charakteru masowego a elitarny, przy tym w większości krajów są zróżnicowane organizacyjnie”⁵⁹⁶. Problematyczne jest to, że obejmują różne formy i mają niekiedy odmienny charakter kształcenia. Różny jest czas trwania kształcenia, a także sposób finansowania⁵⁹⁷. Ponadto w niektórych krajach występuje odrębny rodzaj doktoratu, tj. *professional doctorate*, który wskazuje na zawodowy profil studiów doktoranckich⁵⁹⁸. Doktoraty mogą mieć również formę międzynarodową (25-45% doktorantów w Wielkiej Brytanii i Francji studiuje właśnie w ten sposób), w niektórych zaś krajach, tj. w Niemczech i Belgii doktorantom oferowane są łączone studia – *joint PhD degree*⁵⁹⁹.

Kłopotliwy jest ponadto szeroki zakres działań w ramach procesu bolońskiego, ich skala oraz wielopoziomowość, jak również fakt, że system kształcenia zaczyna nabierać charakteru paneuropejskiego. Ponadto za barierę w jego rozwoju uznaje się kwestię współpracy uniwersytetów z przemysłem. Uczelnie widzą w tym bowiem konieczność rezygnacji ze swej autonomii. W ramach europejskiego systemu kształcenia wyższego zauważa się także małą mobilność – zarówno studentów, jak i pracowników naukowych⁶⁰⁰. Wiele pytań niosą za sobą wspólne programy studiów. Kto

⁵⁹³ Bariery instytucjonalne, prawne i ekonomiczne procesu bolońskiego omawia szczegółowo Marcin Skinder. (Ibidem, s. 39 i nast.).

⁵⁹⁴ A. Frąckowiak, op. cit., s. 61.

⁵⁹⁵ Jednak obecnie, gdy uczelnie przyjmują na studia magisterskie wszystkich chętnych kandydatów, bez względu na ukończone wcześniej studia licencjackie, programy studiów II stopnia uzupełniane są o przedmioty, które są konieczne do zdobycia określonego wykształcenia.

⁵⁹⁶ M. Skinder, op. cit., s. 23. Perspektywa rozwojowa uniwersytetów będzie sprzyjać umasowieniu studiów trzeciego stopnia.

⁵⁹⁷ Ibidem.

⁵⁹⁸ Współudział w finansowaniu otwarcia przewodu mają wtedy instytucje gospodarcze, a stopnie przybierają nazwy zawodowe np. *Doctor of Administration*.

⁵⁹⁹ Ibidem. Doktoranci studiuje w obu krajach, realizując program studiów na dwóch uczelniach.

⁶⁰⁰ Badania DAAD pokazują, że studenci, którzy studiowali w ramach *joint degree programmes* zarabiają 30% więcej niż studenci, którzy z tego nie korzystali (Ibidem, s. 42).

bowiem ma je finansować, a kto kontrolować? W niektórych krajach występują także studia typu *joint mills*. Są to programy dyplomów zdobywane bez konieczności studiowania⁶⁰¹. Niejednoznaczne są też kwestie finansowe. Finansowanie studiów w niektórych krajach jest w gestii studenta, a w innych – studia są bezpłatne. By to zmienić, należałoby pokonać najtrudniejsze do eliminacji problemy natury mentalnej, społecznej⁶⁰², ale też różne oceny procesu bolońskiego ze strony środowiska akademickiego⁶⁰³. Oczywiście jest, że system boloński ma swoje wady i zalety. Z jednej strony otwiera edukację i pomaga kreować tożsamość studenta-obywatela-Europejczyka, zaangażowanego w proces kształtowania swojej drogi życiowej, w tym i edukacyjnej. Nie wprowadzono w życie jeszcze ostatecznych, sztywnych rozwiązań, ciągle się nad nimi debatuje i je zmienia. To przyczynia się do poczucia stanu tymczasowości i niepewności, nie tylko wśród studentów, ale przede wszystkim u osób decydujących o możliwościach i wynikach studiowania. Widać jest jednak główny kierunek rozwoju, który obecni i przyszli studenci muszą podjąć: to bycie konkurencyjnym na europejskim rynku pracy⁶⁰⁴. Mając na względzie ten cel, twórcy i kreatorzy procesu bolońskiego mają szansę stworzenia wspólnoty ludzi wykształconych, odpowiedzialnych, zaangażowanych. Warto jeszcze dodać, że procesowi bolońskiemu towarzyszą inne ważne procesy, np. proces kopenhaski, którego celem jest stworzenie Europejskiego Obszaru Kształcenia Ustawicznego, strategia lizbońska, a także programy Erasmus Modus czy Tuning⁶⁰⁵.

Opisując inne elementy rzeczywistości uniwersyteckiej, które mają wpływ na misję, ale też na praktyczne rozwiązania i kwestie organizacyjne, należy wspomnieć o

⁶⁰¹ Ibidem, s. 43.

⁶⁰² W opinii publicznej np. studia jednolite są uważane za bardziej wartościowe niż dwustopniowe (A. Frąckowiak, op. cit., s. 185).

⁶⁰³ Istnieją rozbieżności w ocenie wartości i przebiegu procesu bolońskiego wśród akademików i decydentów. Ci pierwsi są wierni etosowi akademickiemu, wartościom poznawczym, tj. prawdzie, refleksyjności, głębi, tradycyjnej misji uniwersytetu realizowanej m.in. w relacji mistrz – uczeń. Decydenci zaś są *customer oriented*, co urzeczywistnia się w instytucjonalnym ujednoceniu, co ułatwia podejmowanie decyzji. Nastawieni są na budowanie jakości (stąd konieczność akredytacji) i wiarygodności uczelni (M. Rocki /red./, *Proces Boloński: przewidywany rozwój i zadania na lata 2006-2008*, Warszawa 2007, s. 16).

⁶⁰⁴ Warto zatem mieć wiedzę dotyczącą tego, jakie kierunki studiów będą ważne w przyszłości. Mam tu na myśli np. kierunki zamawiane, promowane przez uczelnie i państwo, oferujące często stypendia za ich podjęcie, czy kierunki niszowe, dostępne nielicznym.

⁶⁰⁵ Szczególnie ważny jest ostatni projekt, mający charakter metodyczny. Pomaga on opracowywać programy studiów oparte na określonych efektach kształcenia. Tradycyjne podejście zakładało, iż istnieć powinno określone minimum programowe, które zgodnie z misją i zasobami uczelni zostanie zrealizowane w konkretnych programach zajęć. One dopiero przyniosą efekty kształcenia, będące celem edukacji wyższej. Proces boloński odwraca tę perspektywę – na samym początku jest punkt dojścia, czyli efekty kształcenia, wynikające w profilu kształcenia, urzeczywistniane poprzez określone programy i techniki kształcenia. Patrz: A. Kraśniewski, op. cit., s. 17.

tych, które będą związane z procesem bolońskim. Będą to zatem przepisy prawne⁶⁰⁶, ale też instytucje je ustanawiające, czy wprowadzające w życie⁶⁰⁷. Mowa tu również o organizacjach czy inicjatywach oddolnych, które mogą kształtować formę i funkcje uczelni wyższych. Ich obecność w akademickim świecie ma znaczenie nie tylko dla rozwoju społecznego, ale są one gwarantem wolności słowa i autonomii akademików⁶⁰⁸. Wśród tych czynników najważniejsza jest nowa *Ustawa o szkolnictwie wyższym*, która zacznie obowiązywać w dniu 1 października 2011 r. Jej powstanie poprzedzone było badaniami i budowaniem strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego, które opracowana była przez konsorcjum: firmę doradczą Ernst and Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową⁶⁰⁹. Powstały też różne ciała doradcze, które miały wpływ na realny kształt ustawy, np. Krajowa Reprezentacja Doktorantów⁶¹⁰. Swoje propozycje składały stowarzyszenia studenckie⁶¹¹, ponadto zaczęły pojawiać się akademickie ruchy społeczne, włączające pracowników naukowych do dyskusji nad

⁶⁰⁶ Funkcjonowanie uniwersytetów i innych uczelni wyższych regulowane jest przez różnego rodzaju dokumenty prawne. Są to, począwszy od najogólniejszych – ustawa o szkolnictwie wyższym, poprzez rozporządzenia ministrów, plany i strategie poszczególnych uczelni, skończywszy na wewnętrznych regulaminach każdej z nich. *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365, z 2006 r. Nr 46, poz. 328). Ustawa reguluje funkcjonowanie uczelni publicznych, ale też niepublicznych oraz definiuje najważniejsze określenia dotyczące uniwersytetu m.in. uczelnia, studia wyższe, tytuł zawodowy, kierunek studiów czy studia I, II i III stopnia. Zestawienie dokumentów prawnych regulujących pracę uniwersytetu z powodu ogromu materiału badawczego. Celem tego rozdziału jest jedynie zaznaczenie ich istnienia i wagi dla uniwersytetu.

⁶⁰⁷ Co innego też jest – Fundacja Rektorów Polskich, ale tym w późniejszej części tekstu. Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich – u ich podstaw – *Dobre praktyki szkół wyższych* (J. Woźnicki, op. cit., s. 36), a na tej podstawie Kodeks dobrych praktyk szkół wyższych – w dniu 23 maja 2005 r. (Ibidem).

⁶⁰⁸ Oczywiście w ramach każdego uniwersytetu mają miejsce reformy wprowadzające zmiany. Jednak w rozprawie mowa jest o idei głównej, nie zaś partykularnej wizji każdego uniwersytetu, propagowanej przez rektorów i od nich uzależnionej.

⁶⁰⁹ Opracowały one *Strategię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, gdzie można znaleźć np. definicję kształcenia elitarnego: „Kierunki <<elitarny>> to (poza studiami artystycznymi) przede wszystkim kierunki z grupy <<nauka>>. Studia na tych kierunkach charakteryzują się relatywnie niewielką liczbą studentów przypadających na nauczyciela akademickiego, studia niestacjonarne stanowią w tej grupie margines” (http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf, dostęp 11.04.2011).

⁶¹⁰ KRd w myśl art. 209 ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – *Prawo o szkolnictwie wyższym* jest najwyższym przedstawicielem i wyrazicielem woli doktorantów.

⁶¹¹ Przykładem jest działalność elitarnego Stowarzyszenia Collegium Invisibile, które nie tylko przedstawiło w Sejmie swoje stanowisko w sprawie nowej ustawy, ale też złożyło propozycję zmiany formuły studiów doktoranckich – *Zainwestujmy w doktorantów*. Proponowali tam, by MNiSW prowadziło konkurs dla doktorantów, w którym 1000 najlepszych osób dostałoby stypendium na zasadzie grantu. Wówczas kwota stypendium wzrosłaby, co pozwoliłoby doktorantom na skupienie się na pracy wyłącznie naukowej, co byłoby w gwarantem ukończenia tych studiów (<http://www.ci.edu.pl/index.php?id=propozycje>, dostęp 11.04.2011). Więcej propozycji CI zostanie opisanych w następnym rozdziale dotyczącym studiów doktoranckich *sensu stricto*.

ustawą⁶¹². Zdecydowanie pozytywnie należy ocenić społeczny wymiar tych działań, świadczą one o ich niezależności, twórczości, dostrzegania dobra ogółu. Walczą one o jakość kształcenia wyższego, a zajmują stanowisko opozycyjne wobec tego, co przynieść może masowość czy proces boloński. Należy bowiem mieć świadomość przebiegających zmian i potrafić z nich korzystać i czerpać. Jak pisze Tadeusz Sławek – żyjemy w czasach największego rozkwitu i najlepszych możliwości rozwoju dostępnych każdemu, ale trzeba mieć świadomość zmian i umieć z nich korzystać, szczególnie wtedy, „gdy wolność nie jest już świętem, ale dniem powszednim, jakością życia staje się mniej kwestią intelektualnych potrzeb, a bardziej konkursem konsumpcyjnych pokus”⁶¹³.

⁶¹² Reprezentanci środowiska uniwersyteckiego wystosowali petycję, będącą sprzeciwem wobec proponowanych w nowej ustawie o szkolnictwie wyższym zmian. Petycja i lista jej sygnatariuszy obecna jest na stronie internetowej: <http://www.petycje.pl/petycjePodglad.php?petycjeid=6105> (dostęp 11.04.2011).

⁶¹³ T. Sławek, *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Warszawa 2003, s. 9-10.

2.3. Studia doktoranckie jako jedna z form kształcenia elitarnego?⁶¹⁴

Elitarne szkoły można porównać do ekskluzywnego klubu, natomiast resztę szkół do fabryk⁶¹⁵.

Reforma szkolnictwa wyższego regulowana ustawą z 27 lipca 2005 roku „Prawo o szkolnictwie wyższym” wprowadziła do świata akademickiego wiele zmian i nowych rozwiązań. Wśród nich trójstopniowy system kształcenia wyższego. Jest to jedna z dyrektyw Deklaracji Bolońskiej, której celem jest zsynchronizowanie procesu edukacji na poziomie wyższym w całej Unii Europejskiej, a jak zostało napisane w poprzednim rozdziale – w praktyce także poza jej granicami⁶¹⁶. Dzieje się to m.in. poprzez upowszechnienie studiów doktoranckich, będących według ustawy „studiami trzeciego stopnia, na które przyjmowani są kandydaci posiadający tytuł magistra albo tytuł równorzędny, umożliwiające uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki, przygotowujące do samodzielnej działalności badawczej i twórczej oraz uzyskania stopnia naukowego doktora”⁶¹⁷. Różnią się one od studiów doktoranckich, które istniały przed 2005 rokiem, inne były bowiem cele i sposoby kształcenia⁶¹⁸.

Kim jest dziś doktorant? Czy jest wciąż to osoba żądna wiedzy, pasjonat, którego najwyższym celem jest dążenie do prawdy, jak chciał Kazimierz Twardowski⁶¹⁹? Może zaś jego wykształcenie jest efektem polityki i filozofii (rozumianej jako sposób myślenia) *longlife learning*, która poza budowaniem nowej

⁶¹⁴ W związku z brakiem publikacji naukowych na temat studiów doktoranckich (i ich elitarności), podrozdział skupia się bardziej na zadawaniu pytań i formułowaniu wątpliwości, niż na prezentacji stanowisk teoretycznych dotyczących właśnie tej problematyki (stąd znak zapytania w tytule). Przedstawione tu perspektywy badawcze będą mieć swoje odniesienie w dalszych analizach, a próby odpowiedzi na zadane pytania znajdą się w rozdziale omawiającym wyniki badań.

⁶¹⁵ D. Hejwosz, op. cit., s. 85.

⁶¹⁶ W Polsce udało się przystosować do niej w ogólnym zarysie, choć nie wszystkie postulaty są jeszcze realizowane, co świadczy o tym, że wciąż jesteśmy w fazie transformacji ustrojowej, wyznaczającej kierunki rozwoju i priorytety szkolnictwa wyższego. Ważną datą miał być rok 2010, w którym to planowano stworzyć Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego.

⁶¹⁷ Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku, art. 2, pkt 1.

⁶¹⁸ Obecnie studia doktoranckie funkcjonują jako kolejny krok w kształceniu uniwersyteckim, zdobywanym po osiągnięciu stopnia licencjata i magistra. Przed wejściem w życie Ustawy, forma studiów doktoranckich nie była ujednoczona, ani określona. W ustawie z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (tekst jednolity: Dz. U. z 1990 r. Nr 65 poz. 385) termin „studia doktoranckie” pojawia się tylko jeden raz. W art. 4, pkt 2 mowa jest o możliwości prowadzenia przez uczelnię studiów doktoranckich, wymienianych obok studiów podyplomowych i kursów czy studiów specjalnych. Tym samym umiejscawia się je na równi z kształceniem specjalistycznym, ukierunkowanym na doskonalenie umiejętności i zdobywanie wiedzy specjalistycznej. Nie mają one charakteru masowego czy powszechnego.

⁶¹⁹ K. Twardowski, *O dostojęństwie uniwersytetu*, Poznań 1933.

tożsamości człowieka jako istoty stale uczącej się, próbuje wykształcić nowe nawyki związane z nabywaniem⁶²⁰. Może być to także doktorant – profesjonalista – menedżer zarządzający wiedzą w sposób nowoczesny, starający się o granty, staże, stypendia. Może być to także ktoś, dla kogo ten zawód – nauczyciela akademickiego i pracownika naukowego był znany z domu rodzinnego, a jego wybór został uwarunkowany i wzmocniony przez procesy socjalizacji. Coraz częściej spotyka się również ekspertów z różnych dziedzin, dla których tytuł naukowy jest wzmocnieniem ich kompetencji i pozycji na rynku⁶²¹. W merytokratycznej wizji społeczeństwa doktorat może być natomiast pewną „<<walutą>>”, która odzwierciedlać ma nie tyle potencjał jednostki, co <<kulturową władzę>> w dostępie do stanowisk i statusu społecznego⁶²²”.

Studia doktoranckie jawią się w tym kontekście wielorako: jako sposób na życie, aspirowanie do elity intelektualnej, pasja, ciekawość poznawcza, ale z drugiej strony można wskazać na motywacje np. finansowe lub modę⁶²³. Ponadto pojawia się pytanie o to, czy studia doktoranckie są wciąż elitarne? Jeśli tak jest, to w jaki sposób kształtuje się ta nowa elitarność? Czy jest to wynik ciekawości poznawczej studenta-doktoranta, czy może raczej innych mechanizmów społecznych, wywołanych przez procesy związane z globalizacją, komercjalizacją, konsumpcją, co także należy i można rozważać, odnosząc się do wiedzy? Ku jakiej wizji uniwersytetu (a więc i studiów doktoranckich) się skłaniamy: technokratycznej, merytokratycznej, a może humanistycznej? W końcu zaś pojawia się pytanie, będące nawiązaniem do motta podrozdziału: czy doktoranci są członkami jakiegoś elitarnego klubu, czy raczej wykształconymi pracownikami fabryki?

By na te pytania odpowiedzieć, należy spojrzeć na problem studiów doktoranckich z różnych perspektyw, analizując regulacje prawne, opisując funkcje

⁶²⁰ Stąd czasami wskazuje się na opiekuńczą funkcję uniwersytetu, który dbać ma nie tylko rozwój intelektualny i społeczny studentów, ale też zapewniać socjalne zabezpieczenie np. poprzez możliwość uczestnictwa w zajęciach. Na temat opiekuńczej funkcji szkoły więcej w: J. Materne, *Funkcje opiekuńcze szkoły*, Warszawa 1988.

⁶²¹ Pisana rozprawa ma dać odpowiedź o (auto)identyfikację także w zakresie motywacji i sensu podejmowanych studiów doktoranckich.

⁶²² Z. Melosik, *Dyplom akademicki i sukces życiowy*, [w:] D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska /red./, *Młodość i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków 2010, s. 64. Zjawisko to opisywane jest jako krendencjonalizm, które pokazuje, że głównym zadaniem dyplomów uzyskanych w toku edukacji jest utrzymanie istniejącej stratyfikacji społecznej. Widać w tym także instrumentalne podejście do kwestii zdobywania wiedzy, wykorzystywanej do osiągnięcia kolejnych kroków na drabinie kariery.

⁶²³ Duże znaczenie w ocenie profilu doktoranta, poza osobistymi umiejętnościami i talentem, ma miejsce zamieszkania, miejsce pochodzenia, status społeczny, „kapitał kulturowy” i „kapitał społeczny”, a także płeć. Są to ważne zmienne warunkujące procesy socjalizacyjne i kształtowanie się osobowości. Warto każdy z tych czynników dokładnie zbadać i ustalić wpływ na postawę i (auto)identyfikację doktoranta.

uniwersytetu, biorąc pod uwagę cechy doktoranta, jego twórczość czy innowacyjność, czy pokazując jego miejsce na rynku pracy. Oczywistym jest wpływ edukacji akademickiej na przyszłą biografię jednostki oraz jej miejsce w strukturze społecznej⁶²⁴. Warto ponadto mieć na względzie opinię Aleksandra Kobylarka, który twierdzi, że „umasowienie (polskiej nauki) ma charakter pozorny. Jak do tej pory bardzo wysokie wymagania na kolejnych szczeblach, będące gwarantem jakości pracy, powodują jednocześnie wydłużenie kariery i duże sito selekcyjne⁶²⁵”, a także głos Władysława Stróżewskiego. Filozof przypomina, że „uniwersytet ze swej istoty jest instytucją hierarchiczną i elitarną. Nie należy jej w tym przeszkadzać i wprowadzać demokratycznych zasad tam, gdzie obowiązywać nie mogą. Demokratycznie określony powinien być tylko wstęp na uniwersytet, reszta zależna jest od talentów, pracowitości i celów, jakie słuchacz sobie stawia⁶²⁶”.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 roku w Dziale IV, w Rozdziale 4. dokładnie określa zasady studiów doktoranckich, zwracając szczególną uwagę na prawa i obowiązki doktoranta. Przypominają one zasady dotyczące studiów I i II stopnia studiów w wymiarze formalnym, różnią się natomiast celem, misją, zadaniami, czyli mówiąc inaczej – faktem, że doktorant jest kandydatem na pracownika naukowego⁶²⁷. Przy okazji warto w tym miejscu wspomnieć o konflikcie, jaki może wystąpić między tymi dwiema rolami, dwiema tożsamościami. Przepisy ustawy mówią bowiem, że doktorant jest przede wszystkim studentem, jednak narzucenie obowiązku prowadzenia zajęć dydaktycznych umiejscawia go w grupie pracowników, nie dając przywilejów, jakie gwarantowane są pracownikom uniwersyteckim⁶²⁸.

⁶²⁴ Z. Melosik, *Dyplom akademicki i sukces życiowy...*, s. 55.

⁶²⁵ A. Kobylarek, op. cit., s. 47.

⁶²⁶ W. Stróżewski, *Idea uniwersytetu*, „Res Publica” 1990, nr 7-8, s. 59.

⁶²⁷ Jest to wyrażone np. w zapisie w art. 197 pkt 3 ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku dotyczącym konieczności prowadzenia zajęć dydaktycznych w wymiarze maksymalnie 90 godzin rocznie.

⁶²⁸ Znaczy to tyle, że doktoranci nie mogą korzystać np. z płatnych urlopów chorobowych czy naukowych. Praktyką uniwersytecką jest bowiem, że każdy urlop trwający dłużej niż miesiąc powoduje, że doktorant nie otrzymuje stypendium doktoranckiego (także w czasie choroby, co jest sytuacją nie do przyjęcia przez np. Kodeks Pracy). Wstrzymanie wypłaty ma miejsce także w sytuacji wyjazdu na stypendium zagranicznego, który ma umożliwić doktorantowi rozwój naukowy, jest nagrodą, a w rzeczywistości – może stać się powodem kłopotów finansowych. Takie rozwiązania nie motywują do wyjazdów, wymiany naukowej, przyczyniających się do rozwoju naukowego. Oczywiście są też przykłady pozytywne, które ze względu na nieliczność warto wymienić. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wypłaca np. zasiłki urlopowe także doktorantom (nie tylko pracownikom), a także oferuje im legitymacje uprawniające do zniżek na kolei (Prezydent Polski podpisał ustawę zmieniającą ustawę *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*. Jedną z najważniejszych zmian, która została wprowadzona na wniosek Krajowej Reprezentacji Doktorantów, są zniżki 51 proc. na przejazdy transportem publicznym kolejowym i autobusowym, czyli zniżki PKP od 1

Jak zinterpretować te rozbieżności i różnice? Kulturowo można np. sięgnąć do koncepcji inicjacji, która wskazuje na różnorodne mechanizmy przejścia. Dla Eliadego „inicjacja jest równoznaczna z ontologiczną przemianą porządku egzystencjonalnego”⁶²⁹, przy czym fundamentalne znaczenie mają tu inicjacje odbywające się w wieku dojrzewania. Inicjacja wprowadza zarówno do wspólnoty, jak i w świat wartości duchowych, poznaje pewną konstrukcję świata, daje nowicjuszowi jakiś mityczny obraz, który jest podzielany przez daną wspólnotę. Ten proces gwarantuje ponadto dostęp do wiedzy⁶³⁰, jakiej nie mają inni, wiedzy tajemnej, ale z drugiej strony – otwierającej wrota nowego – dojrzałego świata, który nie jest już zakryty. Dzięki temu przypomina oświecenie, przekraczamy bowiem pewną granicę – wiedzy, własnych możliwości, tajemnicy grupy, sacrum⁶³¹.

Wyjaśnienie tej sytuacji można znaleźć również w czynnikach ekonomicznych. Mniej obciążające dla budżetu uczelni i państwa, które ją finansuje, jest wypłacanie doktorantom nieopodatkowanego stypendium, które nie generuje także kosztów pracy (składki ZUS, podatku od dochodu, składek na inne fundusze pracownicze). Lata studiów interpretowane są przez system ubezpieczeń społecznych jako staż pracy, ale bezskładkowy, dlatego na ich podstawie nie można określać poziomu przyszłej emerytury⁶³².

Opisany wyżej potencjalny konflikt tożsamości u doktorantów nie jest jedynym problemem o charakterze formalnym. Więcej dyskusyjnych kwestii zostało

stycznia 2012 dla doktorantów do ukończenia 35. roku życia, <http://forumakademicke.pl/aktualnosci/2011/4/13/884/duze-zmiany-dla-doktorantow/>, dostęp 20.04.2011).

⁶²⁹ M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne: narodziny mistyczne*, przeł. K. Kocjan, Kraków 1997, s. 8.

⁶³⁰ W tym miejscu trzeba zastanowić się nad konstrukcją współczesną wiedzy – czym ona obecnie jest i jakie ma znaczenie dla nas wszystkich, dla rozwoju nauki, ale też dla wiedzy potocznej, naiwnej, dla rozwoju społecznego, ale też codzienności? Czy ma ona wymiar tajemnicy, czy przez to, że dziś właściwie każdy może mieć dostęp do internetu staje się ona czymś powszechnym, mało cenionym, co traci na wartości?

⁶³¹ To wiąże się także z perspektywą relacji między mistrzem i uczniem, obecną na uniwersytecie od początków jego istnienia. Czy jest ona stale obecna? Jeśli tak, to czy ma ona charakter elitarny czy egalitarny? Wejście do świat dostępnego tylko nielicznym ma z zasady charakter elitarny? Jednak powszechność studiów wyższych i doktoranckich, a także zmiana relacji panujących nie tylko na uczelniach, ale w ogóle w życiu społecznym, polegająca na ich demokratyzacji, powoduje, że można mówić o egalitarności tej formy kształcenia.

⁶³² W ustawie o szkolnictwie wyższym jest ponadto zapis o możliwości podejmowania pracy zarobkowej. Z tego prawa skorzystać mogli jedynie ci doktoranci, którzy nie otrzymali stypendium doktoranckiego, albo podjęli pracę w mniejszym niż etat wymiarze pracy. Uczelnie przepis ten interpretowały dowolnie, zgodnie z przyjętą przez siebie polityką. W zamian za to doktorantom oferowany jest system pomocy materialnej w formie: stypendium socjalnego, zapomogi, stypendium naukowego, stypendium na wyżywienie, stypendium mieszkaniowego oraz stypendium specjalnego dla osób niepełnosprawnych (*Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*, Art. 199, pkt 1).

wyróżnionych w publikacji będącej zapisem debat na temat przyszłości uczelni wyższych, prowadzonej w ramach Akademickich Mistrzostw w Pisaniu Polemik „Konfrontacje 2010”. Studenci i doktoranci wskazują na takie problemy uniwersytetów, jak dopasowywanie kształcenia do możliwości kadr akademickich („etatowość”), nieuzasadnione „minima kadrowe”, brak przemyślanych programów studiów, ani myślenia długofalowego czy zrozumienia, że najważniejszą inwestycją jest ta dokonana w człowieka⁶³³.

W związku z tym, że studia doktoranckie są trzecim stopniem studiów, można dostać się na nie, mając dyplom magistra (lub równorzędny)⁶³⁴. Dyplom ukończenia studiów wyższych umożliwia zaś studia na każdym kierunku, jaki interesuje studenta. Np. kończąc fizykę, można robić doktorat z filozofii a nawet biologii i to na każdej wybranej przez siebie uczelni wyższej⁶³⁵. Ważne jest, by na egzaminie wstępnym, będącym z reguły rozmową kwalifikacyjną, wykazać się kompetencjami, wiedzą, pomysłem na swój własny projekt naukowy oraz pokazać, że umie się pracować naukowo (wykazując się np. listą publikacji)⁶³⁶. Ta ostatnia umiejętność jest tu najważniejsza. Członkowie komisji rekrutacyjnej żywią przekonanie, że sprawność intelektualna, chęć zdobywania wiedzy i przyczynienia się do rozwoju dziedziny są tu konstytutywne. Nie istnieje też limit wieku dla kandydatów, można je rozpocząć w każdym wieku. Znaczy to tyle, że można je podjąć zaraz po ukończeniu studiów magisterskich, ale też – po pewnym czasie, zyskując pewne doświadczenie, klarując swoje zainteresowania badawcze, mając pewność wybranej drogi naukowej. Tym, co różni studia doktoranckie w obecnym kształcie od tych sprzed 2005 roku, to fakt, że

⁶³³ D. Rafalska /red./, *Uczelnie dla nas!: studenci i doktoranci o strategii zmian w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2011.

⁶³⁴ *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku* nie proponuje innych mechanizmów rekrutacji, ani selekcji, pozostawiając je w gestii uczelni.

⁶³⁵ Np. w Niemczech funkcjonuje zasada, by studia doktoranckie podejmować w uczelni innej niż ta, w której się studiowało.

⁶³⁶ Tzw. nowa ustawa o szkolnictwie wyższym (*Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*), która wejdzie w życie z dniem 1 października 2011 roku, dokładnie wymienia, ile publikacji potrzebnych jest, by otworzyć przewód doktorski: „Warunkiem wszczęcia przewodu doktorskiego jest posiadanie wydanej lub przyjętej do druku publikacji naukowej w formie książki lub co najmniej jednej publikacji naukowej w recenzowanym czasopiśmie naukowym o zasięgu co najmniej krajowym, określonym przez ministra właściwego do spraw nauki na podstawie przepisów dotyczących finansowania nauki lub w recenzowanym sprawozdaniu z międzynarodowej konferencji naukowej lub publiczna prezentacja dzieła artystycznego (jest to zmiana wprowadzona do *Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki* (Dz. U. Nr 65, poz. 595, z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 oraz z 2010 r. Nr 96, poz. 620 i Nr 182, poz. 1228).

niekoniecznym jest napisanie pracy doktorskiej⁶³⁷. *Ustawa o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r.* mówi, że studia doktoranckie mają przygotowywać do uzyskania stopnia doktora⁶³⁸, a jak przypuszcza A. Kobylarek – tylko co piąty doktorant kończy studia obroną doktoratu⁶³⁹.

Podobnie jak uniwersytet, wykształcenie też bywa interpretowane jako marka, na którą panuje moda. Związane to może być z kultem sukcesu życiowego, wzorem życia realizującego się poprzez widoczne sukcesy i zdobywane nagrody i przywileje („krednejały”). Kiedyś studia doktoranckie uznawane były za elitarne, stąd może taka ich popularność obecnie. Zbyszko Melosik przekonuje, że panuje aktualnie pewna moda na elitarność: „Moda uczestniczy w procesach decentracji i fragmentaryzacji tożsamości”⁶⁴⁰. Dotyczy to ubrań, kosmetyków, urządzenia domu, samochodów, dlatego więc nie zastosować tej interpretacji do wykształcenia, które coraz częściej zaczyna mieć wartość instrumentalną. Dlaczego się tak dzieje? Autor stawia tezę, że „O ile jednak dziewiętnastowieczna hierarchia kultur niosła ze sobą dość jasny postulat *udostępniania i upowszechniania* <<kultury>> (to znaczy kultury wysokiej, elitarnej), to współczesne jej zatarcie czy wręcz implozja kultury elitarnej w struktury przemysłu kulturalnego silnie zaciera poczucie edukacyjnej misji. I tu właśnie rysuje się konieczność powrotu do wyjściowych intuicji pedagogiki kultury”⁶⁴¹.

Podobnie myśli Henryk Domański, który mówi, iż „Stratyfikacja społeczna funkcjonuje w ten sposób, że jeżeli następuje nasycenie pewnym dobrem w społeczeństwie, np. wyższym wykształceniem, to następuje obniżenie jego wartości, a ludzie zaczynają kreować nowe symbole wyższości społecznej. W omawianym przypadku jest nim jakość wyższej uczelni. Mechanizm ten jest „gatunkową” cechą

⁶³⁷ Można zatem ukończyć studia doktoranckie bez uzyskania tytułu doktora. Otwiera to szeroko drzwi tym, którzy nie mają pomysłu na życie i chcą przez 4 lata trwać w swoistym zawieszeniu. Można to porównać do okresu moratorium, opisanym przez Erika Eriksona, który wymienia fazy rozwoju psychospołecznego człowieka (E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004). W toku ich trwania pojawić się mogą momenty – fazy zawieszenia, swoistego odroczenia, a nawet regresu, który jest naturalną potrzebą rozwojową, służącą znalezieniu własnej tożsamości. Traktowaniu studiów doktoranckich jako moratorium sprzyja także system finansowania, bowiem doktorantowi przyznawano stypendium na cały okres trwania studiów, a warunkiem koniecznym do jego otrzymania było zaliczenie pozytywnie roku na studiach. Na studia mogą się dostać osoby przypadkowe, nieznane komisji, które za przedstawiony życiorys mogą uzyskać 4 lata względnego spokoju, także materialnego. Doktorat może być bowiem sposobem na przeżycie, nie zaś realizacją zamierzonego celu, wyznaczonego przez siebie, rodzinę, czy profesora, który w pracy magisterskiej kandydata na studia doktoranckie widział potencjał naukowości.

⁶³⁸ *Ustawa o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r.*, Art. 37, pkt 2.

⁶³⁹ A. Kobylarek, s. 46.

⁶⁴⁰ Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja migotanie znaczeń*, s. 52 (publikacja internetowa: <http://www.pedgds.strony.univ.gda.pl/melosik.szkuclarek.pdf>, dostęp 20.04.2011).

⁶⁴¹ *Ibidem*, s. 101.

rodzaju ludzkiego. W średniowieczu mieszczaństwu i stanom niższym zabraniano nosić się jak szlachta, ale trudno było ten zakaz wyegzekwować. Kiedyś szlachta i arystokracja, a teraz różne elity kreują coraz to nowe symbole wyższości, po tym jak nastąpi nasycenie dotychczasowymi... (...) Co jakiś czas pewne atrybuty przestają różnicować i wtedy muszą się pojawić nowe, wykreowane przez tych <<najlepszych>>⁶⁴². Obecnie taka sytuacja ma miejsce w przypadku wykształcenia, od ponad stu lat stopniowo kolejne szczeble edukacji stają się coraz bardziej powszechne, a mniej elitarne.

Analizując identyfikacje i motywacje doktorantów, należy sięgnąć po koncepcje i teorie opisujące cele życiowe i wartości studiującej młodzieży⁶⁴³. Tworzone one są z różnych perspektyw, podkreślających odmienne formy i czynniki zmian. Ciekawych wniosków dostarcza koncepcja Paula Kellermanna, który opisuje strukturę społeczności studenckiej oraz przemian uniwersytetu (odnieść je można do studiów doktoranckich). Wyróżnia on wśród nich cztery zjawiska⁶⁴⁴, które należy traktować jako funkcje ukryte uniwersytetu⁶⁴⁵. Pierwszy mechanizm nazywa *absorpcją*, przez co rozumie: „wchłanianie przez uczelnie młodzieży nie mającej innych perspektyw życiowych⁶⁴⁶”. Młodzi ludzie traktują okres studiów jako swoistą „przechowalnię”, która gwarantuje im z jednej strony darmowe ubezpieczenie, ale też daje sens życia i wartości w płynnej, ponowoczesnej rzeczywistości. Jest to dobre rozwiązanie dla tych, którzy nie mają celu, dążeń, a nawet marzeń, czy planów. Jako drugie zjawisko wymieniana jest *anomia*, czyli przypadkowy i nieprzemyślany sposób wyboru studiów, dokonywany ad hoc, w ostatniej chwili. Młodzież często podejmuje decyzję o studiowaniu spontanicznie, aplikując na kilka kierunków (niekiedy bardzo od siebie różnych), licząc na szczęśliwy los i wierząc w swoje możliwości. Nie biorą tym samym odpowiedzialności za swoją drogę życiową, niejako pozbawiając się tym samym możliwości wpływania na nie. Może to być także wynik trudności określonej decyzji, młodzież nie zawsze jest

⁶⁴² *Samoróżnicujące się społeczeństwo*, z H. Domańskim rozmawia Konrad Malec, „Obywatel” 2010, <http://www.obywatel.org.pl/index.php?module=pagemaster&func=viewpub&tid=4&pid=50> (dostęp 22.04.2011).

⁶⁴³ W związku z tym, że z grupą doktorantów mamy do czynienia od niedawna, nie dysponujemy opracowaniami na ten temat. Należy więc się odwołać do teorii dotyczących studentów i absolwentów studiów, które dziś nazywa się studiami I i II stopnia, a także tych, kończących studia podyplomowe. Wydaje się zasadne, by czerpać również z pozycji dotyczących teorii młodzieży.

⁶⁴⁴ Cytuję za: R. Góralska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2003, s. 205-206.

⁶⁴⁵ O tym więcej w: M. Przymont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.

⁶⁴⁶ *Ibidem*.

przygotowana do niej odpowiednio, albo – odwrotnie – będąc zwodzonymi przez mity tworzone przez media i speców od marketingu uczelni prywatnych.

Ważne zjawisko według P. Kellermana to *segmentacja*, która wskazuje na fakt niejednorodności systemu szkolnictwa wyższego. „Niejednorodny charakter i niejednorodne możliwości mają poszczególne uczelnie i (lub) kierunki w ramach jednej uczelni”⁶⁴⁷, co skutkuje istnieniem kierunków „miękkich”, dających ogólne wykształcenie, ale nie zapewniają w przyszłości stabilnej i pewnej sytuacji zawodowej, oraz „twardych”, będących ich odrębnością. Wynika z tego, że segmentacja może istnieć wobec instytucji, jak i samych studentów. P. Kellermann wskazuje także na istnienie nowej klienteli – która zmienia dotychczasowy obraz studenta. Obecnie studentami są często osoby pracujące, będące w późniejszym okresie życia. To pokazuje, jak nietradycyjne mogą być wzory życia współczesnych doktorantów, osób starszych, przedstawicieli ubogich środowisk, członków grup mniejszościowych czy właśnie osób pracujących⁶⁴⁸. Być może sprawia to, że są to osoby, które cechują się większą odpowiedzialnością – zarówno osobistą, jak i za innych, mając w ten sposób wpływ na życie społeczne (to wyróżnik elitarności). Jest w nich większa potrzeba sensu życia, zdolność rozumienia ludzi, tolerancja, umiejętność wypełniania zadań życiowych i przezwycięzania trudności. Składnikiem dorosłości (i dojrzałości) jest więc swoboda wyboru, samodzielność, niezależność, autonomia, choć bywa ona ograniczana przez pieniądze, presję otoczenia, pewien etos, czy możliwości prawne. Bardzo istotne jest tu poczucie autonomii, które ma być przyczyną i skutkiem współczesnej edukacji, targanej przez „sztormy” globalizacji⁶⁴⁹.

Z innej zupełnie perspektywy obraz studentów i studiów kreśli Piotr Stańczyk⁶⁵⁰. Badacz szuka emancypacyjnych mechanizmów u studentów, skupiając się głównie na studiach zaocznych. Jest to istotne pytanie z punktu widzenia elit społecznych, mających być grupą stawiającą opór – masowości, ujednoliceniu, komercjalizacji. P. Stańczyk pokazuje, jak pozorne są to działania. Mówi, że wiele jest sprzeczności, funkcji ukrytych, nieoczywistości, powodujących, które lokuje w „czterech stopniach budowania przewagi” (studiów dziennych nad zaocznymi)⁶⁵¹. Można je osadzić np. na

⁶⁴⁷ Ibidem.

⁶⁴⁸ Łączenie studiów doktoranckich z pracą zawodową jest nie tyle wyjątkiem, co regułą. Więcej na ten temat w rozdziale poświęconym analizie badań.

⁶⁴⁹ A. Aviram, *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam 2010.

⁶⁵⁰ P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Gdańsk 2008.

⁶⁵¹ Ibidem, s. 12.

wiedzy i kompetencjach poznawczych doktorantów, które łączą się z problematyką innowacyjności i twórczego myślenia oraz kreatywnością (co jest kolejnym kryterium elitarności⁶⁵²). Pomocna tu okazać się może koncepcja „zaradności” Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki, która charakteryzuje młodzież, wyróżniając 4 typy strategii życiowych: zaradność, pozorowana zaradność, niezaradność, bezradność klasyczna⁶⁵³. Autorka biorąc pod uwagę takie kategorie jak aktywność/ pasywność oraz aspiracje życiowe dokonuje typologii strategii życiowych, wyodrębniając trzy główne typy: fatalistę, marzyciela i realistę, i zestawia je z takimi zmiennymi jak: status społeczny rodziców czy miejsce zamieszkania⁶⁵⁴. Jak w ten zestaw wpisuje się doktorant i jego elitarne studia? Czy podnoszą one poziom aspiracji i motywacji, a tym samym zmniejszają poczucie bezradności? W jaki sposób różnicują biografie doktorantów? Czy i w jakim zakresie zatem zaradność jest elitarna?

Na problem studiów doktoranckich można spojrzeć również w sposób merkantylny, przyjmując perspektywę ekonomiczną. W świetle badań Ireneusza Białeckiego i Joanny Sikorskiej wykształcenie staje się coraz bardziej znaczącym dobrem w życiu człowieka. Ma ono wpływ na znalezienie odpowiedniej i dobrze płatnej pracy, ale też daje satysfakcję, zadowolenie i poczucie szczęścia. „(...) prawie $\frac{3}{4}$ badanych uważało, iż absolwenci szkół wyższych mają bardziej interesujące i bogatsze życie niż ich rówieśnicy, którzy nie poszli na studia, dość powszechnie (ponad 90%) badane osoby zgadzały się z twierdzeniami, że uczęszczanie do dobrej szkoły jest najlepszą inwestycją w przyszłość, że trzeba przykładać się do nauki, aby coś w życiu osiągnąć, zarobki powinny być zróżnicowane w zależności od poziomu wykształcenia i kwalifikacji”⁶⁵⁵. Badania te mówią wprost, iż stale wzrasta zależność wynagrodzenia za pracę oraz dochodu na członka rodziny od poziomu wykształcenia. Ma to daleko idące konsekwencje, albowiem, jak pisze Z. Melosik „grupy stojące wysoko w hierarchii

⁶⁵² Warto więc wesprzeć się pracami Romana Schulza (R. Schulz, *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Warszawa 1990; idem, *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990; idem, /red./ *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Toruń 1992), Edwarda Nęcki (E. Nęcka, *Trening twórczości*, Olsztyn 1992), Wiesławy Limont (W. Limont, *Możliwości rozwijania wyobraźni twórczej dzieci i młodzieży*, Toruń 1997; eadem, *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2010) czy też Zbigniewa Pietrasińskiego (Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990; idem, *Ekspansja pięknych umysłów: nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa 2008). Szczególnie ostatnia książka Z. Pietrasińskiego może wyjaśnić problem autoidentyfikacji doktorantów i znaczenia ich roli i zadań.

⁶⁵³ M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości? Młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Toruń 2004.

⁶⁵⁴ M. Kwiecińska-Zdrenka opisuje środowisko młodzieży, jednak zaprezentowane typy można odnieść do doktorantów.

⁶⁵⁵ I. Białecki, J. Sikorska, *Wykształcenie a rynek*, Warszawa 1998, s. 19.

społecznej <<poszukują sposobów ponownego ustanowienia swojego statusu>> – i czynią to nie tyle poprzez blokowanie dostępu do określonego szczebla edukacji osobom z innych grup społecznych, co poprzez <<maksymalizowanie>> własnej edukacji”⁶⁵⁶.

Związane jest to także z sytuacją na rynku pracy. Dyplom wyższej uczelni (magisterski) nie gwarantuje już zatrudnienia, nawet na stanowisku poniżej zdobytych kwalifikacji. Ponadto „Zwiększające się ciągle wymagania pracodawców wobec pracowników, nieprzewidziane zmiany struktury rynku pracy i postawienie szybkiego wzrostu gospodarczego jako podstawowego celu rozwoju społeczeństwa zakwestionowały jednocześnie dotychczasowy etos inteligenta”⁶⁵⁷. Trzeba podnosić kwalifikacje, tj. zdobywać świadectwa, dyplomy, certyfikaty (czyli, używając terminu Z. Melosika – „walutę”, bo za to można „kupić” miejsce na rynku pracy).

Za zakończenie tego rozdziału, będącego wprowadzeniem do analizy wyników badań nad autoidentyfikacjami doktorantów posłużyć może cytat z artykułu Michała Szulczewskiego. Fragment ten otwiera właściwą dyskusję na temat aspiracji i motywacji doktorantów. Autor pisze, że „Motywy, dla których znaczna, a jak niektórzy sądzą, nawet przeważająca część młodzieży podejmuje studia doktoranckie, dalekie są niestety od celów, którym powinny one służyć. Znalezienie satysfakcjonującej pracy po studiach, zwłaszcza zgodnej z kierunkiem uniwersyteckiego wykształcenia, jest coraz trudniejsze. Podjęcie studiów doktoranckich dla wielu osób oznacza więc uniknięcie bezrobocia, a zarazem przedłużenie związku ze studiowanym przedmiotem i odwleczenie decyzji co do dalszych planów zawodowych. Z doświadczeń poprzedników często wynika, że ten rodzaj zajęcia pozostawia więcej swobody i czasu na spokojne poszukiwanie intratniejszego zatrudnienia, i wobec liberalnych często wymagań opiekunów, na realizację innych celów zarobkowych czy rodzinnych”⁶⁵⁸. Czy jest tak w rzeczywistości? Dopuścić do głosu należy już samych doktorantów.

⁶⁵⁶ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo...*, s. 158.

⁶⁵⁷ A. Kobylarek, op. cit., s. 7.

⁶⁵⁸ M. Szulczewski, *Nauka i nauczanie: studia doktoranckie w Polsce*, „Nauka” 2000, nr 4, s. 79.

Rozdział 3.

PROCEDURA BADAŃ WŁASNYCH

3.1. Orientacja metodologiczna

Rozdział o procedurze badań empirycznych składa się z dwóch podrozdziałów. Pierwszy z nich pokazuje sposób myślenia o podjętym w pracy problemie oraz przyjętą perspektywę badawczą oraz sposób postrzegania i operacjonalizowania badanego świata. Wprowadzam w nim problem przyjętej orientacji metodologicznej, zwracam uwagę na najważniejsze kwestie, które muszą pojawić się w rozprawie, a także tłumaczy przyjęcie określonego schematu badawczego. Ze schematu wypływają konkretne kategorie teoretyczne, ale też metodyczne, które organizować i wypełniać będą dalszą część pracy. Zaprezentuję orientację metodologiczną, czyli przyjęte „ogólne założenia o charakterze ontologiczno-metodologicznym”⁶⁵⁹. Drugi podrozdział to przede wszystkim rozważania na temat przygotowania, prowadzenia i opracowania badań. Pokażę tu tryb analizy otrzymanych danych, a także sposoby ich przetwarzania.

Jak twierdzi Janusz Gnitecki, pod wpływem przemian współczesnej cywilizacji, kultury i oświaty, a także pod wpływem filozofii i praktyki modernizmu i postmodernizmu, metodologia nauk pedagogicznych się zmienia⁶⁶⁰. Autor wymienia kilkanaście szczegółowych objawów tego stanu, wśród których znalazły się m.in.:

- 1) przejście od statycznego do dynamicznego (procesualnego, rozwojowego) ujmowania nauki i wiedzy;

⁶⁵⁹ J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006, s. 45. Orientacja metodologiczna obejmuje następujące kwestie: jak prowadzić badania naukowe, na jakim wzorcu racjonalności (czy paradygmacie) oprzeć badania, jak racjonalnie ułożyć czynności badawcze, jakie metody zastosować, jaki tworzyć gatunek wiedzy naukowej.

⁶⁶⁰ Ibidem, s. 36.

- 2) przejście od oddzielnego do łącznego traktowania kontekstu odkrycia i kontekstu uzasadnienia w tworzeniu wiedzy;
- 3) przejście od autonomicznych do heteronomicznych modeli rozwoju wiedzy;
- 4) przejście od idei permanentnego postępu poznawczego w nauce poprzez uprawomocnienie logiczne procedur falsyfikacyjnych i tworzenia wiedzy hipotetycznej do idei postępu heurystycznego, pojawiającego się w warunkach stosowania nowego paradygmatu oraz rewolucyjnego wprowadzania (niewspółmiernej z dotychczasową) nowej wiedzy⁶⁶¹.

Dariusz Kubinowski rozwija powyższe zagadnienia, wskazując za badaczami – Peterem Schwartzem i Jamesem A. Ogilvy – siedem głównych cech „nowego (tj. humanistycznego – A.M.K.) paradygmatu”. Wśród nich wymienia przejście od monolitycznej wizji rzeczywistości do złożonych ujęć wielu rzeczywistości, z uwzględnieniem ich różnorodności i interaktywności, zmianę hierarchicznych koncepcji ładu naturalnego w nieuporządkowane konstrukty myślowe, przejście od determinizmu do indeterminizmu w poznaniu oraz odstąpienie bezwzględnie obiektywistycznych punktów widzenia do wielości perspektyw⁶⁶².

Znaczy to także, że równie prawomocne stają się trzy paradygmaty i wzorce racjonalności: empiryczny, prakseologiczny i hermeneutyczny. Celem badań opartych na ostatnim wymienionym paradygmacie jest interpretacja i wartościowanie danych i zadanych oraz wyprowadzenie twierdzeń diagnostycznych i jakościowych⁶⁶³. J. Gnitecki mówi o tego typu badaniach następująco: „to zbiory praktyk opartych na interpretacji i rozumieniu sensu i znaczenia procesów edukacyjnych jako procesu o charakterze społeczno-kulturowym. Akt badawczy ma charakter subiektywistyczny i jest obciążony wartościami. Istnieje tu bliskość stosunku między podmiotem badającym a przedmiotem badanym – co prowadzi do wzajemnej nieodróżnialności. Podmiot badający staje się zatem przedmiotem badanym”⁶⁶⁴.

⁶⁶¹ Ibidem, s. 36-37.

⁶⁶² D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Lublin 2010, s. 23.

⁶⁶³ Ibidem, s. 40.

⁶⁶⁴ Ibidem, s. 40. Z tego względu przypominają one badania etnograficzne – wewnątrz kulturowe (intrakulturowe), bowiem „polegają na analizie procesu wrastania w jedną kulturę oraz rozpoznania, rozumienia, akceptowania i respektowania wspólnych wartości kulturowych w szkole, rodzinie i lokalnych wspólnotach” (Ibidem, s. 43). Teresa Bauman i Tadeusz Pilch w inny sposób interpretują teoretyczne korzenie jakościowej strategii badań, wymieniając tradycje filozoficzne i socjologiczne, na których stworzona została metodologia jakościowa. Wyróżnione zostały tu trzy główne nurty: fenomenologia, hermeneutyka oraz interakcjonizm symboliczny (T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 270-277).

Zgodnie z powyższą deklaracją, przedstawiana rozprawa, wpisująca się w nurt badań jakościowych, opiera się głównie na – bazującej na pracach Hansa Geорга Gadamera, Martina Heideggera, Edwarda Husserla, Paula Ricoeura, Fritza Schützego⁶⁶⁵ – metodzie hermeneutycznej, która za cel stawia sobie zrozumienie doświadczenia i działanie jednostek. Istotne jest bowiem odczytanie interesujących z punktu widzenia tematu pracy i jej problematyki znaczeń rzeczywistości, która jest w istocie bytem społeczno-kulturowym. Znaczy to, że należy się skupić na procesach **wyjaśniania**, ale też **(z)rozumienia**⁶⁶⁶. Ważna jest przy tym konstatacja mówiąca, że znaczenia nie istnieją poza kontekstem, co znaczy, iż interpretacja nie jest dana raz na zawsze, określona, ale nie jest też z drugiej strony całkowicie dowolna. Z tego powodu Krzysztof Rubacha nazywa ten rodzaj badań schematem interpretacyjnym⁶⁶⁷. W związku z powyższym przyjąć należy stanowisko antynaturalizmu ontologicznego i metodologicznego, uznając podmiotowy charakter przedmiotu badań.

J. Gnitecki wyróżnia i omawia szczegółową teorię interpretacji istniejącą na gruncie pedagogiki, czyli hermeneutykę pedagogiczną⁶⁶⁸. „Na dziedzinę tę składa się kształcenie i wychowanie pojmowane jako działalność percepcyjna związana z uwewnętrznieniem (interioryzacją) treści nauczanych czynności w kategoriach zachowań symbolicznych i działalność ekspresyjna związana z uzewnętrznianiem (eksterioryzacją) treści nauczanych czynności w postaci zachowań symbolicznych. Tego typu działalność może mieć charakter intencjonalny i nieintencjonalny, może być realizowana w instytucjach wychowawczych i poza instytucjami, podejmowana nie tylko w okresie dzieciństwa i młodości, ale w ciągu całego życia człowieka”⁶⁶⁹. Jej założenia sprowadzają się do kilku podstawowych twierdzeń, bazujących na najbardziej ogólnym, mówiącym, iż fundamentalną kategorią hermeneutyczną jest rozumienie, które realizuje się w języku i ma charakter symboliczny. Natomiast z „Językowym

⁶⁶⁵ J. Gnitecki wymienia siedem różnych nurtów nowożytnej hermeneutyki wraz z ich przedstawicielami: (1) hermeneutykę jako teorię interpretacji tekstu mówionego i pisanego (F. Schleiermacher, S. J. Baumgarten); (2) hermeneutykę jako epistemologię (metodologię) rozumienia (W. Dilthey); (3) hermeneutykę jako ontologię rozumienia (E. Husserl, M. Heidegger); (4) hermeneutykę jako filozofię rozumienia, swoście pojętą teorię poznania i epistemologię nowego typu (H.G. Gadamer); (5) hermeneutykę jako teorię refleksyjną „hermeneutykę hermeneutyk” (P. Ricoeur); (6) hermeneutykę jako teorię komunikacji symbolicznej (J. Habermas, A.O. Apel); (7) hermeneutykę jako interpretację egzystencjalną (R. Bultman) i in. (J.Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996, s. 12).

⁶⁶⁶ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 93.

⁶⁶⁷ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008. Właściwie cała koncepcja metodologiczna zasadza się na teorii i terminologii zaproponowanej przez K. Rubachę w wyżej wymienionej książce.

⁶⁶⁸ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań...*, s. 22.

⁶⁶⁹ Ibidem.

procesem rozumienia związana jest interpretacja tekstu mówionego lub pisanego⁶⁷⁰. Język zaś stanowi narzędzie komunikacji symbolicznej i pełni funkcję hermeneutyczną, gdyż w symbolu zakodowane są treści (znaczenia) i sensy (wartości)⁶⁷¹.

Rozumienie, które ma wymiar historyczny, zasadza się zaś na ciągłym ustalaniu nowych znaczeń lub odnajdywaniu znaczeń już istniejących. Natomiast „Struktura procesu rozumienia jest przesądowa. Oznacza to, m.in., że rozumienie poprzedzone jest przesądem, czyli pewnym ustaleniem pierwotnym, danym interpretatorowi wprost, intuicyjnie”⁶⁷². Bez tego „wstępnego oświecenia” rozumienie nie byłoby możliwe. Wszystko to sprawia, że badanie takie jest nieustrukturyzowane, otwarte (także metodologicznie), niedyrektywne i posiada głęboką strukturę⁶⁷³.

Koncepcja badań zasadza się zaś na dwóch głównych perspektywach: biograficznej, reprezentowanej przez Fritza Schützego⁶⁷⁴ oraz Pierre’a Dominicé, oraz instytucjonalnej, której założenia pochodzą od Pierre’a Bourdieu. Będzie to miało przełożenie na wybór metody badawczej zaproponowanej przez autorkę rozprawy: studium przypadku oraz metodę biograficzną⁶⁷⁵. Wsparte zaś one są dodatkowymi teoriami i perspektywami interpretacyjnymi. Wszystko to sprawia, że w rozprawie dokonywana będzie **triangulacja metodologiczna** i **triangulacja danych**⁶⁷⁶, czyli użytych będzie więcej niż jedna metoda i teoria. Porównane ze sobą także będą dane z badań prowadzonych na różnych próbach (i populacjach), w różnym czasie oraz w różnych miejscach.

Pierwszą z wspomnianych dodatkowych teorii jest **biografia edukacyjna**, będąca metodą pedagogiczną stosowaną w (badaniach) edukacji dorosłych, narracyjną metodą badawczą, która pozwala na przyjrzenie się procesom uczenia się. „Biografia edukacyjna może pomóc w odkrywaniu doświadczeń związanych z kształceniem formalnym wraz z ich całą złożonością, pouczającym wpływem jaki wywarły, stylami uczenia się, korzyściami czy rozczarowaniami. Jednakże uczenie się to proces ciągły, obejmujący wszystkie aspekty dorosłego życia, realizujący się zarówno poprzez edukację nieformalną (*informal education*), jak i uczenie się przez doświadczenie

⁶⁷⁰ Ibidem, s. 23.

⁶⁷¹ Ibidem.

⁶⁷² Ibidem.

⁶⁷³ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 284.

⁶⁷⁴ F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.

⁶⁷⁵ Dwie metody zastosowane w rozprawie, czyli studium przypadku i metoda biograficzna, zostaną omówione w następnym podrozdziale, poświęconym realizacji badań.

⁶⁷⁶ K. Rubacha, op. cit., s.88.

(*experiential learning*)⁶⁷⁷”. Główne założenie metody to fakt, że każdy z nas przeżywa swoją edukację na swój własny indywidualny sposób, co dla jednostki stanowić ma punkt wyjścia do analizy i dalszej nauki⁶⁷⁸. „Ta narracyjna metoda badawcza pozwala na przyjrzenie się własnym procesom uczenia się w dorosłym życiu”⁶⁷⁹.

Badania biograficzne pokazują jednostkę jako istotę edukującą się (*homo educantus*), dla której edukacja/uczenie się są swoistym narzędziem stawania się bardziej człowiekiem. Kategorie, które organizują biografię, to najczęściej: rodzina i wychowanie rodzinne, przedszkole, szkoła podstawowa, praca, uczestnictwo w kulturze oraz działanie w organizacjach społecznych. W biografii edukacyjnej zawarte są także kwestie związane z naszym funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej i środowisku szkolnym (uniwersyteckim). To wskazywać może na nasze umiejętności interpersonalne, relacje z płcią przeciwną i własną, czy choćby problem autorytetu albo zainteresowań.

Warto mieć na względzie powyższe kwestie, ponieważ „dla dorosłych uczenie się jest częściowo odkrywaniem własnej tożsamości⁶⁸⁰”. W ten sposób można czerpać wiedzę o motywacjach i celach działania, co niestety nierzadko umyka w życiu codziennym. Jednostka jest uwikłana w proces edukacyjny, jednak bez wsłuchiwania się w potrzeby i chęci wyrażenia siebie. Biografia edukacyjna ma szansę to zmienić, bo każe traktować siebie refleksyjnie, „z czułością”, by przeanalizować i odkryć właściwą ścieżkę. Jest to niezmiernie ważne w kontekście uczenia przyszłych lub obecnych przedstawicieli nauki. Uwrażliwiając na swój głos wewnętrzny, proces edukacyjny kieruje się na właściwy tor. Jak mówi P. Dominicé w przedmowie do swojej książki: „Refleksja nad historią życia może również ożywić dialektykę między osobistymi a społecznymi aspektami życia. Celem jest tu bowiem wzmocnienie pozycji i zainspirowanie samego ucznia poprzez zaangażowanie go w proces odkrywania (aspekt osobisty), jak i ożywienie współpracy ucznia z nauczycielami i rówieśnikami w tworzeniu, wymianie i interpretacji biografii edukacyjnych (aspekt sytuacyjny)”⁶⁸¹.

⁶⁷⁷ P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, słowo wstępne do wyd. polskiego: O. Czerniawska, przeł. M. Kopytowska, Łódź 2006, s. 11-12.

⁶⁷⁸ Metodę biografii edukacyjnej można zastosować do wielu różnych typów badań, nie tylko socjologicznych, czy pedagogicznych, ale też kulturowych czy psychologicznych. Zakres tematyczny jest również szeroki – od *woman/gender studies* do teorii wykluczenia społecznego. Wszędzie tam, gdzie możliwa jest edukacja, winien pojawić się pomysł na przeprowadzenie badań biograficznych.

⁶⁷⁹ P. Dominicé, op. cit., s. 11.

⁶⁸⁰ Ibidem, s. 102.

⁶⁸¹ Ibidem, s. 13.

Biograficzność wspiera zaś inna koncepcja związana z (auto)analizą swoich wypowiedzi, czyli **narracyjność**. Sięgnąć należy m.in. do prac Jerzego Trzebińskiego, który prezentuje narrację („schematy poznawcze narracyjne”) jako nadrzędną kategorię porządkującą życie każdego człowieka, który dzięki opowiadaniu o sobie buduje własną tożsamość, nawiązuje relacje z innymi i zdobywa swoją wiedzę o świecie. Autor twierdzi, że „struktura wiedzy o najprostszym obiekcie jest bardzo złożona i odbiegająca od zdroworozsądkowych założeń. Wykazano, że jest to wiedza nieuświadomiana przez jednostkę. Dopiero wnikliwe analizy procesów poznawczych pozwalają na wykrycie budowy wiedzy, która reguluje ich przebieg”⁶⁸². J. Trzebiński powołuje się na rozróżnienie dotyczące rodzajów wiedzy, dostępnej (bądź niedostępnej) jednostkom. Mówi o wiedzy „deklaratywnej”, z którą mamy do czynienia, kiedy człowiek potrafi zdawać sprawę z tego, co wie, i co więcej, przekonany jest, że wie dobrze. Przeciwnością tego typu wiedzy jest wiedza „proceduralna”, tzn. taka, „której jednostka nie potrafi opisać (werbalnie), ale która reguluje jej zachowaniem”⁶⁸³.

Można u autora znaleźć inne ważne stwierdzenie, mające znaczenie dla metody hermeneutycznej, stosowanej w rozprawie. Jak twierdzi: „rozumienie otoczenia przez jednostkę jest konstruowane społecznie, tzn. jest konstruowane przez nią samą, ale też przez jej partnerów”⁶⁸⁴. Człowiek dążąc do zrozumienia siebie, innych, otaczających go zjawisk szuka i otrzymuje informacje od swoich partnerów, przekazuje im własne, uzgadnia i negocjuje z nimi swe oceny, przekonania i odczucia”⁶⁸⁵.

Katarzyna Rosner natomiast dodaje do tego tezę, że „Myślenie (samorozumienie) staje się podstawowym czynnikiem konstytuującym tożsamość jednostki”⁶⁸⁶. Dlatego „jej tożsamość nie jest tutaj czymś danym, lecz czymś zadaniem, domagającym się określenia, przy czym to określenie (samookreślenie) rozwija się w czasie (stąd metoda biograficzna i metoda biografii edukacyjnej – A.M.K.), podobnie jak sama egzystencja jednostki i – dopóki ona trwa – nigdy nie jest ostateczna”⁶⁸⁷. Jak twierdzi autorka, odczytanie tych narracji ma fundamentalne znaczenie, ponieważ służą one także procesom mentalnym, w których jednostka „przepracowuje i interpretuje” swoje doświadczenia, ale też – projektuje przyszłe działania⁶⁸⁸. Ich odczytanie i

⁶⁸² J. Trzebiński, *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Poznań 1992, s. 15.

⁶⁸³ *Ibidem*, s. 20.

⁶⁸⁴ Znaleźć w tym można także założenia interakcjonizmu symbolicznego.

⁶⁸⁵ *Ibidem*, s. 21.

⁶⁸⁶ K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003, s. 6.

⁶⁸⁷ *Ibidem*, s. 7.

⁶⁸⁸ *Ibidem*.

zrozumienie możliwe jest jednak tylko za pomocą kodów kultury (za Paulem Ricoeurem)⁶⁸⁹.

W końcu zaś należy wspomnieć o **konstruktywizmie**, który z jednej strony – wciąż jest w polskiej Akademii traktowany jako nierozpoznane *novum*, zagrażające podstawom dyscyplinarnym i społecznemu prestiżowi nauki, z drugiej strony – jest obecny od dwóch dekad, zagarniając coraz to nowe pola badawcze, zaś konsekwencje tej orientacji badawczej stają się wiedzą powszechnie, zwłaszcza w naukach społecznych i humanistyce, podzielaną⁶⁹⁰. Reprezentantami tej orientacji są np. Peter L. Berger i Thomas Luckmann⁶⁹¹.

Za najważniejszą jego cechę uznać należy przekonanie, które legło u podstaw przemian związanych z postmodernizmem, o społecznym charakterze wszelkiej wytwarzanej przez ludzi wiedzy. W odróżnieniu od nurtów klasycznych w nauce, które zakładają możliwość obiektywnego (lub dążącego do obiektywizmu) poznania realnie istniejącej rzeczywistości, a przeto dążenie do pojmowanej w sposób uniwersalistyczny i niemal absolutny Prawdy, konstruktywizm postrzega badany świat w odmiennych kategoriach. W stanowisku tym bowiem postrzega się badaną rzeczywistość jako wytwarzaną przez badacza i związaną z nim wspólnotę interpretacyjną, mającą przeto charakter społeczny. W związku z tym, status konstruowanej w ten sposób wiedzy różny jest od klasycznej, programowo bowiem uznaje się (inter)subiektywny jej charakter⁶⁹². Dzieje się tak, ponieważ: „Świat składa się z wielorakich indywidualnych rzeczywistości, uwarunkowanych kontekstualnie. W poznawaniu decydujące są subiektywne relacje i interakcje między badaczem a badanymi, w trakcie których dochodzi do współkonstruowania znaczeń”⁶⁹³.

⁶⁸⁹ Ibidem, s. 132. Stąd konieczne było w części teoretycznej określenie ram pojęciowych badanego problemu.

⁶⁹⁰ Aspiracje konstruktywizmu sięgają jednak dalej – w stronę nauk przyrodniczych i ścisłych.

⁶⁹¹ P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 1983.

⁶⁹² A. Zybortowicz, jeden z rzeczników konstruktywizmu w polskiej socjologii, podsumowując zauważa, że „konstruowanie przebiega na wszystkich poziomach: tworzenia podstawowych kategorii i rozróżnień, uznawania danych informacji (bądź informatorów) za nie/wiarygodnych, uznawania danych procedur weryfikacji za nie/prawidłowe, uznawania danych stanów rzeczy za faktyczne/fikcyjne. Przebiega na poziomie ‘organizowania’ uprawomocniających strategii badawczych (np. przez wyżej cenione publikacje zagraniczne), tworzenia wspólnot badawczych (sojuszników i nie-groźnych, pozwalających uzyskać rozgłos, przeciwników), na konstruowaniu audytoriów, tworzeniu aury naukowości i fachowości wokół wybranych projektów badawczych” (A. Zybortowicz, *Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych*, „ASK”, nr 8, 1999, s. 7-28. Por. ten sam tekst powtórzony [w:] „Kultura i historia”, nr 1/07/2001,

<http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/48>, dostęp 25.06.2011).

⁶⁹³ D. Kubinowski, op. cit., s. 36.

Wymienione orientacje i teorie wskazują na fakt, że to metody jakościowe wybrane zostały do przeprowadzenia badań w ramach podjętego tematu. Pojawia się jednak wątpliwość, czy jest to uzasadnione działanie? Odpowiedź na to pytanie dają badacze-metodolodzy nauk pedagogicznych – T. Bauman i T. Pilch. Według nich jakościowy schemat badawczy realizuje przynajmniej jeden z wymienionych warunków⁶⁹⁴. Po pierwsze, gdy badamy zjawiska osadzone w ich naturalnym środowisku (stąd też w tej grupie metod mieszczą się badania etnograficzne – A.M.K.), stanowiącym ich kontekst. Po drugie, gdy badane zjawisko jest „drażliwe”, bowiem podejmuje tematy intymne, wstydlive, tematy tabu. Ponadto, warto skorzystać z metod jakościowych, gdy osobami badanymi są jednostki o wysokim stopniu samoświadomości, posiadające dużą zdolność do artykulacji badanych problemów, bądź wręcz przeciwnie – niezdolne do wypowiedzi na określony temat, jak również – gdy chcemy poznać losy pojedynczych osób (stąd metoda biograficzna) lub dotrzeć w głąb interesujących nas zjawisk.

Prowadzone badania (z)realizowały każdy z wyżej wymienionych warunków, bowiem odbywały się w środowisku doktorantów, tj. na uczelniach, niekiedy w ich uniwersyteckich pokojach do pracy czy salach wykładowych. Odpowiadając na pytania, musieli niekiedy być krytycznymi wobec instytucji, która ich utrzymuje, wpływa na ich rozwój, a także wobec osób, od których zależą. Jest to trudna sytuacja, także dla osoby prowadzącej badania, będącej również doktorantką. Pozycja ta rodzić może wątpliwości etyczne, ale też wpływać na rozumienie schematów narracyjnych badanych. Współdoświadczenie może mieć zatem skutek dwojaki, szczególnie, że naznaczony jest jednostkowością i indywidualnymi przeżyciami, motywacjami i aspiracjami osoby prowadzącej badania i je analizującej. Jak się wydaje, bycie – podobnie jak badani – doktorantką sprawia, iż zadzierzgnięta nic porozumienia i poczucie wspólnoty doświadczeń pozwala badanym mówić o wszystkich problemach, także trudnych i drażliwych niekiedy z punktu widzenia ich własnych – zależnych od osób wyżej postawionych w hierarchii akademickiej – interesów. Bycie „jedną spośród nas”, badania z wnętrza analizowanej wspólnoty, chociaż narażone na rozliczne problemy metodologiczne i *stricte* etyczne, pozwala dotrzeć do badanych, a przeto odsłonić te aspekty zagadnienia, które przed badaczem-pracownikiem naukowym Akademii, mogłyby zostać skryte. Wspólnota doświadczenia sprawia zarazem, że aktualizowany

⁶⁹⁴ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 278-279.

jest tu model humanistyki zaangażowanej⁶⁹⁵, który – co wymaga podkreślenia, albowiem deklaracja tego rodzaju często rodzi nieporozumienia – nie wyklucza przestrzegania standardów akademickiej rzetelności i reguł sztuki⁶⁹⁶: prowadzenia profesjonalnych badań, sumiennej analizy i interpretacji, itd. To z kolei odsyła nas ponownie do etycznego wymiaru prowadzonych badań społecznych, w tym również w zakresie socjologii edukacji.

Doktoranci są grupą, których sytuacja społeczna i pełniona rola, zmusza do częstych redefinicji swojej pozycji (choćby przez konieczność dostosowywania się do kolejnych ustaw o szkolnictwie wyższym, zmieniających ich prawa i obowiązki). Skłania to do (auto)refleksji i (auto)analizy. Buduje się w ten sposób wiedzę o charakterze jednostkowym, indywidualnym, poznając ludzkie biografie (w tym biografie edukacyjne), ale też społecznym, zyskując pogląd na daną kategorię ludzi (zawodową, wiekową). Odczytanie ich narracji i zbudowanie na tym wiedzy kontekstowej, opartych na doświadczeniu głównie edukacyjnym, może dostarczyć wielu wniosków, których nie można byłoby uzyskać, stosując jedynie metodę ilościową. Wiele bowiem zagadnień z poruszanej tematyki uniwersytetu, elit, czy nawet studiów doktoranckich ma charakter ukryty, nieuświadomiony, nieobecny w codziennych rozmowach. Odnaleźć tę wiedzę można jedynie słuchając opowieści doktorantów, sięgających pamięcią do czasów wczesnej edukacji, ale też deklarujących swoje poglądy na temat elit, osadzając je „tu i teraz”.

⁶⁹⁵ J. Kowalewski, W. Piasek /red./, *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*, Olsztyn 2007.

⁶⁹⁶ W odniesieniu do antropologii kulturowej taki postulat (i zarazem praktykę badawczą) postuluje m.in. M. Buchowski, *Antropologia jako „próba ognia”*, „Przegląd Bydgoski. Humanistyczne Czasopismo Naukowe”, R. XI, 2001.

3.2. Opis realizacji badań⁶⁹⁷

Zaproponowany schemat badań mieści się w strategii jakościowej, operującej wyjaśnieniami idiograficznymi⁶⁹⁸. Wiąże się ona z postawionymi niżej celami badawczymi, których zrealizowanie wymaga odniesienia się do indywidualnych doświadczeń osób badanych, jak również dotarcia do subiektywnych znaczeń, treści i wartości. Wyjaśnienia idiograficzne pomagają uchwycić sens wypowiedzi badanych oraz często ukryty kontekst badanego zjawiska⁶⁹⁹.

Są to badania teoretyczne, o czym przesądza cel, który kieruje badaniem, czyli „budowanie teorii edukacji o zasięgu odniesionym do populacji oraz ich sprawdzenie”⁷⁰⁰. Mają charakter badań eksploracyjnych⁷⁰¹, bowiem są próbą odpowiedzi na pytanie, czy studia doktoranckie kształcą przyszłą elitę⁷⁰². Dlatego, by uzyskać zamierzony cel oraz otrzymać wyjaśnienia rzetelne, wiarygodne i pełne, należy zastosować schemat określany jako porównawcze studium przypadku. „Schemat ten zmierza do opisanie i wyjaśnienia przebiegu, obrazu zjawiska ogólnego umiejscowionego w jakiejś grupie czy instytucji”⁷⁰³. Umożliwia on zbudowanie kilku

⁶⁹⁷ Różni metodolodzy wymieniają odmienne etapy procesu badawczego. Mieczysław Łobocki wyróżnia następujące jego elementy: zaistnienie sytuacji problemowej, formułowanie problemów oraz hipotez badawczych, wybór i konstruowanie narzędzi badawczych, dobór osób badanych, przeprowadzenie badań oraz analiza ich wyników (M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 187). Bardziej szczegółowo i kompleksowo zagadnienie to podejmuje Earl Babbie (E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, przeł. Zespół, Warszawa 2008, s. 130), u którego cały proces organizacji i prowadzenia badań zaczyna się od zaistnienia w badaczu (1) zainteresowania danym problemem. Z jakiegoś względu wywołuje ono ciekawość poznawczą, muszącą być zaspokojoną. Następnie pojawia się pierwsza konkretna (2) idea, prowadzącą do poszukiwań (3) teorii na ten temat. Potem nadchodzi konieczna (4) faza konceptualizacji badań, w której dokładnie omawia się znaczenie pojęć, które będą badane oraz stosowane zmienne⁶⁹⁷. Na tym zaś następuje dokonanie (5) wyboru metody badawczej. Należy przy tym pamiętać, że każda metoda ma słabe i mocne strony, a stosując je zawsze się coś pominie albo zgubi. Z tego względu można stosować więcej niż jedną metodę. Po wyborze metody winien nastąpić etap (6) operacjonalizacji, sprowadzającej się do odpowiedzi na pytania, jak będziemy mierzyć zmienne oraz do wyboru technik pomiaru, przy czym należy pamiętać, iż „Badanie jakościowe nie jest kontrolowane przez zoperacjonalizowane zmienne i wskaźniki” (T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 284). Jak dalej piszą autorzy: „Jest zgłębianiem tematu z uwzględnieniem całego jego skomplikowania, przyglądaniem się zjawisku w całym horyzoncie jego istnienia” (Ibidem). Kolejnymi krokami są: (7) dobór próby do badań, (8) obserwacja, (9) zebranie danych empirycznych („zbiera się je poprzez systematyczny kontakt z ludźmi, ze środowiskiem, które się bada” (Ibidem)), (10) przetwarzanie danych, czyli transkrypcja, klasyfikacja i kodowanie. Po tym musi nastąpić etap (11) analizy i (12) zastosowania wyników badań, które można zrealizować np. poprzez napisanie raportu.

⁶⁹⁸ K. Rubacha, op. cit., s. 20.

⁶⁹⁹ Ibidem, s. 19.

⁷⁰⁰ Ibidem, s. 25.

⁷⁰¹ Ibidem.

⁷⁰² Z teorii zaś można będzie wyprowadzić wnioski praktyczne, służące np. udoskonaleniu modelu studiów doktoranckich.

⁷⁰³ Ibidem, s. 329.

teorii jednostkowych oraz wzajemne ich porównanie aż do sformułowania ogólnego twierdzenia.

Cel poznawczy⁷⁰⁴

Cel badań wg Janusza Gniteckiego stanowi „rodzaj zamierzonego efektu, do którego chce dojść badacz w toku swojej pracy badawczej”⁷⁰⁵. Jednak w badaniach o charakterze hermeneutycznym cel nabiera bardziej zniuansowanego charakteru, bowiem badaczowi zależy na „interpretacji i wartościowaniu zmian w jednostce z punktu widzenia kategorii form symbolicznych będących źródłem zmian i kontekstu kulturowego, w którym kategorie form symbolicznych funkcjonują, będących warunkiem dokonywania zmian”⁷⁰⁶. Dobrze określone cele pomagają sformułować problem badawczy, szczególnie że podejście jakościowe zmusza do rezygnacji z hipotez badawczych⁷⁰⁷.

Celem poznawczym podjętego w ramach rozprawy badania jest próba opisanie i wyjaśnienia faktu społecznego, jakim jest edukacja elitarna na poziomie wyższym. By ten cel uzyskać, należało naszkicować obraz ważnego zjawiska na gruncie polskiej edukacji, tzn. studiów doktoranckich w ich nowym kształcie, które są przykładem kształcenia elitarnego, dostępnego dla nielicznych, „wybranych”, posiadających pewne predyspozycje umożliwiające pracę naukową⁷⁰⁸. Dodatkowy cel badania stanowiła także próba określenia i wyodrębnienia typów współczesnych doktorantów.

Cel ten realizowany był w oparciu o teoretyczną ramę pojęciową dostępną w części teoretycznej, dotyczącą trzech głównych wątków tej pracy – roli współczesnych elit, kształcenia uniwersyteckiego (w tym elitarnego) oraz studiów doktoranckich. Można zatem powiedzieć, że prezentują one konceptualizację badań, bowiem dostarczają definicji i odniesień. Rozbudowana forma odniesień teoretycznych obrazuje jeszcze jeden cel pracy, a mianowicie przedyskutowanie koncepcji dotyczących współczesnych elit, ze szczególnym naciskiem na elity intelektualne.

⁷⁰⁴ J. Gnitecki wyróżnia jeszcze obok celów poznawczych – cele teoretyczne, dążące np. do budowy modelu teoretycznego, ale też cele praktyczne – związanych z realizacją zadań praktycznych (J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań...*, s. 59-61). Natomiast T. Bauman i T. Pilch wyróżniają cele: eksploracyjne, opisowe, wyjaśniające (T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 22-23).

⁷⁰⁵ H. Kumorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982, s. 77-78.

⁷⁰⁶ J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań...*, s. 53, 87.

⁷⁰⁷ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 279.

⁷⁰⁸ Co weryfikuje np. egzamin wstępny na studia doktoranckie.

Przedmiot badań

Przedmiotem badań były orientacje życiowe grupy 31 badanych doktorantów oraz ich deklaracje odnośnie identyfikacji z elitą, uniwersytetem oraz studiami doktoranckimi. Badanie miało pokazać, czy strategie studiowania są na tyle oryginalne, zindywidualizowane i wyjątkowe, by móc je nazwać elitarnymi. Autorka chciała dowiedzieć się, czy mają oni świadomość swoich zadań, szczególnie że są społecznie (pozytywnie) naznaczeni. Etykietowanie doktorantów polega na uznaniu ich zasług na polu nauki oraz na zaufaniu społecznym, jakim są obdarzeni, które ma zaowocować stworzeniem elitarniej grupy społecznej mającej wpływ na kulturę, sztukę, naukę czy politykę.

W tym szerokim kontekście ważne wydaje się pytanie o samookreślenie celów życiowych i aspiracji doktorantów, których podjęcie będzie mieć konsekwencje dla kształtowania się różnego rodzaju elit oraz ich reprodukcji.

Problem badawczy i pytania badawcze

Według Jana Sztumskiego „problem badawczy to, co jest przedmiotem naszych wysiłków badawczych, czyli po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcia badawcze”⁷⁰⁹. Z tego względu określenie prosto i jasno problemu badawczego nie jest zadaniem łatwym, jeśli weźmie się pod uwagę ogólność i przekrojowość tematu pracy i obszar zainteresowań, czyli współczesne elity i uniwersytet. Pytania zadane wprost mogą dać odpowiedzi będące krytyką, wytykaniem błędów i słabych stron badanych osób czy instytucji. Stąd problem badawczy należy sformułować w sposób obiektywny, bez zawartej w nich tezy lub bez sugestii. Badanie przede wszystkim ma dać odpowiedź na pytanie, **czy i w jakim zakresie studia doktoranckie kształcą przyszłych członków elit, mających wpływ na najważniejsze w kraju procesy społeczne, kulturalne i polityczne?** Jest to pytanie o tyle ważne, iż przemiany uniwersytetu w kraju i za granicą, które zachodzą pod wpływem procesów takich, jak np. utowarowienie wykształcenia, merkantylizacja, kredencjalizm, czy innych związanych z globalizacją, mają znaczenie dla autoidentyfikacji zarówno pracowników naukowych, jak i studentów. Doktoranci należą do obu tych grup, co powoduje rozbieżności i sprzeczności w pojmowaniu swych zadań i wyznaczaniu orientacji życiowej. Z kolei charakterystyczny dla ponowoczesności pluralizm – w tym wypadku motywacji, dróg

⁷⁰⁹ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Warszawa 1984, s. 28.

życiowych, ścieżek edukacyjnych, ale także późniejszej kariery doktorantów – dodatkowo ów ambiwalentny charakter studiów doktoranckich potęguje. Doktoranci są kształceni, by w przyszłości być pracownikami nauki. Nie zawsze w edukacji doktorantów obecna jest myśl o innych możliwościach kariery, np. w biznesie, polityce, samorządzie czy w instytucjach kultury. Jest kwestią nie do podważenia, że wszystkie państwa potrzebują elit, i to na każdym szczeblu: krajowym, regionalnym i lokalnym. Dlatego warto sobie zadać pytanie, jakie wartości są bliskie przyszłym elitom oraz jaki wpływ na nie ma kształcenie uniwersyteckie.

Pojawiają się w świetle wyżej omówionego pokrótce tematu trzy zakresy i trzy problemy:

- 1) **Czy studia doktoranckie są elitarne?**
- 2) **Czy studia doktoranckie, uważane za elitarne, kształcą elity? Jeśli jest tak w rzeczywistości, to jaki charakter mają owe elity? A jakie jest ich znaczenie i rola w społeczeństwie?**
- 3) **Jak przebiega proces stawania się członkiem elity, czyli członkiem wspólnoty akademickiej? Jaka formę przybierają procesy wtórnej socjalizacji w tym zakresie?**

Problemy badawcze zaś definiuje się przez zestaw pytań badawczych, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie empiryczne⁷¹⁰. Pytania muszą być precyzyjne i empirycznie sprawdzalne, a w przypadku prezentowanej rozprawy będą zarazem stanowiły zestaw pytań do wywiadu:

1. Jak rysuje się droga edukacyjna oraz ścieżka kariery doktoranta?
2. Jakie były motywacje podjęcia studiów doktoranckich?
3. Jak kształtuje się historia rodzinna doktoranta, ze szczególnym uwzględnieniem wykształcenia rodziców i innych członków rodziny oraz statusu społecznego?
4. Jakie ma znaczenie dla doktoranta praca naukowa?
5. Jakie plany zawodowe i naukowe ma doktorant?
6. Czy doktorant ma doświadczenia w innego typu pracy oraz czy ma doświadczenie w pracy społecznej?
7. Jakie są doktoranta poglądy na życie, politykę, system społeczny, ekonomię?
8. Co jest w życiu doktoranta największą wartością?

⁷¹⁰ J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań...*, s. 62.

9. Kto jest mistrzem doktoranta? Co w relacji mistrza z uczniem jest elitarnego, co powoduje kształtowanie się nowych elit?
10. Czy dostrzega doktorant hierarchię w grupie badaczy, z którą współpracuje? Czy istnieje konkurencja w nauce? Jeśli tak, to na czym ona polega?
11. Jak doktorant ocenia współczesny uniwersytet i przemiany, które go dotyczą?
12. Jakie są największe trudności w pracy naukowej? Co przynosi zaś największą satysfakcję?
13. Jaka jest współczesna definicja elity?
14. Jakie cechy i kompetencje mistrza tworzą/ są tworzone przez elitę?
15. Jaka jest współcześnie relacja między autorytetem a elitą?
16. Jak wygląda proces społecznej reprodukcji, odbywający się na studiach doktoranckich i na uniwersytecie?
17. W jaki sposób kształtuje się społeczne zaangażowanie doktorantów? Czy możliwa jest relacja mistrza z uczniem konstytuująca zasadę i priorytet kształtowania społeczeństwa obywatelskiego?

Metoda

W metodologii nauk społecznych wyróżnia się dwa podstawowe typy metod i badań – ilościowe i jakościowe. Pierwsze z nich próbują opisać świat za pomocą liczb, statystyk, współczynników korelacji, by pokazać np. związki przyczynowo-skutkowe, „mają na celu opis i analizę badanych faktów, zjawisk, procesów czy zdarzeń łącznie z charakterystyką ich funkcjonowania i rozwoju, lecz bez możliwości głębszego wnikania w istniejące między nimi zależności”⁷¹¹. Drugie zaś, czerpiące z etnografii, fenomenologii, hermeneutyki, skupiają się na pogłębionych analizach zjawisk, odnajdując ich korzenie, nieraz cofając się pamięcią w odległą przeszłość ludzkich biografii i historii. „Słowo *jakościowe* wskazuje położenie akcentu na procesy i znaczenia, które nie są poddawane ścisłym badaniom, ani pomiarom (o ile w ogóle są mierzone) w kategoriach ilości, wielkości, gęstości i częstości. Badacze jakościowi podkreślają naturę rzeczywistości jako konstruktu społecznego, bliskości stosunków między badaczem a podmiotem badań, a także ograniczenia sytuacyjne wpływające na kształt badania”⁷¹².

⁷¹¹ M. Łobocki, op. cit., s. 165.

⁷¹² N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, przeł. M. Kwiecińska, „Socjologia Wychowania” 1997, nr 13, s. 12. Wspominany podręcznik został w

Cele tych dwóch typów badań są inne, chociaż M. Łobocki twierdzi, że „badania ilościowe nie dały odpowiedzi na cały szereg pytań pod adresem pedagogiki”⁷¹³. Teza tego metodologa jest godna rozważenia, pomimo że „(...) nie istnieje jedna droga metodologicznych poszukiwań, która z pewnością prowadziłyby do prawdziwego poznania”⁷¹⁴.

Należy wspomnieć, że są też problemy, które koniecznie muszą być zbadane metodami jakościowymi – np. psychospołeczne funkcjonowanie uczniów w klasie szkolnej, interakcji między nimi i nauczycielami, struktury nieformalnej grupy wychowanków, ich postaw, potrzeb, aspiracji, światopoglądu, uznawanych wartości itp.⁷¹⁵ W badaniach jakościowych dostrzegana jest znacząca rola badanego, który winien być traktowany podmiotowo – szczególnie, że w badaniach dotyka się problemu, w którym badany jest zanurzony.

T. Bauman i T. Pilch wyróżniają w grupie badań jakościowych stosowanych w pedagogice następujące metody⁷¹⁶: badania etnograficzne, studium przypadku (oraz ich odmianę – badania biograficzne), badania fenomenologiczne, badanie w działaniu⁷¹⁷. To podejście, które łączy i zazębia metodę biograficzną ze studium przypadku, wydaje się najwłaściwsze do przeprowadzenia badań opisujących zjawisko kształcenia elitarnego i studiów doktoranckich, jednocześnie bazując na biografiach osób biorących w nim udział, szczególnie, że „wyniki badań biograficznych mogą tu nie tyle służyć

2009 roku wydany w języku polskim (N. K. Denzin, Y.S. Lincoln /red./, *Metody badań jakościowych*, red. pol. K. Podemski, T. 1-2, Warszawa 2009).

⁷¹³ M. Łobocki, op. cit., s. 91.

⁷¹⁴ D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, *Wprowadzenie*, [w:] D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski /red./, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź 2001, s. 9.

⁷¹⁵ S. Palka, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1, s. 7.

⁷¹⁶ Zwolennicy humanistycznej orientacji w pedagogice konstatują, że „pod względem treściowym przez metodę rozumie się ogół zasad i kryteriów, reguł i rytmu oraz faz, które przyjmuje się i realizuje świadomie w perspektywie osiągnięcia zamierzonego celu” (D. Kubinowski, M. Nowak /red./, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków 2006, s. 7). Dalej Autorzy piszą, że metoda „oznacza drogę postępowania, sposób i sztukę dojścia do pewnego poznania” (Ibidem).

⁷¹⁷ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 294-317. J. Gnitecki, uwzględniając kryterium funkcji, jakie pełnią badania pedagogiczne, wymienia następujące metody jakościowe stosowane w pedagogice: metoda indywidualnych przypadków, monograficzna, eksperymentu pedagogicznego, sondażu diagnostycznego (J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań...*, s. 160). Natomiast biorąc pod uwagę źródła informacji, badacz wyróżnia ich znacznie więcej: metoda obserwacji, metoda rozmowy i wywiadu, ankiety, biograficzna, introspekcji, analizy dokumentów, sugestopedii, hipnopedii, metody socjometryczne, metoda public relation, metoda projekcyjna, metoda skali ocen (Ibidem, s. 163). D. Kubinowski wprowadza inną terminologię, wymieniając tradycje badawcze: etnograficzną, badań narracyjnych, studium przypadku, teorię ugruntowaną, badanie w działaniu czy badanie przez sztukę (D. Kubinowski, op. cit., s. 159-191). Dodatkowo opisuje także tzw. „podejścia charakterystyczne” tj. metoda dokumentarna, fenomenografia, autoetnografia, testimonio, etnografia performansu, cyberetnografia (Ibidem, s. 192-198).

weryfikacji jakiejś hipotezy badawczej, ale raczej przyczyniać się do wyraźnego jej zarysowania”⁷¹⁸.

Metoda studium przypadku definiowana jest przez T. Bauman i T. Pilcha jako: „badanie, które zawęża swój przedmiot poznania do pojedynczego, bądź kilku przypadków, gdy chce się je ze sobą porównać. Obiekt badania jest w jakiś sposób szczególny w swej jednostkowości i badacz pragnie poznać tę szczególność interesującego go zjawiska”⁷¹⁹. Jej celem zaś jest opis badanego: zjawiska, osoby czy grupy⁷²⁰. Innymi słowy, jest to w miarę kompletna, wyczerpująca temat analiza dotycząca przedmiotu badań. Jej prekursorami na gruncie psychologii był Zygmunt Freud, a w pedagogice społecznej – Mary Richmond⁷²¹.

Ważna ponadto jest tu konstatacja mówiąca, że: „Wiedza uzyskana w trakcie badania przypadku pozwala nam jedynie na stwierdzenie, że <<tak bywa>>, a nie że <<tak jest>>”⁷²², która wynika z charakterystyki badania jakościowego. Stąd nie dąży się tu do generalizacji opisywanych wniosków, a jedynie przedstawia w określonym – czasem i miejscu – kontekście. Kontekst ów jest tu konieczny do zrozumienia badanych obiektów, co „zakłada także poznawanie ich w rozwoju i w warunkach naturalnych”⁷²³. Badania zaś „nie wymagają uzasadnienia teoretycznego”⁷²⁴, co znaczy, że realizując je nie muszą istnieć żadne hipotezy badawcze, ani porównania, chociaż warto zarysować pewne ramy odniesień, by dać świadectwo kontekstu⁷²⁵. Dlatego tego typu metodę cechuje orientacja holistyczna⁷²⁶, wyrażająca się wielością poruszanych zagadnień, ale też metody zbierania danych są tu wielorakie – podobne do tych w metodzie biograficznej, czyli wywiad narracyjny, obserwacja uczestnicząca, analiza dokumentów. Umożliwia to eksplorację wewnętrznej struktury badanego zjawiska⁷²⁷, a co ważne – obiektem badania mogą być zjawiska w toku, w trakcie rozwoju oraz zmiany dynamiczne (co ma miejsce w przypadku badań nad doktorantami).

⁷¹⁸ J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań...*, s. 169.

⁷¹⁹ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 298.

⁷²⁰ Ibidem.

⁷²¹ D. Kubinowski, op. cit., s. 171.

⁷²² T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 300.

⁷²³ M. Łobocki, op. cit., s. 93. Dlatego też badani doktoranci opowiadają o swoim środowisku, zarówno naukowym, jak i osobistym. Te bowiem warunki kształtują ich przeżycia, poglądy i plany.

⁷²⁴ Ibidem.

⁷²⁵ „Tak więc opracowywana teoria jest raczej uwięzieniem badań niż ich uzasadnieniem i ukierunkowaniem, jak to ma miejsce w przypadku badań ilościowych” (Ibidem).

⁷²⁶ Ibidem, s. 94.

⁷²⁷ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 299.

Inne wymieniane cechy metody studium przypadku to wymieniane przez Dariusza Kubinowskiego: (1) **szczegółowość**, co oznacza skupienie się na konkretnej sytuacji, zdarzeniu, programie czy zjawisku (w wypadku badań przeprowadzanych na cele rozprawy – na studiach doktoranckich i ich elitarności – A.M.K.); (2) **opisowość**, ponieważ ich końcowym produktem są bogate, <<zgrubne>> opisy badanego zjawiska; (3) **heurystyczność**, bo naświetlają rozumienie badanego zjawiska przez badacza⁷²⁸.

W przypadku pisania raportu z badania właśnie tą metodą dopuszcza się wnioskowanie statystyczne, co nie powoduje jednak, że jest on łatwiejszy do napisania. Trudności z jego ukończeniem pojawiają się także z powodu częstego zaangażowania osobistego badacza prowadzącego badania. Metoda studium przypadku wg T. Bauman i T. Pilcha posiada dwie odmiany – monograficzną i biograficzną, przy czym ta druga traktowana może być jako zupełnie osobna metoda.

Metoda biograficzna opiera się na założeniach, że wiedza w społeczeństwie jest zawsze wiedzą „czyjąś”⁷²⁹, oraz „że wiedza o społeczeństwie, o człowieku zbudowana jest niejako z dwóch warstw: jedną jest warstwa faktograficzna, drugą zaś stanowi indywidualny i symboliczny wymiar jej odczytań”⁷³⁰. Stosowana jest, gdy „punkt wyjścia w analizie danych stanowi biografia jednostek, kiedy, na przykład, ustala się typologie odnoszące się do biografii na podstawie informacji o karierach zawodowych czy życiu rodzinnym i opracuje się takimi typologiami w dalszych analizach”⁷³¹. Z tego powodu może to być odnoszona do jednej historii życia, ale też kilku historii życiowych skoncentrowanych wokół jednego lub kilku wątków tematycznych, czego efektem będzie analiza porównawcza kilku biografii w celu wyprowadzenia sądów ogólnych i teorii⁷³².

Wartość metody biograficznej nierzadko jest poddawana w wątpliwość, a czasem ona sama wręcz kwestionowana jest jako metoda. Mówi się bowiem, że jest ona swoistym fenomenem społecznym i „powinna być badana jako fundamentalny składnik rzeczywistości społecznej”⁷³³. Wspomniane wątpliwości dotyczą zwykle rodzaju materiału badawczego, dla niektórych ma on charakter anegdotyczny i literacki, ale nie naukowy. Metoda opiera się jednak nie tylko na zbieraniu dokumentów osobistych, jak

⁷²⁸ D. Kubinowski, op. cit., s. 173.

⁷²⁹ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 301.

⁷³⁰ Ibidem.

⁷³¹ J. Lutyński, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź 2000, s. 309.

⁷³² J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań...*, s. 169.

⁷³³ A. Rokuszewska-Pawełek, *Chaos i przypadek. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Łódź 2002, s. 28.

myślą niektórzy, co punktuje Jan Lutyński⁷³⁴. Krytykować też można fakt, że analizowane dokumenty mogą być jedynie wyrazem świadomości subiektywnej, a nie sposobem poznania złożonych struktur społecznych. Ponadto zarzuca się im brak reprezentatywności. Niewątpliwą ich zaletą, której wartość wykorzystano w badaniach prowadzonych w ramach rozprawy, jest m.in. poznanie prawdziwych motywacji badanych jednostek a także mechanizmów kształtowania się postaw. Dzięki temu metoda biograficzna pozwala na zrozumienie procesów zmian w cyklu całego życia.

Warto na koniec wspomnieć o innej metodzie, o której mówi np. D. Kubinowski, a której założenia można odnaleźć w prezentowanych badaniach, czyli **autoetnografia**⁷³⁵. Jest to „oryginalne połączenie etnografii i autobiografii badacza. Badacz bada sam siebie, a swoje doświadczenia traktuje jako źródło opisu kultury, w której uczestniczył czy uczestniczy”⁷³⁶. Jest to zwykle część większego projektu badawczego, a badacz stanowi jeden z badanych podmiotów. „Jego własne doświadczenia, intencjonalnie poddane retrospekcji i analizom heurystycznym, wzmacniają rozumienie przekazów i interpretacji innych uczestników badanej kultury”⁷³⁷. Jej elementy są włączane do prezentowanych w rozprawie badań, które łączą perspektywą osobową i kulturową, przy czym za kulturę uznawana jest tu społeczność doktorantów, funkcjonujących w dwóch kontekstach – uniwersyteckim i elit społecznych. Osoba prowadząca badania sama jest doktorantką w opisywanym świecie przepisów, zwyczajów i tradycji, o których mówią respondenci. Może to wpływać na wyniki badań, choć niekoniecznie musi być to wpływ negatywny. Badaczka legitymuje się większą wiedzą początkową, pozwalając na stawianie właściwych pytań badawczych i szukania zmiennych. Przypomina to także obserwację uczestniczącą, która jest często stosowaną techniką w przypadku metody studium przypadku.

Z kwestią wpływu własnych doświadczeń na wynik prowadzonych badań łączy się troska o spełnianie warunków trafności i rzetelności. Trafność sprowadza się do odpowiedzi na pytanie, czy badania dostarczą będą wniosków dotyczących rzeczywiście tego, co chcemy zbadać, ale też badać to w sposób najbardziej

⁷³⁴ J. Lutyński, op. cit., s. 308. Praktycznym przykładem zastosowania metody biograficznej może być specjalnie przygotowany kwestionariusz wywiadu biograficznego, choć metodami zbierania materiałów badawczych będzie obserwacja uczestnicząca, wywiad otwarty pogłębiony, czy dyskusja grupowa.

⁷³⁵ D. Kubinowski, op. cit., s. 195.

⁷³⁶ Ibidem.

⁷³⁷ Ibidem.

dokładny⁷³⁸. Warunek rzetelności natomiast niesie za sobą kilka zasad i postulatów związanych z wiarygodnością wypowiedzi badanych osób, ich otwartością, szczerością i spontanicznością⁷³⁹. W interpretacji wyników badań należy powoływać się na możliwie wiele wypowiedzi badanych osób, a także ich wytwory i dane obserwacyjne, łącznie z uwzględnieniem interpretacji alternatywnych. Bliskość kontaktów badacza z osobami badanymi nie może zakłócać procesu badawczego w warunkach naturalnych. Prowadzenie badań powinno odbywać się w sposób możliwie systematyczny i w miarę ciągły, zorientowany na cel przyświecający badaczowi i z udziałem kompetentnych osób⁷⁴⁰.

Technika badawcza i narzędzie badawcze

Wybór metody wpływa na zastosowanie określonej techniki badawczej, przez którą rozumiem „określoną czynność służącą do uzyskiwania pożądaných danych”⁷⁴¹. Jednakże według Krzysztofa Rubachy w schemacie studium przypadku nie występują ograniczenia metod zbierania danych, albowiem badacz poszukuje danych o charakterze zarówno ilościowym, jak i jakościowym⁷⁴².

W przypadku badań prowadzonych na potrzeby rozprawy wybrana została technika narracyjnego wywiadu pogłębionego opartego na standaryzowanej liście zagadnień. T. Bauman i T. Pilch wyróżniają dwa typy wywiadu: narracyjny wywiad ekspercki i autobiograficzno-narracyjny, w którym ma miejsce nadawanie znaczeń własnej przeszłości⁷⁴³, ale też osadzenie ich we współczesności. Dziać się to może na trzech poziomach zainteresowań badaczy, które dotyczyć mogą: „(1) problematyki przebiegu życia (*life course, Lebenslauf*), (2) biografii jako jednostkowej, idiosynkratycznej aktualizacji obiektywnych społecznych modeli przebiegów życia, (3) relacjami pomiędzy tymi dwoma poziomami, z uwzględnieniem struktur wytwarzających ich społeczny wymiar”⁷⁴⁴.

⁷³⁸ M. Łobocki, op. cit., s. 101.

⁷³⁹ Ibidem, s. 102.

⁷⁴⁰ Ibidem.

⁷⁴¹ T. Pilch, *Metodologia badań środowiskowych*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1974, s. 79.

⁷⁴² K. Rubacha, op. cit., s. 332.

⁷⁴³ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 330

⁷⁴⁴ A. Rokuszewska-Pawełek, op. cit., s. 28. „Oryginalną próbę łączenia odmiennych wariantów badania biograficznego stanowi podejście analityczne, które reprezentuje Fritz Schütze i jego współpracownicy, i które można określić jako socjologię biografistyczną. Jest to jedna z najbardziej wpływowych orientacji teoretyczno-metodologicznych we współczesnych badaniach biograficznych, stanowiącą zaplecze większości prac empirycznych z tej dziedziny w ostatnich dwóch dekadach” (Ibidem, s. 45).

Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego pozwala na uzyskanie ważnych danych, umiejscowionych w szerokim kontekście biografii każdego z respondentów, tak, by uzyskać informacje, które pomogą odpowiedzieć na pytania badawcze i opisać problem badawczy (funkcjonowanie studiów doktoranckich). Zbieranie danych uzupełnione zostało jednak poprzez obserwację jawną oraz analizę źródeł wtórnych – analizę dokumentów tj. życiorysy zawodowe i naukowe osób badanych czy też artykułu naukowego ich autorstwa. Wywiady były prowadzone indywidualnie z każdym doktorantem i nagrywane na dyktafon.

Wybrana metoda i technika badań odwołuje się wprost do metody biografii edukacyjnej Pierre'a Dominice'a, a także koncepcji wywiadu narracyjnego opracowanej przez Fritza Schütze⁷⁴⁵. Stąd pojawiają się pytania o ścieżkę edukacyjną, ale też kapitał społeczny i kulturowy, określających pochodzenie respondentów. Rozmówców zapytano o cele, motywacje, plany, przyczyny wyboru studiów doktoranckich, posiadane autorytety, relacje z promotorem (mistrzem), ale też relacje z rodziną, by możliwie najpełniej opisać kapitał społeczny i kulturowy, jaki charakteryzuje respondenta – doktoranta.

Wywiad, o jakim mowa, ma swoją długą historię w naukach humanistycznych i społecznych i wywodzi się z wielu źródeł: badań społecznych w XIX wieku, praca etnologów w terenie, wywiady kliniczne w psychologii⁷⁴⁶. Nazywany jest w różny sposób: jest to otwarty wywiad pogłębiony, wywiad narracyjny, czy historia mówiona⁷⁴⁷ i ma swoje założenia w hermeneutyce. „Badany snując opowieść, interpretuje swoje działania, nadaje im sens w perspektywie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń”⁷⁴⁸. Inna jest tutaj także rola badacza, który nie sonduje, lecz słucha⁷⁴⁹. Sprawia to, że relacja między nim a respondentem jest asymetryczna, ponieważ to badany jest tu aktywny. Jednak taka sytuacja może mieć negatywne skutki, bowiem „pełen rezerwy badacz wywołuje u osoby badanej specyficzną postawę polegającą na unikaniu nadmiernego zaangażowania: bezosobowość pytań znajduje oddźwięk w bezosobowości odpowiedzi”⁷⁵⁰. Stąd propozycja, by prowadzone wywiady

⁷⁴⁵ F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.

⁷⁴⁶ J.-C. Kaufmann, *Wywiad rozumiejący*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2010, s. 25.

⁷⁴⁷ T. Bauman, T. Pilch, op. cit., s. 327.

⁷⁴⁸ Ibidem.

⁷⁴⁹ Ibidem.

⁷⁵⁰ J.-C. Kaufmann, op. cit., s. 28.

miały charakter rozumiejący⁷⁵¹. Badacz aktywnie uczestniczy w zadawaniu pytań (otwartych, pozwalających na pogłębienie narracji), by wywołać zaangażowanie osoby badanej⁷⁵².

Wywiad powinien obejmować precyzyjną i adekwatną do postawionych w oparciu o główny problem badawczy pytań badawczych listę zagadnień („siatkę pytań”⁷⁵³). Raz opracowana lista służyć będzie w każdym wywiadzie, bowiem „Jest to zwykły przewodnik mający skłonić informatorów do wypowiedzania się na dany temat, ideałem jest jednak wywołanie dynamiki rozmowy bogatszej niż proste odpowiedzi na pytania, jakkolwiek pozostającej w ramach tematu”⁷⁵⁴. Pytania powinny być logicznie ułożone i wynikać z siebie, tak by tworzyć spójny system. „Tak więc trzeba konstruować siatkę pytań, jak konstruuje się przedmiot naukowy, a więc pracując nad spójnością, wzmacniając to, co ma zasadnicze znaczenie, kontrolując to, co marginalne, zdecydowanie eliminując elementy zbędne”⁷⁵⁵.

W przypadku prezentowanych badań, listę pytań stanowiły te, służące operacjonalizacji problemu badawczego, czyli pytania badawcze. Nie zawsze zadane były one wszystkie, bowiem każdy wywiad miał inną dynamikę i kierunek. Zdarzały się wypowiedzi osób, które poświęcały więcej uwagi i czasu określonemu wątkowi, inne pozostawiając otwarte. Każdy z 31 wywiadów podejmował jednak cztery główne tematy: (1) ścieżki edukacyjnej doktoranta, (2) motywacje wyboru i podjęcia studiów doktoranckich, (3) oceny funkcjonowania studiów doktoranckich, (4) definicje elit społecznych (w porządku dowolnym). Szczególnie ważne jest pierwsze pytanie, które nadaje ton całej wypowiedzi⁷⁵⁶. Z tego względu zawsze było to pytanie o ścieżkę edukacyjną doktoranta, by nawiązać do metody – biograficznej, ze szczególnym uwzględnieniem biografii edukacyjnej P. Dominicé’a. Miało ono być zachętą do dalszych, otwartych wypowiedzi. Respondent, który może czuć się zdeprymowany całą sytuacją wywiadu, dzięki temu pytaniu poczuje się bezpieczniej, ponieważ opowiada o czymś, na czym zna się najlepiej. Tylko on jest ekspertem w dziedzinie swojej edukacji, biografii i motywacji.

⁷⁵¹ Ibidem, s. 29.

⁷⁵² Ibidem.

⁷⁵³ Ibidem, s. 68.

⁷⁵⁴ Ibidem, s. 68-69.

⁷⁵⁵ Ibidem, s. 71.

⁷⁵⁶ Ibidem, s. 96.

Najkrótsze wywiady trwały 30 minut, najdłuższy zaś 2 godziny⁷⁵⁷. Prowadzono je w różnych miejscach, co mogło mieć wpływ na wypowiedzi badanych, jednak żaden z wywiadów nie okazał się nietrafny, czy nieposiadający wątków wartych interpretacji czy omówienia. Wywiady odbywały się w pokojach uczelnianych, kawiarniach, parkach oraz mieszkaniach prywatnych. Możliwości współczesnego sprzętu do nagrywania wywiadów nie stanowią ograniczenia, bowiem skoncentrowane są na rejestracji głównie ludzkiego głosu, a nie szumów. W czasie wywiadów nie były obecne żadne osoby trzecie, co wpływało pozytywnie na szczerść i otwartość wypowiedzi. Doktoranci zachowywali się naturalnie, choć ci, reprezentujący nauki ścisłe wyrażali początkowo stres i opór, widząc dyktafon. Jednak pierwsze, zachęcające pytania o ich biografię, wpływały pozytywnie na rozładowanie napięcia, pozwalając zapomnieć o rejestracji zdarzenia. W ten sposób, „dzięki skłonieniu informatora do wyjścia z ram jego codzienności, wciągnięciu go w poczynania służące refleksji nad samym sobą i nad badanym przedmiotem badacz uzyskuje najbogatsze dane”⁷⁵⁸.

Próba, czas i miejsce badań

Mając na względzie główny temat pracy, czyli kształcenie elitarne, próba badawcza winna składać się ze studentów studiów doktoranckich – odbiorców tej edukacji. Z tego względu badaniem objęto 31 osób, by móc wyciągnąć naukowe, rzetelne i opiniodawcze wnioski i dać jak najszerszy i najgłębszy ogląd sytuacji badanego problemu⁷⁵⁹. Byli to doktoranci z różnych uczelni wyższych, którzy rozpoczęli studia doktoranckie najwcześniej w 2005 roku. Data ta wyznaczona jest celowo, by móc porozmawiać z osobami, które nie ukończyły jeszcze studiów. Cechą nieistotną z punktu widzenia charakterystyki próby był natomiast wiek studenta-doktoranta, albowiem ani obowiązująca *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*, ani konkretne regulaminy studiów doktoranckich nie przewidują cezury wieku. Były to więc osoby w różnym wieku, zwykle powyżej 24 roku życia, albowiem muszą one skończyć studia magisterskie. Z tego powodu, w próbie mogły znaleźć się osoby pracujące zawodowo i legitymujące się bogatym dorobkiem zawodowym. Podobnie nerelevantną zmienną była płeć badanego, choć obie te cechy (wiek i płeć)

⁷⁵⁷ Fragmenty najdłuższych i zarazem najbardziej obfitujących w szczegóły i rozwiązania wywiadów zostaną załączone do rozprawy.

⁷⁵⁸ Ibidem, s. 94.

⁷⁵⁹ „Zawsze trzeba podejmować próby znalezienia osób, które są w stanie wniesić możliwie najwięcej do stawianych problemów” (Ibidem, s. 66).

mogłyby mieć znaczenie dla wyników badania. Jest to podyktowane także faktem, iż „W badaniach jakościowych znamieną rolę zwyczajowo stosownych kryteriów (wiek, zawód, sytuacja rodzinna, miejsce zamieszkania) ma mniejsze zastosowanie. Wyznaczają one ramy, ale nie wyjaśniają – wyjaśnić dostarcza historia jednostki”⁷⁶⁰.

Nieokreślone było miejsce również odbywania studiów, traktowane jako czynnik doboru próby, choć ze względu na możliwości przeprowadzenia badania i specyfikę tych uniwersytetów preferowani byli doktoranci pobierający naukę w trzech głównych uczelniach: na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, na Uniwersytecie Wrocławskim i Uniwersytecie Warszawskim. Dzięki temu można było uzyskać zróżnicowany obraz tego, jak wyglądają studia doktoranckie w różnych ośrodkach akademickich: w metropolii, dużym i średnim polskim mieście⁷⁶¹. Jest to jednak zmienna zależna, albowiem *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku* dokładnie określa, jakie wydziały mogą nadawać stopnie doktora. Nie przewidziano w próbie także kwot związanych z kierunkiem kształcenia. Istnieje jednak przypuszczenie, że inny charakter będą miały wypowiedzi doktorantów kierunków humanistycznych i społecznych, ekonomiczno-prawno-administracyjnych oraz przyrodniczych (zachodnie „science”)⁷⁶². Zatem można powiedzieć, że „Badacz kieruje się tu posiadaną wiedzą o interesującej go populacji, szczególnie pod względem, niektórych charakteryzujących ją cech”⁷⁶³, dlatego też jest to próba niereprezentatywna.

Dobór próby miał więc charakter celowy⁷⁶⁴, a odbywał się głównie dzięki metodzie, którą nazywa się efektem „kuli śnieżnej”⁷⁶⁵. Rozmówcy byli proszeni, by wskazać swoich kolegów-doktorantów, którzy chętnie wezmą udział w badaniu. W wypadku braku pozytywnego odzewu na prośbę udzielenia wywiadu, planowano

⁷⁶⁰ Ibidem, s. 64.

⁷⁶¹ Jednakże w badaniu wzięły udział osoby z dwóch innych uniwersytetów: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetu Szczecińskiego.

⁷⁶² Pojawił się również pomysł, by zbadać ponadto absolwentów studiów doktoranckich, a wyniki badań zestawzić z rozważaniami dotyczącymi obecnych doktorantów. Dałoby to interesujące dane porównawcze, uzyskane metodą quazi-dynamiczną. Z racji stawianego problemu oraz możliwości czasowych zapadła decyzja, by pozostać przy jednej grupie.

⁷⁶³ M. Łobocki, op. cit., s. 178.

⁷⁶⁴ Dobierając respondentów do badań, należy pamiętać, że „Formułowanie pytań badawczych wiąże się ściśle z decyzją, jaką zbiorowość należy poddać badaniu” (R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przeł. W. Lipnik, Warszawa 1985, s. 87). Zatem decyzja tym, kogo i jak badać, podejmowana jest już w momencie wyboru tematu pracy badawczej. Nieokreślone jest jednak wtedy to, jak dobrać respondentów – kierując się albo zasadami doboru celowego, albo niecelowego Są metodolodzy, którzy mówią o doborze probabilistycznym i nieprobabilistycznym (E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, przeł. Zespół, Warszawa 2008, s. 211). Wśród tych ostatnich wymieniane są: dobór oparty na dostępności badanych, dobór celowy lub arbitralny, dobór kwotowy i dobór metodą kuli śnieżnej (Ibidem).

⁷⁶⁵ R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, op. cit., s. 106; E. Babbie, op. cit., s. 213.

zwrócić się z oficjalnym pismem do kierowników studiów doktoranckich z prośbą o przekazanie doktorantom informacji o planowanym badaniu. Jednak ten zabieg okazał się niepotrzebny, bowiem doktoranci okazali się grupą otwartą i chętnie podejmującą dyskusję na interesujący i dotyczący ich problem.

W badaniach nie przewidziano i nie odbyto natomiast rozmów z grupą pilotażową, ani kontrolną, chociaż na pewno pomogłoby to w sformułowaniu celniejszych pytań badawczych. W celu uzyskania porównawczych wniosków, planowane są natomiast wywiady z grupą doktorantów z uczelni brytyjskich (na Uniwersytecie w Oksfordzie i w Cambridge), które zostaną przeprowadzone po zakończeniu badań polskich.

Zatem były to badania przekrojowe, które opisują dane zjawisko „tu i teraz”⁷⁶⁶, a prowadzono je w trzech miastach uniwersyteckich: w Toruniu, Warszawie i we Wrocławiu pomiędzy 1 lutego a 30 października 2010 roku.

Analiza uzyskanego materiału badawczego

Przeprowadzone z doktorantami wywiady narracyjne dostarczyły, po przetranskrybowaniu, ponad 600 stron tekstu do analizy. Należało zastanowić się, jak wyciągać z nich wnioski i jak zaprezentować ten bogaty – ilościowo i w treści materiał, szczególnie, że „Dane w postaci testu stanowią punkt wyjścia do analizy”⁷⁶⁷.

Jak twierdzi K. Rubacha: „Punktem dojścia jest także tekst, będący jednak w przeciwieństwie do tekstu surowego – uporządkowaną i zweryfikowaną teorią badanego terenu”⁷⁶⁸. Postępowanie badawcze ma tu dwie fazy: ustalenie cech językowych tekstu i na ich podstawie – wnioskowanie o zjawiskach niejęzykowych⁷⁶⁹. Opracowanie danych sprowadza się do trzech podstawowych czynności: redukcji, reprezentacji i weryfikacji danych⁷⁷⁰. Jest to trudne i wymagające głębokiej refleksji zadanie, przy czym dla niektórych badaczy to jest prawdziwy początek badań⁷⁷¹. Dzieje się tak, bowiem „Materiał zebrany dzięki wywiadam nie tworzy homogenicznej masy”⁷⁷², a jego

⁷⁶⁶ Badania przekrojowe „składają się z obserwacji próby czy przekroju jakiejś populacji lub zjawiska, zebranych w jednym punkcie w czasie” (Ibidem, s. 123).

⁷⁶⁷ K. Rubacha, op. cit., s. 258.

⁷⁶⁸ Ibidem.

⁷⁶⁹ R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, op. cit., s. 193. K. Rubacha wskazuje na trzy typy analizy treści: (1) semantyczną, dotyczącą jawnej warstwy tekstu, (2) semiotyczną, odkrywającą niejawną jego warstwę, (3) retoryczną, omawiającą figury stylistyczne i funkcje metafor, ironii czy metonimii (K. Rubacha, op. cit., s. 288).

⁷⁷⁰ Ibidem, s. 258.

⁷⁷¹ J.-C. Kaufmann, op. cit., s. 115.

⁷⁷² Ibidem, s. 109.

„Opracowanie przybiera formę prawdziwych poszukiwań, pogłębionych, ofensywnych i pełnych wyobraźni”⁷⁷³. Ponadto „Wywiad rozumiejący, któremu ze względu na bliski kontakt z konkretem można zarzucić empiryzm, jest paradoksalnie, jak antropologia interpretatywna⁷⁷⁴, metodą szczególnie sprzyjającą pracy teoretycznej”⁷⁷⁵.

Opracowując dane (przepisane teksty wywiadów) należy działać systematycznie, mając na względzie główny problem badawczy⁷⁷⁶. W wywiadzie bowiem respondent może mówić o rzeczach trudnych intelektualnie i emocjonalnie, ale też nieistotnych, banalnych, konwencjonalnie pojmowanych, co sprawia, że wypowiedziane zdania nie mają tej samej wagi. „Dla uniknięcia interpretacji spekulatywnych i wyłącznie impresyjnych, wnioski w takich przypadkach muszą znajdować oparcie w teorii, która mówi, w jakich okolicznościach określone postawy, intencje, wartości itd. przyjmują określone formy językowe”⁷⁷⁷. Jednakże „Takiej ogólnej teorii na dobrą sprawę ciągle brak”⁷⁷⁸. Dlatego mówi się o budowie **teorii ugruntowanej**⁷⁷⁹ w danych, tworzonej „oddolnie” na postawie analizy tekstów, ale też ukazującej psycho-społeczny kontekst funkcjonowania osób badanych w świecie⁷⁸⁰. Wiele w tym względzie zależy od badacza, jego obiektywności i (samo)świadomości, który w celu weryfikacji tworzonej teorii może posłużyć się np. metodą indukcji analitycznej⁷⁸¹.

Trudności badawcze, wątpliwości i pytania dodatkowe

Zgodnie z dyrektywami T. Bauman, na każdym etapie pracy naukowej należy zadawać sobie pytania o ważność, istotność, prawdziwości i celowość podejmowanych

⁷⁷³ Ibidem, s. 117.

⁷⁷⁴ Np. w wydaniu Cliforda Geertza (C. Geertz, *Zastane światło: antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. i wstęp Z. Pucek, Kraków 2003).

⁷⁷⁵ J.-C. Kaufmann, op. cit., s. 118.

⁷⁷⁶ Na początek należy zadbać o podbudowę teoretyczną, czyli zadać sobie fundamentalne pytanie, czy to naprawdę jest najlepsza metoda, by zbadać dane zjawisko i jego aspekty. Po drugie, należy dobrać właściwy materiał tekstowy i określić jednostki analizy, które będą opracowane według pewnych kategorii analitycznych (R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, op. cit., s. 196-212).

⁷⁷⁷ Ibidem, s. 195. „Język raportu powinien być zróżnicowany w zależności od typu relacji. (...) Język się zmienia, gdy dochodzi się do opisów sytuacji badawczych, relacji z obserwacji, opisu własnych wrażeń, towarzyszących zbieraniu danych. Wtedy staje się żywszy, zawiera cytaty z wypowiedzi badanego i stara się oddać sens, jaki badany nadaje własnej rzeczywistości” (K. Rubacha, op. cit., s. 335).

⁷⁷⁸ R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner, op. cit., s. 195.

⁷⁷⁹ Innym sposobem opracowania tekstów jest także metoda analizy treści, która różni się od budowania teorii ugruntowanej tym, że kategorie analityczne pochodzą nie z tekstu źródłowego, ale z koncepcji badań (K. Rubacha, op. cit., s. 284).

⁷⁸⁰ Ibidem, s. 259.

⁷⁸¹ Ibidem, s. 280.

kroków badawczych⁷⁸². „Wielość równoprawnych podejść badawczych skłania bowiem do głębszego namysłu nad kryteriami włączania uzyskiwanych wyników badań do nauki”⁷⁸³.

Krytyczne spojrzenie dotyczy zarówno prowadzenia badań, jak i konstruowania wniosków. Należy zatem zadać sobie pytanie, czy mają one znaczenie dla rozwoju nauki, społeczeństwa, badanych? Czy sposób myślenia zaproponowany w pracy jest właściwy dla danej orientacji metodologicznej? Czy podejmowany problem ma sens w świetle przemian, jakie go dotyczą, a także wobec podjętych już na ten temat? Jeśli tak, to dla kogo jest on ważny i dlaczego? Jakie czynniki wpływają na nasz ogląd danej sytuacji? Czy istnieje jakieś drugie dno opisywanych zdarzeń, tendencji i opinii? Tych pytań można i należy zadać o wiele więcej. Są one konieczne do weryfikacji wstępnych rozpoznań i wniosków, pytań badawczych, a także istotności i trafności kryteriów oraz pojęć przyjętych w pracy. Taki krytyczny i rozbudzający wątpliwości sposób myślenia, jest z jednej strony pracą intelektualną prowadzącą do bardziej wartościowej pracy, a z drugiej strony – winno być nawykiem osób, które chcą rozpocząć karierę naukową, a więc dotyczy to przede wszystkim doktorantów. Czy oni sami myślą tak o swojej pracy? To pokazać ma ostatnia część rozprawy, analizująca ich życie na wskroś „uniwersyteckie”.

⁷⁸² T. Bauman, *Badacz jako krytyk*, [w:] D. Kubinowski, M. Nowak /red./, op. cit.

⁷⁸³ *Ibidem*, s. 190.

Rozdział. 4.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

4.1. Wprowadzenie

Niniejsza rozprawa zawiera wiele wątków i porusza problemy dotyczące – z jednej strony – funkcjonowania studiów doktoranckich, a z drugiej – roli i znaczenia współczesnych elit. Między nimi zaś może pojawić się całe spektrum kwestii, charakteryzujących związane z nimi zjawiska, chociaż – jak to zostało zaproponowane w części teoretycznej, lukę tę mogą wypełnić zagadnienia związane z uniwersytetem i jego miejscem we współczesnym świecie. Zakres tak szerokiej i pojemnej problematyki ogranicza jedynie lista pytań badawczych⁷⁸⁴, mających pomóc w uzyskaniu odpowiedzi na główny problem badawczy pracy – będącej pytaniem o to, czy studia doktoranckie kształcą przyszłe elity (a jeśli tak – to w jakim zakresie i kierunku?)? Jest to zatem pytanie także o to, jakie funkcje wobec społeczeństwa i elit(y) pełnią studia doktoranckie? Czy rzeczywiście pozwalają wykształcić i uformować elitę? Jaki udział w tym zadaniu ma uniwersytet? Co w kształceniu doktorantów ma szczególne znaczenie z punktu widzenia elit? Jakie są w tym kontekście zadania uniwersytetu: czy ma on uczyć, kształcić, a może kształtować postawy studentów i doktorantów? Czy doktoranci utożsamiają się z uniwersytetem, na którym pobierają naukę? Czy identyfikują się z elitami i czy do nich aspirują? Czy można w ogóle mówić o etosie doktorantów? Jaka jest charakterystyka tej grupy? W końcu zaś, czy można wyróżnić określone typy doktorantów, kierując się ich deklaracjami w zakresie motywacji i wartości, a także w oparciu o inne ważne kryterium – prestiż i elitarność uniwersytetu, w którym podjęto studia doktoranckie?

⁷⁸⁴ Pytania badawcze mieszczą się w rozdziale metodologicznym 3.2.

Szczegółowych pytań jest znacznie więcej, głównie ze względu na bogaty materiał badawczy, a także wielość perspektyw w postrzeganiu problemów studiów doktoranckich, wymienionych choćby w rozdziale 2.3. Jednak, by wprowadzić do analizy i wyводу porządek, należy zakreślić i nazwać główne obszary wniosków, odwołując się właśnie do rozdziałów zawartych w części teoretycznej. Dały one ramy odniesienia, w których mieszczą się główne pojęcia rozprawy, tj. elita, uniwersytet oraz studia doktoranckie. Należy zaś zastosować opisaną w części metodologicznej przekrojową analizę treści, która będzie wsparta metodą biograficzną, wywiedzioną z teorii Fritza Schützego⁷⁸⁵ i wpisana w szeroki kontekst społeczny.

Interpretacja materiału z badań przebiega zatem na kilku poziomach i płaszczyznach. Pierwsza płaszczyzna zakłada rekonstrukcję wiedzy i poglądów na temat studiów doktoranckich, kształcenia uniwersyteckiego, a w tym – elitarnego, a także samych elit. Na nią nałożona zostanie warstwa wniosków i interpretacji, wynikających z przedstawionej wcześniej rekonstrukcji wiedzy.

Co składa zatem się na autoidentyfikację doktorantów w kontekście przeprowadzonych badań i stawianych sobie pytań? Zakres problemowy analizy można sprowadzić do następujących haseł-kategorii: (1) **pochodzenie społeczne** (w tym status społeczny rodziny), (2) **miejsce pochodzenia**, (3) **inteligencja** (jako grupa społeczna, intelektualisci), (4) **edukacja** (jako wartość, motywator zmian i rozwoju), (5) **uniwersytet** (historycznie i współcześnie), (6) **studiowanie** (jako proces zdobywania wiedzy na poziomie edukacji pomaturalnej, w wymiarze społecznym, finansowym, psychologicznym), (7) **proces boloński**, (8) **doktorat**, (9) **studia doktoranckie per se** (sposób organizacji studiów, ich program, system stypendialny), (10) **mistrz** (nauczyciel, autorytet, idol⁷⁸⁶ itp.), (11) **promotor** (ewentualnie opiekun naukowy, relacje i współpraca z nim), (12) **prawo/ przepisy dotyczące studiów doktoranckich i szkolnictwa wyższego**, (13) **kwestie finansowe** (kapitał finansowy, ale też pieniądze jako wartość życiowa), (14) **praca zawodowa**, (15) **praca naukowa**, (16) **pleć** (dyskryminacja ze względu na pleć), (16) **rodzina**, (17) **system wartości**, (18) **motywacje**, (19) **elita** (jej definicje, role i znaczenie współcześnie), (20) **elitarność**

⁷⁸⁵ Patrz np. F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.

⁷⁸⁶ Rozważania na temat roli autorytetu mistrza w kulturze masowej i popularnej więcej w: A.M. Kola, *Rola Mistrza w kulturze popularnej. Spojrzenie ucznia poszukującego*, [w:] *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, red. M. Kondracka, A. Łysak, Wrocław 2008, publikacja internetowa: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=27807> (dostęp, 25.06.2011).

(kryteria elitarności i prestiżu), (21) **historia** (kraju, uniwersytetu, własnej rodziny czy społeczności lokalnej, z której wywodzi się respondent – doktorant), (22) **państwo** (państwowość), (23) **obywatel/ obywatelstwo**, (24) **zaangażowanie społeczne**, (25) **opór i emancypacja**, (26) **patriotyzm**, (27) **polityka/ poglądy polityczne**, (28) **emigracja** (studia, doktorat, praca za granicą), (29) **problemy**, (30) **rekomendacje/ sugestie** (względem studiów doktoranckich, reform uniwersytetu itp.). Żadna z tych kategorii nie została trwale przypisana do określonego tematu: elit, współczesnego uniwersytetu czy problemów związanych z formą i celami studiów doktoranckich. Każda natomiast może pojawić się dowolnym miejscu, prezentując i pogłębiając wnioski.

Analiza wyników badań zostanie przedstawiona w odwrotnej kolejności wobec tej, jaka miała miejsce w przypadku opisu problemów w części teoretycznej. Omawianie wyników badań zacząć można od zagadnień szczegółowych dotyczących kształcenia elit, by następnie poszerzać perspektywę, wpisując w nią coraz ogólniejsze kwestie, kończąc charakterystyką elit społecznych. Dodana do tego będzie typologia współczesnych doktorantów, których funkcjonowanie na studiach regulowały w niektórych przypadkach trzy ustawy o szkolnictwie wyższym⁷⁸⁷. Świadczy to m.in. o braku stabilizacji, nie tylko w wymiarze instytucjonalnym, ale także w sferze zachowań i wartości kreowanych przez uniwersytet i instytucje mające decydujące znaczenie dla jego funkcjonowania. W swojej obecnej formie studia doktoranckie są nowością, która jak każda innowacja społeczna wprowadzona do zastałej już struktury (mam tu na myśli polski system edukacji), budzić może kontrowersje, wywoływać problemy, a także otwierać horyzonty. Proces boloński krok po kroku zmienia rzeczywistość polskich uniwersytetów, dlatego tak ważne wydaje się uchwycenie momentu przełomu, zapytania o sens tych zmian i wartości, jakie im przyświecają. Warto mieć także świadomość faktu, że obecnie wzory życia nabierają bardziej pluralistycznego i mocno zindywidualizowanego kształtu, co powoduje, że biograficzność (traktowana jako metoda w naukach społecznych) musi być jednostkowa. Jednak na takie traktowanie wypowiedzi respondentów nie pozwala ani bogaty materiał badawczy, ani też metoda

⁷⁸⁷ Założeniem pracy i doboru doktorantów do próby badawczej było rozpoczęcie studiów doktoranckich w roku akademickim 2005/ 2006, który to rok wprowadza w życie *Ustawę o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*. Nie oznacza to jednak, że wszystkie procedury i rozwiązania obecne w *Ustawie z dnia 12 września 1990 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* zostały jednorazowo zmienione. Reforma zakłada stopniowość działań i wprowadzanie zmian etapami. W październiku 2011 zacznie obowiązywać następna ustawa określająca funkcjonowanie uczelni wyższych.

analizy treści. Stąd konieczna jest przekrojowość, uogólnienia, typologizacje czy kategoryzacje pewnych treści.

Na koniec rozważań wprowadzających w analizę, można ponownie odwołać się do tytułu pracy. Dzięki temu widać jeszcze jeden sposób przedstawienia wniosków z badań. Termin „problem” ma bowiem dwa znaczenia. Pierwsze z nich, tradycyjnie stanowi synonim dla „kwestii, pytań, zagadnień” (tu: związanych z kształceniem elit), ale też można je rozumieć jako „trudności, kłopoty” (tu: wynikające z kształcenia elit). To drugie rozumienie pozwala na dodanie do analiz części będącej sugestiami i propozycjami, mającymi na celu usprawnienie procesu kształcenia, jego uzupełnienie oraz udoskonalenie. Stąd też można mówić o praktycznym wymiarze rozprawy, która może być głosem w ciągle otwartej dyskusji nad kształtem polskiego szkolnictwa wyższego.

4.2. Doktorat jako element kapitału społecznego

4.2.1. Forma i cele studiów doktoranckich

pogłębiać rozumiejące nastawienie do świata [D1:UW].

Każdy respondent, odpowiadając na pytania dotyczące własnej biografii edukacyjnej, sięga pamięcią do czasów, gdy doktorat był swoistą inicjacją i pierwszym krokiem uczynionym na drodze naukowej. Dziś dróg prowadzących **do i od doktoratu** jest znacznie więcej, nie wszystkie są tak oczywiste, jak te przypominające biografię intelektualisty zanurzonego w świecie akademickim, jego etosie i wartościach. Wszystkie usłyszane i spisane historie są inne, podobnie jak odmienna jest sytuacja życiowa respondentów. Należy jednak spróbować wyodrębnić pewne najbardziej charakterystyczne wątki dotyczące formy i celów studiów doktoranckich oraz opisać współczesnych doktorantów, biorąc pod uwagę m.in. ich motywacje, aspiracje, pochodzenie społeczne, mogących świadczyć o przybraniu określonego wzoru życia⁷⁸⁸.

Zacząć należy od najistotniejszej z punktu widzenia demokratycznych zmian w polskim systemie edukacji w ciągu ostatnich dziesięcioleci, które w sposób zdecydowany zaprzeczają koncepcji reprodukcji kapitałów Pierre'a Bourdieu. Nie wszyscy rodzice osób badanych legitymują się wykształceniem wyższym, a tylko dwie osoby mają w rodzinie kogoś, kto ma tytuł doktora lub wyższy⁷⁸⁹. Na 31 respondentów rodzice tylko dziesięciu legitymują się wyższym wykształceniem (oboje), a siedmioro z nich posiada jednego wykształconego rodzica. Reszta – czyli rodzice trzynastu doktorantów ukończyli swoją edukację na poziomie co najwyżej szkoły średniej, w tym wykształceniem zawodowym legitymują się rodzice czworga badanych.

Można zatem w tym kontekście mówić o procesie **egalitaryzacji** studiów doktoranckich, na który wpływa przede wszystkim upowszechnienie studiów wyższych⁷⁹⁰ oraz zmiana profilu samych studiów, które zgodnie z Deklaracją Bolońską mają stać się dostępne dla coraz większej liczby osób.

⁷⁸⁸ E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001.

⁷⁸⁹ Ojciec jednego z respondentów jest doktorem nauk mechanicznych, zaś jedna z respondentek miała dziadka – doktora oraz wujka – profesora. Jej rodzice natomiast posiadają wykształcenie średnie techniczne.

⁷⁹⁰ Proporcjonalnie do wzrostu liczby magistrów rośnie liczba doktorantów i doktorów.

Respondenci niekiedy są pierwszymi osobami w rodzinie, które posiadają wyższe wykształcenie, co jednak nie ma wpływu na podjęte przez nich studia, ciekawość poznawczą lub wyznaczone sobie cele. Jak mówi jeden z respondentów (tu ilustrację stanowi wypowiedź, która wskazuje także na świadomość istnienia „zaplecza” w postaci rodziny, szczególnie na takich studiach jak prawo, które studiuje osoba badana):

Rodzice nie mają wykształcenia wyższego, także **ja no właściwie jako pierwszy z tej naszej rodziny mam wyższe wykształcenie i poszedłem na studia doktoranckie**, także to jakoś by obalało tezę o reprodukcji, tym bardziej, już na boku, że znam wiele osób, których rodzice mają wyższe wykształcenie czy są pracownikami naukowymi i albo mają problemy ze skończeniem studiów, albo nie dostają się na studia doktoranckie. Jeżeli, na pewno jest jakaś **korelacja**, ale z moich obserwacji, nie prowadząc badań, jest ona **niewielka** [D28:UWr].

Niektórzy oceniają wprost status społeczny swojej rodziny, nawiązując do miejsca warstwy inteligencji w strukturze społecznej i opisując jej przemiany spowodowane II wojną światową i potem – okresem socjalizmu. Respondent ma świadomość przemian społecznych, które powodują, że następuje zmiana statusów społecznych, niezależnych tylko i wyłącznie od posiadanych kapitałów. Zmiany mogą dokonać się także pod wpływem procesów zewnętrznych wobec jednostki.

Znaczy tak, niski, niski był na pewno ze strony mojego taty, bo to była taka rodzina robotniczo..., robotnicza po prostu. Natomiast z mojej mamy była taka trochę bardziej... W takim sensie jak świątlejsi rolnicy należeli do inteligencji przed wojną, tak? Tak mniej więcej się sytuowała pozycja społeczna rodziny mojej mamy. Bo tam się zdarzali i jacyś inżynierowie, nawet ludzie, którzy skończyli studia. Ludzie w każdym razie wykształceni też w dziedzinie rolnictwa, bo na przykład dziadek skończył taką szkołę rolniczą, nie wyższe wykształcenie, ale jakieś takie tam wysokie technikum rolnicze i był tam specjalistą, i zresztą działaczem PSL-u, tego mikołajczykowskiego. Także nie, nie, należał do takiej warstwy no, ja wiem, nie wiem, jak to nazwać, bo to już **po prostu nie istnieje w tej chwili** [D7:UMK].

Są też przykłady opozycyjne wobec powyższych. Respondent opowiada nie tylko o wykształconych rodzicach, czy siostrach, ale sięga do biogramów pozostałych członków rodziny.

Rodzeństwo moich rodziców to wszyscy oprócz jednego brata mojego taty, ich tam było czterech, to oprócz jednego, to wszyscy mają wyższe wykształcenie. (...) Dziadkowie też od strony

mamy mieli wyższe wykształcenie, przy czym chyba dziadek nie miał tytułu magistra, bo chyba uzyskał absolutorium na prawie, ale chyba się nie obronił [D12:UW].

Wielu doktorantów natomiast przywołuje opowieści rodziców, którym się nie udało zrealizować marzenia o wykształceniu lub poszli drogą, jakiej nie życzą swoim dzieciom:

Właśnie nie, mama niestety, mamie się nie udało, praca, dziecko i tak dalej i tak dalej, tata też specjalnie nie chciał, także wyszło... Znaczą, mama zawsze miała ambicje, ale niestety nie wyszło [D18:UMK].

W grupie badanych znalazły się też takie osoby, które mają świadomość kapitałów społecznych, jedna z respondentek mówi bowiem:

tym bardziej, że nie mam takiego zaplecza akademickiego, moi rodzice mają wykształcenie techniczne obydwój. Tata wyższe, mama średnie, aczkolwiek po mamie nie widać, że ona nie skończyła studiów, to znaczą ona jest bardzo dobrze wykształcona, dużo czyta [D1:UW].

Z powyższej wypowiedzi wynika ponadto, że bycie wykształconym zobowiązuje do pewnych zachowań, które mogą być realizowane przez osoby nieposiadające wykształcenia, aczkolwiek charakteryzujących się takimi przymiotami, jak ogłada, kultura osobista, poczucie taktu, tolerancja. W tym kontekście pojawia się pierwsze kryterium elitarności – **behawioralne**. Być może zatem do elity należy nie ten, kto się w tej grupie urodził (a więc posiada określony kapitał społeczny i ekonomiczny), ale kto się zachowuje w pewien sposób (czyta książki, chodzi do teatru, tzn. podejmuje się tych czynności, które nie są powszechne, ani masowe). Jak twierdzi doktorantka, jest to coś co „widać” – czyli pozostaje to na poziomie zachowań, głoszonych poglądów, nawyków, w tym stylu życia⁷⁹¹. Ten przypadek jest w ogóle znamieny, bowiem rodzice przepytwanej doktorantki realizują wzór życia, który moglibyśmy przypisać inteligencji. W ich biografii widać zarówno elementy statusu tej grupy społecznej w czasach PRL-u, przemianę lat osiemdziesiątych, a także wysoką pozycję społeczną dziś. Doktorantka opisuje proces, w którym **inteligent** (jej ojciec jest

⁷⁹¹ W wielu wypowiedziach odnaleźć można stereotypowe sądy na temat inteligencji, która właśnie realizuje pewne zachowania. Jednak nie ogranicza się to tylko do zachowań, ponieważ czasem też to jest postrzegane jako sposób myślenia. Jednak nikt wprost nie deklaruje takiej przynależności, nawet osoby które mogłyby o tym powiedzieć – np. syn nauczyciela akademickiego i lekarki (dodatkowo angażującej się w działalność społeczną). Na ten temat więcej w części poświęconej elicie i elitarności.

nauczycielem szkolnym) staje się przedsiębiorcą, członkiem nowopowstałej warstwy nazywanej **klasą średnią**. Jest to zatem argument za tym, że nie powinno się utożsamiać pojęć „inteligencja” i „klasa średnia”. Być może oba te pojęcia są nieprzystawalne i nieadekwatne do opisu współczesnej struktury społecznej⁷⁹².

Mieli swoje własne przedsiębiorstwo, potem mieliśmy kawiarnię, mama pracowała w kawiarni, tata pracował w tej firmie i wieczorami w kawiarni [D1:UW].

Niestety ta przemiana okazała się niestabilna, rodzice powrócili do pełnienia swych ról, wracając także do zachowań realizujących (nowy) etos i wzór inteligenta. Dziś to, co ich odróżnia od klasy średniej, to odmienny, **swoisty styl życia**⁷⁹³, przeciwstawiający się wszechobecnej konsumpcji i szybkiemu tempu życia (w ogóle u tej respondentki jest duża świadomość istnienia różnic społecznych, ale też różnych elementów inteligentnego życia). Respondentka opowiada:

Mamę to bardzo wykończyło, więc jak miałam kilkanaście lat to zdecydowała, że ona będzie się teraz zajmować ogrodem. **Zamknęli interes**, mama rzeczywiście nie pracuje od dziesięciu lat i jest taką typową panią domu. Może nietypową właśnie, nie jest taką **drobnomieszczańską panią domu**, nie jest to taki dom, że jest wszystko wysprzątane, na błysk odnowione i tak dalej. Ale zawsze jest wszystko ugotowane, mama długo gotuje, żeby wszystko było zdrowe, przygotowane z produktów z ogródka i tak dalej. To bardziej taki **slow life typowy** [D1:UW].

Częścią tego nowego etosu może być stosunek do wiary i kościoła katolickiego:

Ale też ten **mój sposób oglądu kościoła katolickiego** jest dość specyficzny, znaczy właśnie taki kościół spod znaku „Tygodnika Powszechnego” i tych okolic [D1:UW].

Wszystko to rysuje zupełnie inny obraz **nowego etosu inteligenta**. Respondentka podsumowuje to potem, nawiązując do słów A. Giddensa, socjologa zajmującego się m.in. elitami i nowymi klasami społecznymi:

⁷⁹² Jak się okaże w dalszej części rozprawy, podobnie oceniane jest pojęcie „elity”, będące główną osią analiz w pracy.

⁷⁹³ Ta konstatacja znajduje potwierdzenie w różnych zjawiskach społecznych, np. tygodnik „Polityka” wydaje dodatkowo czasopisma, kształtujące opinie i styl życia osób, którzy chcą nazywać siebie intelektualistami: „Niezbędnik Inteligenta” czy „Styl życia”. Prezentują one najnowsze trendy w humanistyce, ale też w modzie, designie, sposobie żywienia. Kwestia czytanych gazeta i czasopism wydaje się zresztą symptomatyczna dla nie tylko określonej orientacji politycznej, światopoglądowej, ale również klasy społecznej i związanego z nią etosu.

Na pewno odczuwam **jakaś misję** i myślę, że bardziej, ale to też **nie jest też taki klasyczny etos inteligenta**, to jest raczej takie poczucie, żeby **poddawać to wszystko ciąglej refleksji**, Giddens wyjeżdża różnymi stronami, ale chyba się tego nie da inaczej zrobić po prostu [D1:UW].

Tym, co różni inteligentów od klasy średniej, wyróżnionej z perspektywy statusu ekonomicznego, jest właśnie wiedza i świadomość procesów społecznych. Respondentka z Uniwersytetu Wrocławskiego opowiada o decyzjach swoich dobrze uposażonych rodziców, którzy nieumiejętnie i bez wyraźnego kierunku wytyczają ścieżkę edukacyjną swojej córki. Doktorantka (socjolożka – jak sama siebie określa) przywołuje takie oto wydarzenia.

Ale to jest taka specyficzna rodzina, bo ona jest taka z awansu powiedzmy. Moja matka w odpowiednim momencie wbiła się w temat biznesowy, także pieniądze w mojej rodzinie nigdy nie odgrywały jakiegś, nie były wielkim problemem. One były, tylko były z takim, jak to teraz używając żargonu socjologicznego, no gorzej było z takim **kapitałem kulturowo-społecznym**, prawda? Wiedzano, że dzieci powinny się uczyć, ale tak nie wiadomo było, **w co inwestować**, tak? Patrzę teraz jakby na moich rówieśników, którzy, nie wiem, od początku uczyli się francuskiego, angielskiego, niemieckiego i wszystkiego na raz po prostu, a jeszcze do tego skończyli szkołę muzyczną i chodzili na warsztaty plastyczne, to ja żadnej z tych rzeczy nie miałam. Poza tym to, że pochodzę z takiego miasteczka, a nie innego, moi rówieśnicy, czasem nie było ich stać na to, więc jak mnie matka zapisywała na przykład na angielski, to ja nie chciałam chodzić na ten angielski, bo żadna z moich koleżanek z klasy z podstawówki nie chodziła i dla mnie to było obciachowe po prostu [D25:UWr].

Wskazywać to może na fakt, że kapitał ekonomiczny w zestawieniu z kapitałem społecznym i kulturowym ma drugorzędne znaczenie dla wyborów związanych z edukacją. Znacznie ważniejsza jest w tym względzie wiedza na temat trendów rozwojowych, znajomości rynku pracy czy systemów kształcenia.

Doktoranci wspominają, że uczyli się w szkole podstawowej i średniej zwykle bardzo dobrze, w najlepszych lokalnych liceach (nawet nie posiadając wspomnianego wyżej wysokiego kapitału społecznego i kulturowego). Kilka osób jednak postanowiło przenieść się z miejsc pochodzenia do większych miast, często stolic regionu. Zatem podjęli naukę w Warszawie (osoby mieszkające pod Warszawą, ale też respondentka z Sieradza), w Poznaniu czy w Toruniu. Zdają sobie sprawę (często powielając pogląd rodziców), że dają im to lepszy start w edukacyjnym wyścigu o sukces:

także rodzice zdecydowali, że jeżeli coś chcemy, że tak powiem, dalej w życiu robić, no to jednak **musimy** chodzić do Warszawy do szkoły [D12:UW].

W niektórych przypadkach przenosiny były koniecznością, np. ze względu na mieszkanie na wsi. Wówczas respondenci wybierali miasto, które daje im większe możliwości kontaktu z nauką (choćby ze względu na funkcjonujący w danym mieście uniwersytet i ofertę bibliotek) i kulturą. Respondent już będąc w szkole średniej ma świadomość różnicy między „uczeniem się” i „studiowaniem”. To drugie określenie ma w sobie wymiar indywidualny, związany z wyborami edukacyjnymi i osobistym kształtowaniem swoich zainteresowań naukowych, które mogą być realizowane dzięki istnieniu takich instytucji jak biblioteki.

Miałem swobodę wyboru szkoły średniej i uznałem, że skoro mogę, to **pójdę sobie do szkoły dalej niż bliżej**, bo wszyscy z mojej okolicy idę do szkoły albo do Grudziądza, najczęściej, bo jest dobre połączenie kolejowe, albo do Świecia. A ja uznałem, że bym **chciał postudiować**... pójść do szkoły w takim mieście, gdzie jest trochę więcej życia kulturalnego, trochę więcej bibliotek. Wtedy w ogóle **miałem świra na punkcie bibliotek** i uznałem, że Toruń będzie dużo lepszy [D7:UMK].

Doktoranci w czasie nauki w szkole średniej brali udział w olimpiadach przedmiotowych, często traktując je jako pewną asekurację na wypadek nie dostania się na wymarzone studia, ale też wskazują na **zaspokajanie aspiracji nauczycieli**, którym zależy na przykład na awansie zawodowym. Dzięki sukcesom swoich uczniów, mogą oni zyskać opinię dobrego nauczyciela, zaangażowanego w sprawy uczniowskie, ceniącego sobie rozwój naukowy.

Jeden z respondentów, także dzięki inicjatywie nauczycieli w swojej małej wiejskiej szkole, należał do Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci⁷⁹⁴. Jest to organizacja, która ze względu na grupę docelową, czyli wybitnie zdolnych uczniowie szkół podstawowych i średnich, ma charakter na swój sposób elitarny. Oferuje ona nie tylko zajęcia stacjonarne, w trybie akademickim, ale też w formie szkół letnich. Podopieczni Funduszu mają szansę zdobyć wykształcenie za granicą.

I pojechałem dzięki Funduszowi do szkoły w **Londynie**, do **Dulwich College** na jeden rok. I tam zdałem angielską maturę. Byłem tam przez rok, ale zrobiłem program 2 lat, bo tam jest tak, że ostatnie dwa lata są takie, że wybierasz sobie 3-4 przedmioty, w których chcesz po prostu się specjalizować i z

⁷⁹⁴ Krajowy Fundusz na rzecz Dzieci jest ogólnopolską organizacją pozarządową (stowarzyszeniem) i ma status Organizacji Pożytku Publicznego. Powstał w 1981 roku, a jego członkami są głównie pracownicy naukowi, lekarze, psychologowie, pedagodzy, artyści i studenci (często byli podopieczni Funduszu). Fundusz działa, by realizować dwa podstawowe cele: poprawiać warunki rozwoju dzieci i młodzieży, zwiększać szanse pełnego rozwoju dzieciom wybitnie uzdolnionym oraz dbać o stan opieki zdrowotnej nad dziećmi w Polsce, by odpowiadał poziomowi odpowiadającemu aktualnemu stanowi wiedzy i standardom Światowej Organizacji Zdrowia (<http://www.fundusz.org/>).

których chcesz zdawać maturę i one potem, oceny z tych przedmiotów stanowią jakby no punkt wyjścia, podstawę do tego, żeby dostać się gdzieś na uniwersytet [D7:UMK].

Taki start powoduje, że realne stają się marzenia dotyczące studiowania, choć jak pokazuje przykład, mogą one przyczyniać się do wewnętrznych rozterek i problemów. Opisany niżej przykład jest jednym z momentów przełomowych, wiążących się także z chorobą, na jaką cierpi doktorant (depresja).

Zdawałem tam w ogóle egzaminy wstępne na **Cambridge, na orientalistykę** i dostałem się i ten, dostałem się tam do **Trinity College** i ten, jak się dostałem, to miałem miesiąc do długiego myślenia, co zrobić dalej, nie? (...) No i ten, i zrezygnowałem ze studiowania w Anglii, chociaż była szansa, żeby dostać stypendium i w ogóle, i być tam przez 3 lata. To była taka jedna z pierwszych takich **trudnych decyzji życiowych** właściwie, no bo z dużymi konsekwencjami, jak się podjęło tę decyzję [D7:UMK].

Respondenci to osoby, które studiują często na dwóch kierunkach (ewentualnie mają kontakt z innymi kierunkami, uczęszczając na seminaria i wykłady na innych wydziałach) albo np. na MISH (Międzywydziałowe Interdyscyplinarne Studia Humanistyczne ukończyło trzech respondentów). Świadczy to rozległych zainteresowaniach, ale też chęci samodzielnego sterowania własną edukacją, potrzebie poszukiwań pytań i odpowiedzi, zgłębiania tematów, które można widzieć w sposób interdyscyplinarny. Szczególnie jest to istotne dla studentów kierunków humanistycznych, którzy osadzają nurtujące ich problemy w perspektywie społecznej. Prawie w ogóle nie ma przykładów „**dwukierunkowców**” wśród doktorantów reprezentujących nauki ścisłe, czy ekonomiczno-prawne. Wymagają one większego zaangażowania czasowego, zarówno jeśli chodzi o pracę na uczelni, jak i w domu.

Skończyłam dwa minima magisterskie, kulturoznawstwo (wiedzę o kulturze) i filologię polską, **czego teraz żałuję**, bo wolałabym skończyć socjologię na przykład i kulturoznawstwo, albo jeszcze to jakoś inaczej zrobić, tym bardziej, że u nas filologia polska i kulturoznawstwo są na jednym wydziale i część kadry kulturoznawczej jest naprawdę z wykształcenia polonistami [D1:UW].

Powyższa wypowiedź nawiązuje też do innego ważnego problemu jakim są problemy kadrowe na niektórych wydziałach, prowadzących różne kierunki. Po podjęciu studiów okazuje się, że właściwie studenci uczeni są tych samych treści, czasem nazwanych w odmienny sposób. Powoduje to nie tyle niechęć, co rozczarowanie odczuwane na drodze poszukiwań mistrzów, idei, pytań.

Niektóre wybory zatem okazują się z perspektywy czasu niewłaściwe, inne zaś – nieoczywiste, są pod prąd, tak jak np. ta o rezygnacji ze studiów w Cambridge. Poniższa wypowiedź mówi o tym wprost:

U nas ten MISH w Poznaniu był w ogóle bardzo mało znany. Jeszcze jedna moja koleżanka poszła na MISH, ale właśnie w Poznaniu. Więc wcale to nie była moda i nie było też takiego, w moim środowisku takiego dużego nacisku czy takiej właśnie popularności studiów humanistycznych w ogóle [D1:UW].

W związku z tym respondenci niekiedy żałują swoich decyzji, można powiedzieć o istnieniu pewnej świadomości kształtowania ścieżki, która może pojawić się z czasem. Na pewno natomiast świadczy to o **refleksyjności** doktorantów.

Można to było zrobić jednak bardziej międzywydziałowo, żeby rzeczywiście mieć szerszy ogląd na różne sprawy [D1:UW].

Zdarza się niekiedy jednak decyzje o wyborze kierunku studiów (magisterskich) podejmowane są w oparciu o radę autorytetu, choć są to raczej osoby z zewnątrz, niż te będące fascynacją intelektualną czy duchową. Mistrzowie pojawiają się wraz z rozwojem intelektualnym, samoświadomością badacza i twórcy nauki, który chce podejmować dialog z kimś, kto wie lub przeżył więcej. Dialog ten może być krytyczny i/lub rozwijający, ale nie jest on dostępny na początku drogi naukowej, na co także wskazują badani. Tu może natomiast pojawić się autorytet rodziców albo ktoś, kto posługuje się narzędziami oceny możliwości i umiejętności, np. doradca zawodowy.

Mieliśmy spotkanie z doradcą zawodowym. I taki doradca przyszedł do nas i porozmawiał ogółem z całą klasą i powiedział, że jakbyśmy nie byli pewni, co do kierunku studiów, no to oczywiście można pojechać do, przy każdym Urzędzie Pracy taki doradca jest, można do niego się umówić [D18:UMK].

Respondenci wskazują na fakt, iż często studiują z powodu **mody** (zwłaszcza drugi kierunek). Wskazały na to cztery osoby (z bliskich sobie roczników urodzenia), które same podjęły studia na drugim kierunku (były to studia jednolite magisterskie, ale też studia licencjackie).

Natomiast w międzyczasie też stwierdziłam, że chciałabym sobie zrobić też jakieś studia, albo jakiś inny kierunek, bo to tak panowała taka **moda**, że filozofia to jest jako drugi kierunek, albo taki uzupełniający, albo rozszerzający [D18:UMK].

Nikt z badanych osób natomiast nie deklaruje, że to moda była powodem podjęcia studiów doktoranckich. Najczęściej wymieniana w tym względzie jest dewaluacja wartości dyplomu magisterskiego. Jak twierdzą doktoranci i pracownicy wyższych uczelni „teraz trzeba mieć coś więcej” niż tytuł magistra:

Oczywiście to nie jest takie, na zasadzie, zrobienie byle jak, ale trochę jest takie poczucie, że to już właśnie jest coś, co się **zdevaluowało**, i że właściwie **studia magisterskie to są takie właśnie bardziej dla samego dyplom** [D1:UW].

Praca magisterska staje się formalnością, wstępem do dalszego rozwoju naukowego, co znaczy, że dopiero doktorat ma wartość badawczą i to ona otwiera drzwi do świata Akademii.

Nawet nam profesorowie mówią, że: „tą magisterkę to napisz tak, żeby było, a potem będziesz robić coś sensownego, jak przyjdiesz na doktorat, to będziemy się wtedy nad tym zastanawiać” [D1:UW].

Za ten stan odpowiada przede wszystkim proces boloński, wobec którego sprzeciwiają się sami studenci, doktoranci, a także profesorowie. Jest to o tyle ważna konstatacja, że w tym działaniu widać właściwie jedyny **emancypacyjny** wymiar studiów doktoranckich.

W opowieści respondentki wszystkie grupy (studencka, doktorancka, pracowników naukowych) jednoczą się, by stawiać założeniom i konsekwencjom procesu bolońskiego **opór** zinstytucjonalizowany.

Znaczy u nas, ja się śmieję, mamy w ogóle taką grupę jakby, i tak to jest takim punktem, mamy silną grupę oporu z procesu bolońskiego rzeczywiście [D1:UW].

Szczególnie trudne do akceptacji dla kadry wykładowców są wytyczne deklaracji bolońskiej, sprawiające, że praca ze studentami i praca naukowa zaczyna przypominać fabrykę dyplomów, a nauczanie bywa „**stawianiem pieczętek**”, będących oznaczeniem w akademickim „**systemie jakości**”. Sprzeciwianie się mu jest jednak

nieskuteczne, bowiem system boloński obejmuje zbyt wiele obszarów pracy naukowej, że niemożliwym jest jego niezauważenie.

Nasze studium jest dość oporne na proces boloński i przez bardzo długi czas w kadrze profesorskiej, zwłaszcza tym starszym profesorom się wydawało, że oni mogą udawać, że nie ma po prostu procesu bolońskiego [D1:UW].

Niekiedy sposobem reakcji na schematyczność myślenia twórców i osób wdrażających proces boloński jest **poczucie humoru i żarty** z wymagań systemowych. Porównać to można do sposobów radzenia sobie Polaków z ustrojem socjalistycznym i jego absurdami. Wtedy takie humorystyczne podejście było charakterystyczne głównie dla inteligentów, którym szczególnie przeszkadzał poprzedni ustrój społeczno-polityczny. Dziś powielają te zachowania wobec systemu bolońskiego i formuł, w jakich się przejawia (zestandaryzowane sylabusy, system informatyczny USOS, nauczanie na odległość poprzez platformy komunikacyjne). Autorzy reformy widzą w przekazywanych treściach jedynie nazwiska, terminologie, pomijając zupełnie coś, czego nie można uchwycić w formułę czy algorytm.

I ostatnia rzecz, czyli wypełnianie sylabusów i się wpisuje, co student osiągnął, czy też powinien osiągnąć po takim kursie i się śmiejemy, że będziemy wpisywali, że poznałam czterdzieści nowych nazwisk antropologów i teoretyków, nie wiem, socjologów i tak dalej, tak? Trzyście nowych pojęć i coś tam jeszcze. Tego się nie da zmierzyć za bardzo [D1:UW].

Jedna z respondentek-doktorantek mówi o procesie bolońskim tak, jak pisano kiedyś o socjalizmie, jako o pewnym ideale społecznym, do którego należy dążyć.

Tak naprawdę idea była piękna, tak? Dorównajmy się do Europy [D18:UMK].

Rzeczywistość weryfikuje to piękne marzenie o powszechnej edukacji dla społecznego i gospodarczego rozwoju Europy, szczególnie na poziomie studiów doktoranckich, które nie skupiają się na rozwoju intelektualnym młodych badaczy, ale na wypełnianiu wytycznych ministerialnych.

A w praktyce to te studia doktoranckie, które miały być jakimś rozwijaniem horyzontów, perspektyw, umożliwieniem jakichś badań, nie wiem, wyjazdów na różne staże, nie wiem, różnych stypendiach, to niestety ta idea spełza, moim zdaniem, na niczym, bo z moich rozmów z niższymi rocznikami wynika, że tak naprawdę, że zamiast się zająć czytaniem jakimś, robieniem jakiejś kwerendy,

czy tam nie wiem, jeżdżeniu na konferencje, to muszą biegać na przedmioty, które są wymyślone odgórnie, które mają niewiele wspólnego z ich zainteresowaniami i na przykład wiem, że strasznie właśnie marudzą, że mają jakieś zajęcia z informatyki, na których się nic nie uczą nowego, może poza tym, jak tam **edytować teksty w Wordzie**, albo mają jakieś zajęcia z dydaktyki z filozofii, albo jakieś inne [D18:UMK].

Rozmówczyni dostrzega w tym fakty, które mieszczą się w nieoficjalnym nurcie działań. Związane są z **pozornością i schematycznością** studiów doktoranckich, które w zamierzeniu miały być progiem do kariery naukowej, rozpatrywanej zarówno w wymiarze ideowym (czyli jako działania poszerzające horyzonty myślowe, uczące krytyki, ale też odwagi w pracach badawczych), jak i praktycznym (uczących, jak przygotować i zrealizować projekt badawczy). Odpowiedzialnością za wypaczenie tych planów i założeń respondentka obarcza przede wszystkim twórców reformy studiów doktoranckich i ich realizatorów, wskazując tu głównie na finansowe motywacje.

Mówiąc szczerze, też się spotkałam z takimi opiniami, że po prostu ktoś wziął wielką kasę za tą reformę, profesorowie zgarniają duże pieniądze za to, że prowadzą zajęcia dla doktorantów, a de facto czasami **ich nawet nie prowadzą**, tylko mają jeden kurs, który jest i dla studiów licencjackich i dla magisterskich i dla studiów doktoranckich i co doktoranci, zamiast mieć osobny przedmiot na przykład chodzą na ten sam jeden, znaczy inaczej, profesorowi kurs jakiś tam X i powinien zrobić osobny kurs dla doktorantów, jakiś bardziej taki już wyspecjalizowany, rozwinięty, on robi jeden ogólnodostępny dla wszystkich i **zgarnia kasę** tak naprawdę za dwa kursy [D18:UMK].

Ten sposób myślenia o zmianach dotyczących studiów doktoranckich nie jest jednak powszechny. Wśród opinii znalazła się ta, która mówi:

że większość tych doktoratów, których ja znam, to są jednak doktoraty, za którymi stoi jednak jakieś **przeświadczenie o tym, że to ma sens, to znaczy, to ma jakiś głębszy sens** [D1:UW].

Świadczy to pewnym **idealizmie** doktorantów, którzy sami określają siebie w następujący sposób:

jednak humaniści to są tacy straceńcy, którzy ten doktorat robią jednak naprawdę najczęściej z zupełnie **niepraktycznych przyczyn i raczej właśnie dla własnej satysfakcji i własnego rozwoju** [D1:UW].

Z tego względu studia doktoranckie jawią się jako:

enklawa to może nie, ale taka trochę **nisza** jednak mimo wszystko [D1:UW].

Rezultat jest taki, że doktoranci nie oceniają wysoko swojej pracy w ramach studiów, a także na uniwersytecie:

I trochę jest trudno wyobrazić mi sobie miejsce, gdzie byśmy byli jakoś bardzo **potrzebni** [D1:UW].

Przy czym na różne sposoby ocenia się „przydatność” studiów humanistycznych, i ścisłych, czy technicznych, które pozwalają na karierę na innej niż naukowej ścieżce. Wówczas doktorat może pomóc w rozwoju, podnosi kwalifikacje i jest dodatkowym atutem, na równi np. z ukończonymi studiami podyplomowymi czy kursami specjalizacyjnymi.

Wydaje mi się, że ten doktorat zupełnie inaczej pracuje w przypadku właśnie **nauk technicznych, medycznych**, czy jakichś innych, że można spokojnie być doktorem fizyki, który pracuje w przedsiębiorstwie, albo doktorem medycyny, który pracuje gdzieś poza, no nie wiem, na przykład gdzieś w agencji marketingu medycznego na przykład, tak? Jest jakimś dyrektorem medycznym, czy w firmie farmaceutycznej. **On ma ten doktorat i on mu pomaga, on wspiera jego rozwój zawodowy i karierę, a nie jakoś przeszkadza, czy jest czymś, co się w ogóle nie liczy** [D1:UW].

Stąd swoista **autoteliczność** studiów doktoranckich tak widoczna jest na studiach humanistycznych, które na wszystkich poziomach nauczania uniwersyteckiego studiuje zbyt dużo osób.

To znaczy w ogóle uważam, że nas jest za dużo, to znaczy jest zupełnie dla mnie bez sensu, na każdym poziomie studiów, zwłaszcza humanistycznych przyjmowanie tak dużej liczby studentów, jeśli nie ma tak naprawdę mocy przerobowych ani finansów – **bez sensu przyjmują ich tak dużo** [D1:UW].

a) Motywacje podjęcia studiów doktoranckich

W kontekście powyższych ustaleń, wynikających z bardzo odmiennych biografii osób badanych, motywacje podjęcia studiów doktoranckich jawią się wielorako i w sposób bardzo złożony i jednostkowy. „Ustalanie motywów następuje wiele trudności, również z tego powodu, że należą one do kategorii częściowo tylko uświadamianych

mechanizmów regulujących czynności ludzkie”⁷⁹⁵. Zdaniem Jana Szczepańskiego, ta trudna decyzja dotycząca podjęcia studiów jest zatem: „kombinacją celów życiowych i uznawanego systemu wartości, wiedzy o obiektywnych możliwościach ich osiągnięcia, uświadomienia sobie cech subiektywnych kandydata i jego możliwości sprostania wymaganiom obiektywnym, uświadomienia sobie możliwości wynikających z sytuacji społecznej kandydata (warunki ekonomiczne i inne), sprostania wymaganiom obiektywnych trudności, oraz jego wewnętrznych skłonności, które decydują o intensywności i trwałości jego dążenia do celu”⁷⁹⁶.

Problem motywacji w kontekście rozpoczęcia studiów wyższych jest często podejmowany przez badaczy⁷⁹⁷. Istnieją też liczne prace prezentujące typologie i klasyfikacje odnośnie motywacji wyboru studiów⁷⁹⁸. Jednak wszystkie dotyczą innego stopnia studiów (I i II stopnia) oraz prowadzone są metodą ilościową⁷⁹⁹. Fakt, że respondenci są doktorantami, ma znaczący wpływ na ich motywacje. Są bowiem dorosłymi ludźmi, którzy posiadając dyplom ukończenia studiów wyższych, mogliby zatem szukać zatrudnienia poza uniwersytetem. Istnieje jednak jakaś motywacja, która

⁷⁹⁵ R. Górska, *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2003, s. 119.

⁷⁹⁶ J. Szczepański, *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa 1963, s. 74.

⁷⁹⁷ Analizując badania nad motywacjami wyborów studiów przez studentów UW autorstwa Henryka Depty, Józefa Póturzyckiego i Eugenii Anny Wesołowskiej, można wywnioskować, że doktorantami kierują podobne pobudki. Najczęściej wymienianymi powodami podjęcia studiów były: zainteresowanie wybraną specjalnością (84,5%), własne uzdolnienia i skłonności (79%), posiadanie czasu na rozwijanie własnych zainteresowań i aspiracji (72,5%), możliwość rozwijania osobowości (77%), odsunięcie w czasie aktywności zawodowej (56%), zdobycie interesującego zawodu (52%), praca w nowoczesnym zawodzie (52%), zbieżność zainteresowań z zawodem (47,5%), chęć udzielania pomocy innym (49%), możliwość pracy naukowej (17%), szanse na zarobki po studiach (11,5%) (H. Depta, J. Póturzycki, E. A. Wesołowska, *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego...*, s. 20). Cytowane badania dotyczą innej grupy studenckiej oraz prowadzone były inną – ilościową – metodą i techniką, jednak ze względu na podobną tematykę, a także brak opracowań dotyczących doktorantów – autorka rozprawy pozwoliła sobie na analogię.

⁷⁹⁸ H. Najduchowska wyróżniła pięć kategorii motywów podjęcia studiów wyrażonych przez warszawskich maturzystów w latach 1982 i 1984: autoteliczne (poznawcze), antycypujące wartość przyszłej pracy zawodowej, stanowiące realizację wzoru „człowieka wykształconego”, „środowiskowe” oraz motywacje o charakterze hedonistycznym (H. Najduchowska, *Aspiracje edukacyjne maturzystów Warszawy w roku 1984. Komunikat z badań*, Warszawa-Łódź 1987, s. 52-53). Natomiast Barbara Wilska-Duszyńska wymienia następujące grupy motywów: poznawczo-intelektualne, związane z przyszłą pracą oraz motywy świadczące o przypadkowym znalezieniu się na określonym kierunku studiów (B. Wilska-Duszyńska, *Studenci pierwszego roku studiów 1985/ 1986. O motywacjach do studiowania i systemie edukacji*, Warszawa-Łódź 1987, s. 10 i nast.).

⁷⁹⁹ Np. badania Renaty Górskiej. Patrz: R. Górska, op. cit. Autorka tworzy pytania z pięciostopniową skalą interwałową, na której badany zaznaczał swoje odpowiedzi. W opisywanych w rozdziale badaniach doktoranci nie mieli możliwości wyboru określonych odpowiedzi, a za to starali się opowiedzieć o swoich motywacjach.

sprawia, że nie opuszczają murów uczelni, ale wiążą się z nią jeszcze mocniej, nie zawsze mogąc liczyć na wsparcie (głównie finansowe)⁸⁰⁰.

Zapytani o te motywacje, respondenci wymieniają różnorodne powody, świadczące o ich niekiedy bardzo złożonej biografii, w tym biografii edukacyjnej. Można je rozpatrywać dwojako, jako (1) **motywacje wewnętrzne** i (2) **motywacje zewnętrzne** (niezależne od woli, podglądów i działań badanego)⁸⁰¹, ale też widzieć je w dwóch płaszczyznach – **pracy zawodowej i naukowej**⁸⁰².

<p>I. Motywacje wewnętrzne - praca naukowa - ambicja - zainteresowania oraz ciekawość poznawcza - satysfakcja i samozadowolenie - próba sprawdzenia siebie - studiowanie - „bycie na studiach doktoranckich” - nauka traktowana jako wartość - poszukiwanie odpowiedzi na problemy badawcze</p>	<p>II. Motywacje wewnętrzne - praca zawodowa - bycie konkurencyjnym na rynku pracy - realizacja planu zawodowego - więcej możliwości znalezienia pracy - zatrudnienie na uniwersytecie - szansa na obejście pewnej ścieżki zawodowej - „polisa emerytalną” - finanse - wzmocnienie i/ bądź ugruntowanie swojej pozycji zawodowej. - szacunek okazywany kobiecie</p>
<p>III. Motywacje zewnętrzne - praca naukowa - dopingujące wsparcie promotora - swoboda w pracy naukowej - propozycja współpracy z promotorem - kontynuacja problematyki badawczej, - prestiż samych studiów doktoranckich - stypendium doktoranckie - tradycje rodzinne</p>	<p>IV. Motywacje zewnętrzne - praca zawodowa - możliwość wykonywania pracy nauczyciela, - niemożliwość znalezienia innej pracy</p>

Tab. 4. Motywacje podjęcia studiów doktoranckich, opracowanie własne.

⁸⁰⁰ Z drugiej strony jednak, brak badań dotyczących doktorantów (szczególnie studiujących w ramach nowotworzonych studiów doktoranckich), uprawomocnia decyzję autorki rozprawy o dokonaniu porównań, jednak z tym zastrzeżeniem, że są one jedynie szeroko szkicowanym tłem.

⁸⁰¹ Odwołuję się tu do badań i analiz Benona Bromberka, który wyodrębnił dwie główne grupy motywacji: wewnętrzne – osobiste oraz zewnętrzne – zorientowane na warunki sytuacyjne (B. Bromberek, *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcja życia*, Warszawa-Łódź 1988, s. 6 i nast.).

⁸⁰² Po części typologii ta pokrywa się z zaproponowaną przez R. Góralską. Wymienia ona pięć grup czynników przyczyniających się do decyzji studentów. Są to: motywy interpersonalne (środowiskowe, np. wpływ rodziców, znajomych, osób znaczących, pragnienie wejścia do warstwy inteligentnej), motywy antycypujące wartości przyszłej pracy zawodowej, motywy zastępcze (np. odroczenie decyzji o pracy zawodowej), zainteresowanie studiowaną dziedziną, motywy o charakterze autotelicznym (R. Góralska, op. cit., s. 132).

Badania pokazały jednak, iż doktoratami powodują przede wszystkim motywy o charakterze wewnętrznym, związane bądź z potrzebami intelektualnymi, bądź zaspokojeniem jakiś innych potrzeb (część I i II powyższej tabeli). Ponadto, jak wynika z analizy profilu osób biorących udział w badaniu, nie ma w przypadku opisywania motywacji podjęcia studiów doktoranckich korelacji między nimi a np. miejscem studiowania, wyborem określonego uniwersytetu, czy pozycją społeczną. Motywacja jest w przypadku opisywanych osób kwestią zupełnie jednostkową.

Ciekawą propozycją interpretacji tych faktów są pogłębione, bo czynione z perspektywy psycho-społecznej, badania dotyczące studentów „nietradycyjnych”⁸⁰³, sprawdzające potrzebę uznania, prowadzonych w ramach projektu RANLHE⁸⁰⁴. Założenia badań zaczerpnięte są z koncepcji Axela Honnetha, bazującego na teoriach – Georga Hegla i Jürgena Habermasa. A. Honneth rozszerza główną tezę Habermasa mówiącą, że rozwój człowieka może nastąpić tylko intersubiektywnie, dodając do tego kluczową rolę uznania i szacunku w tym procesie. Wyróżnia zaś trzy formy uznania, odnoszące się do sposobów budowania własnej tożsamości⁸⁰⁵. Pewność siebie (*self-confident*) rodzi się w wyniku miłości i troski rodzinnej i odpowiada za psychofizyczną integralność jednostki (ewentualnie – w wypadku jej braku – przyczynia się do zaburzeń psychologicznych). Źródłem szacunku do samego siebie (*self-respect*) są ustanowione prawa: człowieka, pracownicze, obywatelskie i ich respektowanie przyczynia się do budowania w jednostce poczucia, że jest traktowana podmiotowo. Czuje się ponadto zintegrowana społecznie. Ostatni rodzaj uznania pochodzi z poczucia własnej wartości (*self-esteem*) i wynika z praktyk społecznych, objawiających się w szacunku i solidarności. To zaś sprawia, że w człowieku budzi się godność i honor⁸⁰⁶.

Badani w projekcie RANLHE często wyrażali „głęboką satysfakcję z tego doświadczenia, opowiadając badaczom o wzroście pewności siebie i większym poczuciu własnej wartości”⁸⁰⁷. Można zatem zapytać, za autorami artykułu prezentującego założenia i wyniki badań projektu, czy ten wzrost poczucia uznania jest

⁸⁰³ „*Studenci nietradycyjni* stanowią grupę nowych, dojrzałych studentów podejmujących kształcenie akademickie bez uprzednich doświadczeń w tym obszarze. (...) Młodszy studenci nietradycyjni to ta grupa badanych, która stanowi pierwsze pokolenie w swoich rodzinach pochodzenia, uczestniczące w kształceniu wyższym” (F. Finnegan, T. Fleming, E. Kurantowicz, A. Nizińska, *Uczenie się i uznanie. Doświadczenie studentów i badaczy w projekcie RANLHE*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2011, nr 1 (53), s. 8).

⁸⁰⁴ Ibidem.

⁸⁰⁵ Ibidem, s. 13.

⁸⁰⁶ Ibidem.

⁸⁰⁷ Ibidem, s. 7.

wyrazem „emancypacji naiwnej” czy rzeczywistej⁸⁰⁸? Emancypacja pierwszego typu, za Piotrem Stańczykiem, polegać będzie w tym kontekście na zaspokojeniu własnych aspiracji i dopasowaniu się do potrzeb rynku pracy, natomiast emancypacja rzeczywista wzmocni będzie w badanych jej kompetencje poznawcze, analityczne oraz umiejętność oceny mechanizmów społecznych⁸⁰⁹. Warto te pytania zadać także wobec wypowiedzi badań nad motywacjami i autoidentyfikacją doktorantów.

Nie ma natomiast w wypowiedziach osób przebadanych motywacji zewnętrznych, wynikających z konieczności podniesienia kwalifikacji zawodowych, rywalizacji czy obowiązku służbowego (np. związanego z koniecznością zdobycia tytułu doktora przez asystentów zatrudnionych na uczelniach). Pusta zatem będzie część IV tabeli. Być może jest to związane z doborem próby, jednak w wypowiedziach respondentów nie pojawia się w ogóle ten sposób myślenia o doktoracie. Jedynie jeden z respondentów wspomniał po długim namyśle, że zna kogoś, komu firma, w której pracuje opłaciła przeprowadzenie obrony doktoratu⁸¹⁰.

Zauważony brak motywacji zewnętrznych związanych z wykonywaną pracą zawodową może być spowodowany transformacją systemu kształcenia na poziomie edukacji wyższej, której umasowienie powoduje stopniową dewaluację dyplomu magisterskiego. Inaczej można to wytłumaczyć odbiorem społecznym tytułu doktorskiego, który jednoznacznie kojarzy się z pracą naukową na uczelni wyższej⁸¹¹.

W wypadku motywacji wewnętrznych można wyróżnić dwie grupy przyczyn studiowania. Pierwsza związana jest z **pracą naukową**, a druga z **pracą zawodową** (przy czym jest to nie tylko praca na uniwersytecie). Motywy związane z pracą naukową zasadzają się na wewnętrznej (lub zewnętrznej) potrzebie rozwoju intelektualnego. Druga perspektywa zaś skupia się na drodze kariery zawodowej, która najczęściej wyznaczana jest przez kolejne ścieżki awansu.

Niektórzy wskazują na (1) motywujące i dopingujące **wsparcie promotora** – pracy doktorskiej lub pracy magisterskiej, który dostrzegł w badanym potencjał konieczny w pracy naukowej czy badawczej i aktywnie pomaga ten potencjał rozwijać. Może to być także opiekun naukowy, który albo kieruje pracami badawczymi

⁸⁰⁸ Ibidem.

⁸⁰⁹ P. Stańczyk, *Przemoc i emancypacja. Ambiwaleńcja funkcji studiów zaocznych*, Gdańsk 2008, s. 245-246.

⁸¹⁰ Nie jest formalnie możliwe prywatne opłacenie otwarcia przewodu, mogą to zrobić jedynie instytucje. Opłaty za otwarcie i przeprowadzenie przewodu doktorskiego stanowią koszt około 10 tys. złotych.

⁸¹¹ Praca dydaktyczna nie wywołuje tego typu skojarzeń, co widać np. w systemie stopni zawodowych na uniwersytecie – ani asystent, ani wykładowca czy lektor nie muszą legitymować się tytułem doktorskim.

doktoranta przed otwarciem przewodu doktorskiego, albo robi to wspólnie z promotorem. Poza tym, dodatkowym motywatorem jest (2) **swoboda w pracy naukowej** oraz samodzielne decydowanie o wybieranych tematach badawczych.

Co mnie bardzo motywuje to jest to, że od samego początku ona powiedziała, że to jest bardzo dobry temat, bardzo ciekawy i bardzo mnie wspierała, żebym rzeczywiście to zrobiła. Jednocześnie dała mi dość dużo takiej swobody, żebym mogła rzeczywiście prowadzić pisanie pod takim kątem, jaki mi najbardziej pasuje. Z drugiej strony bardzo mi dała dużo cennych wskazówek już konkretnych, rzeczywiście nakierowując: „sprawdź to, sprawdź tamto, czy nie było może tak” [D1:UW].

Jest to czynnik motywujący, nie zawsze bowiem współpraca z promotorem układa się tak pomyślnie. Jak opowiada respondentka z UMK:

No niestety, ona nie wygląda tak, jak ją sobie wyobrażałam. Przede wszystkim nie do końca rozumiem motywację mojego promotora związaną z tym, że pozwolił mi pisać na temat, na który sam nie ma, może nie ma zielonego pojęcia to za dużo powiedziane, ale w którym się nie specjalizuje i w którym przede wszystkim niezbyt dobrze się czuje. Dlatego, że początkowo wydawało się, że **dzięki temu będę miała bardzo dużo wolności**, a niestety okazuje się, że jakby z powodu tego, że on nie odrabiał pracy domowej i on nie do końca jakby nadąża nad tym, co się dzieje w polskiej, już nie wspomina o światowej, nauce związanej z teatrem [D26:UMK].

Jest to motywujące nawet wtedy, gdy pomyśl na doktorat i jego tematykę kiełkuje długo, podobnie jak teksty naukowe pisane przez respondentkę. Świadczy to zaufaniu promotora pokładanym w pracę doktorantki, dostrzeżeniu jej potencjału intelektualnego oraz badawczego. Jak sama respondentka mówi:

dlatego trochę, że nie miałam pomysłu jeszcze na siebie [D1:UW].

Istnieją inne motywacje związane z tym, które wymienione zostały powyżej, np. (3) złożona doktorantowi **propozycja** współpracy z promotorem, który dostrzega w danej osobie potencjał intelektualny (podczas studiów lub na seminarium magisterskim). Dziać się tak może, jak np. w przypadku doktorantki, nie planującej wcześniej kariery naukowej, zupełnie przypadkowo i spontanicznie. Praca doktorska bywa także (4) **kontynuacją problematyki badawczej**, podejmowanej na etapie magisterskim. Wówczas jest to przejście z jednego stopnia studiów (a właściwie z drugiego), na kolejny – trzeci stopień studiów uniwersyteckich.

W kolejnym roku akademickim **zaproprowano mi studia doktoranckie** w tym samym zakładzie. I zostałam. Chociaż chyba bardzo długo, chyba do końca nie planowałam tego. To nie było tak, że myślałam o studiach doktoranckich. Chyba raczej to było tak, że nie wiedziałam, co dalej i to te **studia doktoranckie mnie znalazły**. To raczej tak, **ja to odczuwam tak, że to zakład mnie zatrzymał** [D15:UW].

Najczęściej jednak wymienianymi powodami podjęcia studiów doktoranckich są (5) **zainteresowania** oraz **ciekawość poznawcza**, zauważana od początku całej ścieżki edukacyjnej.

Chociaż myślę, że decydują się ludzie, przynajmniej na naszym kierunku, którzy się naprawdę tym interesują, którzy **się chcą rozwijać sami dla siebie**, bez jakichś specjalnych, bez takiego założenia, że coś im to da kiedyś w życiu, wręcz odwrotnie [D1:UW].

Łączy się z nimi inna motywacja o charakterze wewnętrznym – (6) **ambicja**, co doktorantka deklaruje wprost.

Myślę że dużo ludzi ci to powie, ale wydaje mi się – ambicja.

Realizacja tych zainteresowań, przekładających się na pracę badawczą i twórczą, stanowi źródło wielkiej (7) **satysfakcji i samozadowolenia**.

Myślę, że tylko i wyłącznie dla własnej satysfakcji [D1:UW].

Świadczyć o tym może fakt niełączenia pracy zawodowej z nauką. Jak mówi sama respondentka:

Nie chciałam robić doktoratu z niczego, co byłoby związane z moją pracą zarobkową [D1:UW].

Doktorantka dalej rozwija tę myśl, wskazując na nie tylko swoje motywacje takiego rozdzielenia obu sfer życia:

Z drugiej strony mój kolega, który pisze o teorii zarządzania i zawsze wszyscy mu się pytają, szczególnie osoby, które nie pracują, czy też nie studiują na uniwersytecie, dlaczego on nie robi, nie wiem, na przykład szkoleń z tego, to by zarobił tyle pieniędzy. A on mówi, że nie, że w ogóle czułby się fatalnie, gdyby teraz to, co on rozmontowuje, pomógł to montować, tak? [D1:UW].

Jest to dla respondentki (studentki w Instytucie Kultury Polskiej, która pracuje w firmie zajmującej się *public relation*) ważne, bowiem podkreśla to potem jeszcze raz, dobitniej.

I że nie można **jednocześnie rozmontowywać i zmontowywać** [dyskursu – A.M.K] [D1:UW].

Doktorat traktowany może być ponadto w kategoriach (8) **próby sprawdzenia siebie**. Stanowi sposób oceny własnych możliwości, czymś w rodzaju „testu IQ”.

Chciałam **coś takiego widocznego zrobić**. Właściwie sprawdzić siebie, czy **w ogóle jestem w stanie** [D6:USz].

Istotną różnicę zauważa jeden z respondentów z Uniwersytetu Warszawskiego, który studia magisterskie ukończył na Politechnice Warszawskiej. Rozróżnia on „zrobienie doktoratu” oraz (9) **„bycie na studiach doktoranckich”**. Pierwsza opcja zakłada działanie celowe, którego efektem ma być obrona doktoratu. Studiowanie, by zdobyć ten tytuł (traktowane jako zespół czynności, na który składa się czytanie książek, uczestniczenie w ćwiczeniach, seminariach, słuchanie wykładów, zaliczanie egzaminów itd.), natomiast wiąże się z samodzielnymi poszukiwaniami oraz nabywaniem i pogłębianiem wiedzy. Ma to znaczenie także w tego względu, że na studia doktoranckie mogą być przyjmowane osoby, które nie ukończyły danego kierunku.

To, że ja **poszedłem na studia doktoranckie, a nie zrobić doktorat**, bo to jest różnica, bo to można zrobić na kilka sposobów, zrobić doktorat, tak? Postanowiłem przejść normalny cykl edukacyjny doktorancki, tak, aby musieć zdawać egzaminy, zaliczać przedmioty i w takim celu, żeby się tego nauczyć. Nie tylko, żeby na końcu napisać pracę doktorską i ją obronić, tylko żeby się czegoś nauczyć [D12:UW].

Poza satysfakcją własną w podejmowaniu studiów dla doktorantów istotna jest sama (10) **nauka**, traktowana jako wartość. Jest to idea, która wymaga poświęceń, czego respondenci są świadomi i mimo tego decydują się na podjęcie tego wyzwania. Nauka może zmienić w życiu wiele – system wartości, czy sposób patrzenia na świat.

Chyba dla nauki. Bo dla tego ideału, który w moich oczach i po kilkuletnich doświadczeniach i obracania się w dosyć ciasnym, hermetycznym środowisku naukowym, mocno podupadł. Ale to chyba

był taki ideał właśnie, żeby się **poświęcić**, że ta filozofia to jest coś takiego, co właśnie mocno zmienia życie, nastawienie, żeby to rozwijać [D18:UMK].

Nauka jest tu obecna z jednej strony jako idea, ale też podkreślany jest jej wymiar praktyczny wyrażający się w np. prowadzeniu badań lub kwerend bibliotecznych. Jak widać to w słowach respondentki, „robienie nauki” często przybiera zrytualizowaną formę, będącą wyrazem działań o charakterze poznawczym. Porównać to można do czynności detektywistycznych, które są równie intrygujące i pasjonujące. Doktorat zatem jawi się jako (11) poszukiwanie odpowiedzi na problemy badawcze, przypominających **zagadki kryminalne**. Nauka i praca badawcza stają się wówczas pasjonującą grą logiczną, zakładającą stawianie sobie samemu przeszkód i pytań, które nie ułatwiają rozwiązania zagadki, ale odwrotnie – wręcz ją utrudniają.

Albo jakaś taka perspektywa, no nie wiem, ja mówię, ja po sobie, **ja byłam zauroczona tym całym klimatem, tą całą atmosferą, tym, że można się poświęcić**, że tam siedzieć na przykład w bibliotece, że pojechać sobie gdzieś tam w jakichś lochach wygrzebywać stare manuskrypty, nie wiem, w rękawiczkach, w masce przeciw kurzowej tam siedzieć, odszukiwać takie rzeczy, no to było cudowne i fascynujące [D18:UMK].

Jednak taki idealny obraz pracy badawczej traci swoją moc oddziaływania na wyobraźnię doktorantów. Dzieje się to pod wpływem rzeczywistości akademickiej, która w tym jest podobna do każdej innej dziedziny zawodowej. W każdej pracy bowiem istnieją obowiązki powodujące, że wykonywane zadania stają się rutyną, często pozbawioną wzniosłości czy emocji poznawczych.

natomiast im dłużej żyję, tym bardziej mnie to po prostu wypiera ze złudzeń, z ideałów i się okazuje, że rzeczywistość jest bardziej szara i brutalna niżli by się wydawało [D18:UMK].

Są też respondenci upatrujący w doktoracie (12) **możliwość wykonywania pracy nauczyciela**, także nauczyciela akademickiego, będącej w niektórych przypadkach prawdziwą pasją.

Nie mogłabym realizować **swojej pasji dydaktycznej** [D5:UWr].

Znaczna część doktorantów wskazuje na motywacje związane z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych. Dzieje się to głównie z powodu chęci (13) **bycia**

konkurencyjnym na rynku pracy, ale też może wynikać z (14) **realizacji jakiegoś planu zawodowego** – w tym przypadku realizacji ścieżki rozwoju zawodowego w ramach Karty Nauczyciela.

Jedna osoba jest taka, przepraszam, mamy jedną panią, która jest **nauczycielką polskiego** i chyba rzeczywiście pisze doktorat tylko po to, żeby po prostu go napisać, po prostu dla własnej satysfakcji, czy, nie wiem, dla **awansu zawodowego**. Ale oczywiście ona nie zakłada, że będzie gdzieś dalej uczyła na uczelni [D1:UW].

Doktoranci wskazują także na fakt, że po obronie doktoratu istnieje (15) **więcej możliwości znalezienia pracy**.

Bo liczą, że po doktoracie będą mieli szersze perspektywy zawodowe, będą mogli zarabiać na przykład [D18:UMK].

Jest to szczególnie ważne, gdy dąży się do (16) **zatrudnienie na uniwersytecie**. W tym względzie doktorat jako pierwszy tytuł naukowy jest warunkiem podstawowym. Z drugiej strony jednak, jak to jest w przypadku prawników czy nauczycieli pracujących na warunkach Karty Nauczyciela, tytuł doktorski jest (17) **szansą na obejście pewnej ścieżki**, wymaganej w sytuacji awansu czy dodatkowych kwalifikacji.

Także otwiera to drogę pracy w szkolnictwie wyższym, otwiera to również możliwość wpisania się czy to podejścia do egzaminu bez aplikacji bądź po habilitacji wręcz wpisania się na listę bez konieczności zdawania egzaminu [D28:UWr].

Doktorat można traktować jako (18) **polisę emerytalną**, a więc studenci podejmują studia ze względu na (19) **finanse**. Nie chodzi tu jednak o wysokość stypendium doktoranckiego, ale przyszłe pensje akademickie. Doktoranci zdają sobie sprawę, że zarobki w dziedzinie akademickiej nie są wysokie, ale patrząc na doświadczenia zachodnie oraz śledząc badania prowadzone w Polsce (np. Ireneusza Białeckiego⁸¹²) będzie się to zmieniać. I. Białecki wskazuje, że relacja między wykształceniem a poziomem zarobków ma charakter wprost proporcjonalny, zatem wraz ze wzrostem wykształcenia rośnie poziom zarobków. Potwierdzają to też Ogólnopolskie Badania Wynagrodzeń prowadzone przez firmę Sedlak & Sedlak, przy

⁸¹² Patrz np. I. Białecki, J. Sikorska /red./, *Wykształcenie i rynek*, Warszawa 1998.

czym badania te mówią o innej ważnej tendencji: czynnikiem różnicującym zarobki jest w większym stopniu dyplom MBA niż doktorat⁸¹³.

Cytowany poniżej doktorant zwraca uwagę także na inne zjawisko, jakim są dodatkowe etaty pracowników naukowych, którzy prowadzą zajęcia dydaktyczne w innych uczelniach (najczęściej prywatnych, nierealizujących misji badawczej). Szkoły te nie tylko w całości utrzymują się z czesnego, ale również często korzystają z dofinansowania Unii Europejskiej, organizując szkolenia dla promowanych przez Unię grup społecznych (np. bezrobotnych, pracowników socjalnych czy zagrożonych wykluczeniem).

(...) bo doktorat to jest taka polisa ubezpieczeniowa na emeryturę. A on mówi, ale słuchaj, mój ojciec jest i pracuje w tej szkole, w tej szkole, w tej szkole, oczywiście wszystkie są prywatne i zarabia i zaczął mi jeszcze podawać stawki, że jak jest taki kurs, to ma tyle godzin, czy jak jest na przykład jakieś tam studia licencjackie, to tyle, że jak się prowadzi jakieś seminarium dyplomowe, to się tyle za to dostaje, że jak się na przykład ma jakieś studia podyplomowe, za które płaci już Unia Europejska, to są już bardzo ładne pieniądze i tak dalej i tak dalej. **Więc być może jednym z powodów właśnie byłaby chęć zarobienia pieniędzy** [D18:UMK].

Tę możliwość dostrzegają także inni doktoranci.

(...) więc myślę, że to jest taka fajna **trampolina** nawet do tych szkół prywatnych i skoro coraz więcej osób robi doktorat, to patrząc później z punktu widzenia potencjalnego **pracodawcy** nawet prywatna szkoła będzie już miała za parę lat, myślę, że to już się dzieje, ma do wyboru osoby z tytułem doktora i wśród takich będzie wybierać i szukać, niż magistra [D5:UWr].

Wśród deklaracji respondentów pojawiły się głosy, mówiące wprost, że powodem podjęcia studiów jest (20) **stypendium doktoranckie**⁸¹⁴. W przypadku cytowanego poniżej respondenta, nieotrzymanie go wiązałoby się z rezygnacją ze

⁸¹³ Cytuję za: L. Jastrzębska, *Dyplomy w najwyższej cenie*, „Perspektywy” 2010, nr specjalny: *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*, s. 9. Czasopismo publikujące cytowany artykuł umieszcza studia doktoranckie obok studiów podyplomowych i MBA, które można podjąć, posiadając dyplom uczelni wyższej. Zatem jest to – w założeniu twórców tego numeru „Perspektyw” – jedna z kilku form podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Studia doktoranckie opisane są tu właśnie jako sposób na karierę, czego przykładem mają być przywołane postacie z tytułem doktorskim: milioner i przedsiębiorca Jan Kulczyk, prezydent Wrocławia – Rafał Dutkiewicz czy członkowie zarządu firmy budowlanej ATLAS (S. Szczęsny, *Dwie litery do kariery*, „Perspektywy” 2010, nr specjalny: *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*, s. 16-18).

⁸¹⁴ Kwota stypendium doktoranckiego, zgodnie z obowiązującą ustawą regulującą działalność uczelni wyższych, nie może być wyższa niż 60% minimalnego wynagrodzenia zasadniczego asystenta ustalonego w przepisach o wynagradzaniu nauczycieli akademickich. (*Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*, art. 200, pkt 2).

studiów i w konsekwencji – poszukiwaniem płatnej pracy. Jest to znamienne, albowiem jest to syn pracownika akademickiego (z tytułem doktora) oraz lekarki. Co ciekawe, żaden z doktorantów nie podjął tematu stypendiów z systemu świadczeń pomocy materialnej, w ramach którego studenci mogą ubiegać się o następujące świadczenia: stypendium socjalne, stypendium na wyżywienie, stypendium mieszkaniowe, stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych, stypendium za wyniki w nauce lub w sporcie, zapomogę. Wyjątek stanowią tu stypendia naukowe, będące nagrodą za osiągnięcia naukowe. Reszta stypendiów może trafiać do respondentów, bowiem, by je otrzymać należy spełniać kryterium dochodowe (około 500 zł brutto na osobę w rodzinie).

No mógłbym pójść do pracy, tylko problem cały w tym, że nie ma za bardzo pracy. I **podjąłem studia, bo wiedziałem, że dostanę za to pieniądze** [D4:UMK].

Były jednak deklaracje przeczące temu podejściu. Respondentka była zdecydowana na podjęcie studiów doktoranckich, choć:

Tak, ja wiedziałam od początku, że to nie jest tak, że wszyscy, że być może nie każdy dostanie stypendium, bo też to nie było od początku. Nie było od początku pewne, że przy takiej ilości osób każdy dostanie stypendium [D13:UW].

Wśród motywacji wymieniane są także te powody, które wpływają na poczucie prestiżu oraz ocenę statusu społecznego danej osoby. Jest tu zatem (21) **prestiż samych studiów doktoranckich**. Jednak, jak opisuje to respondentka, szybko okazuje się, że jest to złudzenie, bowiem rzeczywistość uczelniana nie jest taka, jak się idealistycznie wydaje. Ponadto doktoranci nie potrafią określić, na czym ma się ten prestiż zasadzać.

Czy to w grę wchodził **prestiż**? Może na początku. Później nie, a dzisiaj chyba jestem zdania, że to nie są aż tak prestiżowe studia, jak były, kiedy ja byłam na przykład na pierwszym roku studiów magisterskich, czyli lat temu ładnych parę [D18:UMK].

Dla niektórych doktorat stanowi źródło (22) **wzmocnienia i/ bądź ugruntowania swojej pozycji zawodowej**. Służy temu tytuł doktorski z dowolnej dziedziny. Poza środowiskiem akademickim nikt bowiem nie pyta o reprezentowaną dyscyplinę, ważny jest sam skrót przez nazwiskiem. W poniższym fragmencie widać także inną kwestię, związaną z płcią. Doktorat dodaje (23) **kobiecie szacunku**. Kobieta

z doktoratem jest bardziej wartościowa, warto słuchać tego, co ma do powiedzenia. Wyzbywa się przeto lęku o to, że zostanie zlekceważona, albo nie otrzyma należytej uwagi („**doktorat z feminizmu**”).

Moja koleżanka chciała pójść na studia doktoranckie, bo planowała przez całe studia zająć się pracą jako agent nieruchomości. W trakcie studiów magisterskich zdawała już, jeździła na kursy, szkolenia, jakąś szkołę robiła dla pośredników nieruchomości i zdawała piekielnie drogi egzamin, chodziła na strasznie drogie te studia i ona to robiła z premedytacją, ja sobie zrobię doktorat z tego, co ja chcę, czyli **z feminizmu**, dostanę tytuł doktora, a po tytule doktora, jak ja będę miała tytuł doktora przed nazwiskiem, to wycena za akt jakiś tego rośnie o dwadzieścia procent, więc po prostu zarobię więcej [D18:UMK].

Bardzo rzadko wymienianym powodem rozpoczęcia studiów doktoranckich są (24) **tradycje rodzinne**. Przy czym nie dotyczy to deklaracji samych doktorantów, ale opowieści o przypadkach w ich środowiskach.

Są też takie osoby, które się tym zajęły, bo pochodzą z rodziny, w której wszyscy się tym zajmują, więc po prostu to by było dziwne, jakby tu dziecko profesorów, czy tam doktorów nie poszło w karierę naukową [D18:UMK].

Jako ostatni wyróżniony zostanie powód, który przybiera postać **antypowodu**⁸¹⁵. Świadczy bowiem nie tyle o świadomym wyborze doktoranta, ale wynika z decyzji o charakterze negatywnym. W badanej grupie znaleźli się doktoranci podejmujący studia (25) z powodu **niemożliwości znalezienia innej pracy**. Jest to szczególnie istotna motywacja, na którą wpływ ma np. wiek doktorantów. Student kończący studia magisterskie wchodzi w fazę dorosłości, objawiającą się potrzebą stabilizacji życia, założenia związku czy posiadania potomstwa⁸¹⁶. Anna Brzezińska mówi tu o czterech centralnych punktach, wg których analizuje okres dorosłości. Są to role społeczne, oczekiwania związane z wiekiem biologicznym, funkcjonalnie autonomiczna motywacja oraz pewne tendencje rozwojowe skupione na stabilizacji własnej tożsamości czy przekazanie uwagi na znaczące dla człowieka związku z innymi⁸¹⁷. By udało się te plany i zamierzenia satysfakcjonująco zrealizować, konieczne

⁸¹⁵ R. Górska nazywa ten powód – „decyzją zamiast” (R. Górska, op. cit., s. 140).

⁸¹⁶ A. Brzezińska, *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, K. Apelt, J. Wojciechowska /red./, *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań 2002.

⁸¹⁷ Ibidem.

są środki finansowe, które – jak można przeczytać w poniższej wypowiedzi – może zapewnić nie tylko praca zawodowa.

Miałem nadzieję, że może jak skończę te studia, to **dostanę pracę, etat na uczelni**. Chociaż teraz, z tego, co na razie się dzieje, to są marne szanse. No to że **byłem w stanie się za coś utrzymać**, miałem **jakiś dochód** i już wtedy z Agatą byliśmy razem [D4:UMK].

Poprzednio wymieniony powód wiąże się innymi ważnymi kategoriami, mogącymi nosić miano **motywacji „pomimo”**. Doktoranci opowiadają o kwestiach i trudnościach, typowych dla studiów doktoranckich, które nie były na tyle deprymujące, ani demotywuujące, by zrezygnować z pomysłu rozpoczęcia pracy nad doktoratem. Najczęściej wskazywaną przez respondentów okolicznością było **niskie stypendium doktoranckie**, albo jego brak. Jednak jak powiedziała respondentka:

I raczej nikt nie zakłada, że „zdaję, bo będę miał stypendium”, tylko „zdaję, a jak będę miał stypendium to super, to będę miał jeden problem z głowy” [D1:UW].

Inny ważny problemem, który pojawia się w toku studiów i podejmowanych (czasem z sukcesem) prób badawczych, stanowi pytanie o **tożsamość**. Respondentka wraz z kolegami – doktorantami, pytają siebie o to, kim są oraz co czeka ich po studiach. Czy są studentami? Czy raczej pracownikami – na co wskazywałoby prowadzenie zajęć dydaktycznych oraz badań? Czy doktorat w związku z tym otwiera drogę do kariery, czy ją zamyka? Warto zauważyć, że te pytania pojawiają się także w części metodologicznej rozprawy. Jednak w tym miejscu nie zostaną one dopełnione odpowiedziami, bowiem – jak mówią sami doktoranci – jest to kwestia otwarta i niepewna, której rozwiązanie można odnaleźć jedynie w jednostkowych biografiiach osób badanych.

I dużo o tym rozmawiamy, ale z drugiej strony cały czas jednak trochę myślimy o sobie w takich kategoriach, jako właśnie przyszłych pracowników naukowych. Dlatego, że w tym się czujemy najlepiej, nie wiem, lubimy uczyć, dobrze nam się pracuje, interesujemy się tematem, mamy dużo pomysłów i nam się jakby, nie wiem, **może wydaje idealistycznie, że po prostu to jest niemożliwe, żeby to się nagle wszystko rozpadło i teraz tutaj do pracy i zupełnie coś innego** [D1:UW].

Dla wielu rozmówców trudność stanowi także **brak stabilizacji zawodowej**. Porównują oni swoje doświadczenie z doświadczeniem ich znajomych i przyjaciół,

którzy po ukończeniu studiów i otrzymaniu dyplomu rozpoczęli pracę w wyuczonym zawodzie. Dodatkowo negatywnie na pozycję doktorantów na rynku pracy wpływa fakt, że pracodawcy wolą zatrudnić kogoś, kto ma doświadczenie zawodowe. Doktoranci postawili zaś na dalszy rozwój naukowy, jednak w wielu przypadkach nie mają możliwości zatrudnienia na uczelni. W konsekwencji może okazać się, że stracili kilka lat poświęcając się dla idei, której nie mogą wcielić w życie.

[znajoma doktorantka] zdaje sobie sprawę, ale z drugiej strony cały czas też wie, że gdyby jednak jej się nie udało, no to będzie miała trzydzieści lat i żadnego doświadczenia zawodowego na rynku, w związku z tym, no, nie będzie jej łatwo. I to jest właśnie taka druga obawa, to znaczy bardzo często się powtarza właśnie ten argument, że „o, Boże, będę miał trzydzieści lat i właściwie żadnego doświadczenia, co ja wtedy zrobię, jak nie będę miał innych możliwości?” [D1:UW].

Doktoranci **nisko oceniają także polskie uniwersytety** w porównaniu z zachodnimi uczelniami. Mówią o konstruowaniu wiedzy, jej wykorzystaniu w praktyce, sposobie prowadzenia badań i współpracy z innymi ośrodkami, w tym zagranicznymi. Biorąc udział w zagranicznych stażach czy wymianach, mogą doświadczyć, jak tworzenie nauki odbywa się na najlepszych uniwersytetach w Europie (nikt wśród badanych nie odbywał stażu poza jej granicami).

Wielokrotnie człowiek wychodzi na zewnątrz i okazuje się, że to wszystko jest prawda, co myśmy się dowiedzieli na studiach, **tylko że to ma dwadzieścia lat, ta wiedza**, więc to jest trochę przykre i przyznam szczerze, że wielokrotnie zastanawiałem się, co z tym można zrobić i jak to zmienić i jak właśnie powiązać edukację obecną z badaniami naukowymi, przemysłowymi na przykład, tak? Czy z transferem wiedzy z jednego działu do drugiego tak, żeby jakoś one ze sobą współpracowały, to co jest zawsze w moim przekonaniu, znaczy zawsze, wielokrotnie podkreślane jako wielka różnica między polskim torem naukowym, a zachodnim, że jednak wielokrotnie tam odbywa się, badania odbywają się za komercyjne pieniądze na rzecz jakichś realnych potrzeb czy projektów i jest zasadnicza różnica w polskiej nauce, natomiast rzeczywiście jest to kłopot [D12:UW].

Nie udało się natomiast ustalić żadnych wyraźnych korelacji, które wskazywałyby na wpływ kierunku studiów na motywację decyzji o podjęciu studiów doktoranckich⁸¹⁸. Zbyt mało przypadków zostało przebadanych, by móc pokusić się o taką – ilościową – zależność. W badaniu znaczenie natomiast miała rodząca się

⁸¹⁸ Patrz: R. Góralaska, op. cit., s. 155-161.

samoświadomość podejmowanych działań oraz unaocznienie ważnych decyzji życiowych.

b) Procesy rekrutacji i selekcji

Założenie przyjęte w pracy, mówiące o elitarności studiów doktoranckich, przyczynia się do postrzegania tego stopnia studiów uniwersyteckich jako dostępnych nielicznej grupie osób. Wpływa ono też na procesy selekcyjne, które winny przyjmować tu postać trudnych egzaminów, wielostopniowej rekrutacji bazującej na testach sprawdzających wiedzę, rozmowach kwalifikacyjnych, a nawet – jak to się dzieje lub działo na najlepszych światowych uczelniach⁸¹⁹ – wywiadzie środowiskowym. System boloński wprowadza stopniowe upowszechnienie studiów III stopnia, co sprawia, że zmienia się ich profil, a więc także i dobór kandydatów. Następuje zmiana również w zakresie proporcji przyjmowanych osób w stosunku do kandydatów. Respondentka, która zaczynała studia w 2005 roku, wylicza, że na 36 kandydatów na studia doktoranckie przyjęto jedynie sześć osób, wszystkim oferując stypendia. Dwa lata później – inna respondentka zdająca na studia⁸²⁰ w 2007 roku opowiada o jedenastu kandydatach, wśród których tylko trzy osoby nie dostały indeksu studiów doktoranckich. Są też takie przykłady kierunków studiów, które prowadzą dodatkowe nabory na studia doktoranckie (biologia, fizyka, chemia, ale też – językoznawstwo czy literaturoznawstwo), albowiem w pierwszym terminie limit miejsc nie jest wypełniany. Spotykana jest też inna praktyka, polegająca na ustaleniu limitu miejsc w zależności od liczby osób zgłaszających się na studia doktoranckie.

Doktoranci mają świadomość zmian przebiegających w procesach rekrutacyjnych i selekcyjnych. Wcześniejszy system w ich oczach mógł być źródłem wypaczeń, wynikających z osobistej relacji promotora i doktoranta. Respondentka podkreśla też dominujące stanowisko promotora, który dobierał współpracowników w zależności od potrzeb i możliwości katedry, zatem był odpowiedzialny za procesy selekcji.

⁸¹⁹ Patrz: A. M. Kola, *Tajemnica wielkiej trójki Jerome Karabela, The Chosen*, „Forum Oświatowe”, 2010 nr 1 (42).

⁸²⁰ Znaczenie ma tu słowo „zdawać”, wskazujące na istnienie egzaminu wstępnego, który można zaliczyć z pozytywnym lub negatywnym skutkiem. Egzamin stanowi tu zatem zestandaryzowane narzędzie do oceny kompetencji kandydatów na studia doktoranckie.

Bo **zmieniają się reguły przyjmowania**. Kiedyś to było tak, że trzeba było chodzić sobie za profesorem i **wychodzić ten doktorat**, mówiąc brzydko **nawet trzeba było czasem komuś wejść tam, gdzie wejść, po to, żeby dostać tą zgodę, po to żeby się już w jakiś sposób...** i to był, i to jakby na tym etapie **profesorowie mogli sobie regulować dopływ** nowych doktorantów, bo jeżeli chciał dwóch, wiedział, znał możliwości katedry, brał dwóch, nie musiał brać sześciu [D5:UWr].

Warunki oceny kandydatur nie były niejednoznaczne, bowiem nie istniały obiektywne zasady przyjmowania doktorantów, a znaczenie miał głównie kapitał społeczny, jakim dysponował kandydat na adepta nauki.

Ale to było krytkowane, dlatego że osoby, które nie miały pleców, nie miały znajomości, nie były na tyle przebojowe, żeby gdzieś tam na etapie studiów magisterskich, bo ten **model pozwalał osobom, które mają znajomości**. Jeżeli na przykład mój tato byłby tutaj doktorem, czy profesorem, nawet w innej katedrze, wystarczyłoby, że poszedłby, słuchaj, wiesz, moja córka chce, no wiadomo o co chodzi [D5:UWr].

Jeden z respondentów opowiada, jak zdawał na studia doktoranckie:

To były jeszcze takie czasy, kiedy **papier od promotora** był ważniejszy niż egzamin [D22:UWr].

Zatem zmiana dotycząca przepisów rekrutacyjnych może mieć pozytywny wymiar, bowiem wprowadza obiektywne wytyczne, oparte na jasnych kryteriach sprawdzających zdolności i możliwości kandydata. Wynika to jednak nie z „trendu” (jak nazwała to respondentka), ale ze zmian przepisów dotyczących funkcjonowania uczelni wyższych, dostosowanych do procesu bolońskiego.

Znaczy ja tego nie doświadczyłam, ponieważ jestem już jakby z innego **trendu rekrutacji**, natomiast to tak się odbywało, to taki miało wydźwięk, wystarczy zobaczyć, to można ciekawie prześledzić sobie nazwiska wśród pracowników, bardzo dużo małżeństw, bardzo dużo tato profesor, w innej katedrze córka doktorantka w innej, u nas to widać na Uniwersytecie Wrocławskim i pewnie też jest tak gdzie indziej [D5:UWr].

W zdecydowanej większości ośrodków i kierunków przeprowadzono jednak egzamin wstępny, który mógł mieć postać: (1) rozmowy kwalifikacyjnej dotyczącej „biografii naukowej” kandydata, skupiającej się na przygotowanym konspekcie projektu rozprawy doktorskiej; (2) egzaminu sprawdzającego wiedzę przedmiotową – czy to w formie testu (prawo), czy sprawdzianu złożonego z zadań (chemia). Wynika to

z uchwał, jaki podejmuje zwykle Senat danej uczelni w zakresie zasad i trybu rekrutacji kandydatów na I rok studiów doktoranckich.

Wyłania się jednak pewna prawidłowość, dotycząca formy rekrutacji na studia doktoranckie. Wspominając go, badani mówią, iż rozmowa kwalifikacyjna w ich przypadku często miała jedynie formalny charakter. Natomiast nie wszyscy zdający egzamin, uważają go za prosty, np. prawnicy albo doktoranci reprezentujący kierunki ścisłe.

Ktoś, kto myślał o studiach doktoranckich myślał też o tym, żeby publikować, miał dobre oceny w czasie studiów, przygotowywał się do egzaminu, to naprawdę było **nie lada wyzwanie**, ponieważ nasz egzamin tutaj na studia doktoranckie był 16 września, zaś egzaminy aplikacji 25 [D5:UWr].

Nie wszystkim udało się podjąć studia za pierwszym razem, mimo poczucia dobrze zdanego egzaminu. Respondentka interpretuje to w sposób następujący:

Znaczy w sumie ja zaczęłam te studia nie tak, jak wszyscy, od października, tylko ja zaczęłam w grudniu te studia, bo w pierwszym rzędzie było za dużo kandydatów, za mało miejsc, więc się nie dostałam. Nie wiem, na ile mogę sobie pozwolić na szczerą z tobą. Bo słuchaj, sprawa była taka, że ja **powinnam zdać, bo mi za dobrze poszło na tym egzaminie**, ale nie było dla mnie miejsca. I nasz kierownik studiów doktoranckich miał wyrzuty sumienia, bo ja powinnam zdać, a nie zdałam, bo każdy z tych tam członków komisji tak naprawdę już sobie wybrał doktoranta [D18:UMK].

Świadczyć to może o istnieniu obok siebie dwóch wzorców rekrutacyjnych: w pierwszym z nich najważniejsze były wybór, akceptacja i wsparcie promotora. Wynika on nie tyle z patologicznej formy nepotyzmu czy wpływu opiekuna naukowego na resztę członków komisji rekrutacyjnej, ale z reguł funkcjonowania dawnego systemu uniwersyteckiego, który przewidywał istnienie asystentów dla profesorów. Zatem to profesor wybierał sobie swojego asystenta i z nim pracował, realizując niekiedy wspólny projekt badawczy. Dziś można spotkać się z tym na kierunkach ścisłych:

Znaczy, to jest tak, że ja produkuję wyniki, a na konferencje jeździ mój ten opiekun i tam po prostu jestem dopisany czy tam albo... Bo to jest, nie tylko moje wyniki są przedstawiane, bo **my pracujemy jakby w grupie**: ja, ten mój opiekun i jeszcze jeden chłopak [D4:UMK].

Doktorant z Uniwersytetu Warszawskiego opowiada o tym sposobie rekrutacji, nazywając go „bajką” (jest to właściwie odpowiedź na pytanie o przewód doktorski):

Znaczący będe miał otwarty w październiku, kiedy się sprawozdam z pierwszego roku i u nas wygląda to formalnie w ten sposób, ale jest to bajka. Teraz opowiem tą **bajkę**. Teoretycznie wymyśla sobie pracownik naukowy samodzielny, czyli ze stopniem doktora habilitowanego co najmniej temat na doktorat, bo uznaje, że chce mieć doktoranta, bo chce na przykład, żeby ten problem w zespole został rozwiązany, albo żeby ten doktorant pomógł przy wykonywaniu pewnego grantu, bo potrzebne są po prostu zasoby ludzkie. No i taki temat zgłasza do Rady Wydziału, tam przechodzi po prostu wewnętrzny konkurs, bo nie wszyscy dostaną stypendium, żeby... Bo nie zawsze liczba doktorantów jest ograniczona, no i kiedy dostanie miejsce doktoranta ogłasza się konkurs na to miejsce [D27:UW].

Tzw. system profesorski, w którym dominujący jest nauczyciel, narzucający sposoby pracy, ale też wartości i normy, obowiązywał w średniowieczu na uniwersytetach realizujących paryski model kształcenia. Przeciwny był mu model boloński, który w centrum procesów tworzenia i przekazywania wiedzy stawiał studenta, nie profesora⁸²¹. Idee tego ostatniego modelu są obecne w Deklaracji Bolońskiej, przy czym miejsce jej podpisania zostało wybrane w sposób nieprzypadkowy. Unia Europejska i jej organy w postaci Komisji Europejskiej, z pomocą rządów państw (szczególnie ministerstwa edukacji) proponują zmianę, polegającą na zorganizowaniu instytucji uniwersyteckich w taki sposób, by służyły one studentowi, w tym doktorantom.

Dlatego obecnie można zauważyć, jak odbywa się wdrażanie nowego systemu i eliminacja starego, który walczy wciąż z nowatorskim wzorem kulturowym proponowanym przez proces boloński i jego wykładnię w postaci *Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*. Widać w tym regułę opisującą zmianę społeczną, która zakłada współistnienie niekiedy odmiennych wzorów kulturowych. Budzić to może wtedy zarówno opór, bunt wobec nowości, ale też np. nadmierne przywiązanie do tego, co przemija. Z wypowiedzi respondentów nie można wywnioskować jednak, że zmiana systemu rekrutacyjnego jest szczególnie trudna do akceptacji. Świadczy to o **pokorze** doktorantów wobec systemu i jego sposobów działania, choć jak to zostanie poniżej wyłożone – są fakty i reguły z ich studenckiego życia oceniane przez nich jednoznacznie źle.

Ja w międzyczasie wiedziałam, że nie mogę zdawać do mojego byłego promotora magisterki, bo on już miał też doktoranta wybranego i nikt by mu nie dał drugiego, ale przez czwarty i piąty rok studiów chodziłam właśnie do mojego promotora i chodziłam do innego profesora, który jest moim obecnym promotorem i wiedziałam, że po prostu **siłą rzeczy on mnie nie weźmie**, bo nie dostanie drugiego, a już

⁸²¹ J. Baszkiewicz, *Młodość uniwersytetu*, Warszawa 1997.

jedną osobę miał wybraną, upatrzoną i tak dalej i tak dalej. **Druga osoba z komisji też miała wybranego już doktoranta**, trzecia osoba też miała wybranego doktoranta, chyba czwarta nie pamiętam [D18:UMK].

Ciekawym był jeden pogląd na sposób i znaczenie rekrutacji jednej z doktorantek (36 lat) na Uniwersytecie Szczecińskim. Przykłada ona dużą wagę do faktu odpowiedzialności jednostkowej, winnej sterować wyborami dorosłych ludzi i weryfikować je, także w zakresie podjętych studiów doktoranckich.

Myślę, że większość **powinna mieć dostęp bez żadnych egzaminów** po to, by sprawdzić siebie samych. Myślę, że **człowiek na takim etapie rozwoju to już wie**, czy on się będzie nadawał do takiej pracy, czy nie [D6:USz].

Na koniec należy zaznaczyć, iż badana była jedynie wiedza dostępna doktorantom. W ich wypowiedziach niewiele można odnaleźć treści ukrytych. Respondenci jedynie sygnalizują istnienie działań ukrytych w procesie rekrutacji i selekcji, jednak nie artykułują tej wiedzy wobec prowadzącej badania. Wynikać to może z powodu braku doświadczenia akademickiego, jak również z rzadkiej refleksji nad kwestiami, które nie w każdym środowisku są poruszane.

c) Ocena studiów doktoranckich

Omawiając najważniejsze kwestie związane ze studiami doktoranckimi, można zauważyć jedną ich cechę, podkreślaną przez wszystkich doktorantów. Respondenci zdecydowanie dostrzegają wartość i wyjątkowość tego etapu kształcenia, choć wielu podkreśla **nieadekwatność programów studiów wobec potrzeb studentów i możliwości prowadzących zajęcia**. Respondentka mówi:

Wiadomo, że tam nie ma dużo zajęć takich, jako takich, że chodzi się, że się trzeba **odpykać, odbębnić, zapisać się na liście obecności, pokazać się profesorowi na oczy**, tu byłem, tylko to by było na takiej zasadzie właśnie, że jest jakieś spotkanie, że jest jakiś problem, a potem każdy to musi jakoś tam przetrwać [D18:UMK].

Świadczyć to może o pewnej pozorności dotyczącej programów studiów, zmienianych niekiedy co roku dla każdej nowo przyjętej grupy doktorantów. Często zajęcia przeznaczone są dla grup łączonych (różne roczniki studiów, w tym

magisterskie), mają charakter wprowadzający (nie zaś specjalistyczny), odbywają się nieregularnie (np. raz w roku przez kilkanaście godzin). Niekiedy ten sam materiał omawiany jest przez kolejne lata, zatem doktoranci powtarzają ten sam kurs, który nosi jedynie inny tytuł.

Nie wszędzie jednak materiał prezentowany na zajęciach dla doktorantów jest tak prosty do opanowania. Generować może potrzebę pomocy w zaliczeniu przerabianych na zajęciach treści np. w postaci **korepetycji**. Respondent przyznaje się, że nie jest w stanie sam nauczyć się obowiązującego materiału (jest doktorantem na wydziale ekonomii, a skończył inżynierskie studia wyższe na Politechnice Warszawskiej, przy czym w czasie studiów uczęszczał na dodatkowe kursy z ekonomii na prestiżowych stołecznych uczelniach SGGW i SGH). Badany mówi także o tym, że egzamin wstępny również był dla niego wyzwaniem.

Zresztą w przypadku innych egzaminów też nie bardzo. Dla mnie jest o tyle to też bardziej uciążliwe niż dla studentów po ekonomii, że ja muszę na czwartym czy na piątym poziomie zaliczać przedmioty, z którymi mam pierwszy raz kontakt, więc to jest rzeczywiście duży kłopot dla mnie i, co tu dużo mówić, zaliczenie makroekonomii na, chyba, czwartym, bo to jest jedynka, dwójka, trójka, tak: czwarty poziom. No to jest to wyzwanie dla mnie. I zarówno intelektualne, jak i czasowe – **nie zawsze program studiów jest łatwy do przebrnięcia, jest formalnością, bo nawet** – i chodziłem do tej dziewczyny na **korepetycje** po prostu, żeby się doksztąpić [D12:UW].

Wypracowany dotąd system kształcenia doktorantów przypomina zupełnie kształcenie na niższych stopniach (jak nazywa to jedna z badanych – jest to kształcenie „domagisterskie”). Jak twierdzi respondentka, doktorantka literaturoznawstwa na UMK, ma to wymiar głównie psychiczny, mentalny. Zarówno prowadzący zajęcia, jak sami doktoranci nie są w tym względzie pozbawieni myślenia stereotypowego, schematycznego, „szkolnego”. Jest to zatem układ **nauczyciel – uczeń** (nie mistrz i uczeń). Jeden z nich przekazuje wiedzę, a drugi – pokornie ją przyjmuje, nie starając się szukać własnych ścieżek. Studia doktoranckie nie przybierają zatem charakteru emancypacyjnego, ani nie skupiają się na samorozwoju doktoranta.

Jest w tym coś takiego, co bardzo wiele osób psychicznie trzyma na poziomie dalej studiów, takich stacjonarnych, tak jakby w pewnym sensie funkcjonuje się tak jak **domagistersko**, czyli nie funkcjonuje się dojrzalej, chyba że się ma właśnie takiego mocno wyemancypowanego intelektualnie czy jakkolwiek, no nie wiem, grupę, promotora czy cokolwiek [D8:UMK].

Doktoranci odpowiedzialnością za takie *status quo* obarczają twórców obowiązującego kształtu studiów doktoranckich, zarówno w wymiarze systemowym, jak i lokalnie – czyli osoby układające program studiów doktoranckich. Respondentka [D8:UMK] używa charakterystycznego, ironicznego języka, podkreślającego dodatkowo nonsensy systemu kształcenia III stopnia (np. „indeksik”), przyrównuje je do „zabawy w szkołę”, wskazując na stosowaną tu metodę „prób i błędów”. Widać w tym brak stabilizacji w zakresie form i celów kształcenia doktoranckiego.

Ale to już **to nadaje środowisko**, które dalej wie, że to **jest indeksik** i taka trochę **szkolna zabawa**, ale z drugiej strony jest w tym też coś takiego, co jest już dojrzalsze. Ale to same te studia nie dyktują tego, że to jest dojrzalsze. One są takie trochę jak domagisterskie, a zajęć się zaczyna robić z roku na rok przecież coraz więcej [D8:UMK].

Nadmierna formalizacja i biurokracja nie sprzyja zmianie tego stanu.

To znaczy w tym sensie, że te studia się **coraz bardziej formalizują**, jak zresztą wszystko, prawda, albo prawie wszystko. (...) Mam poczucie, że **je po prostu trzeba przetrwać** [D8:UMK].

Powoduje także, że studia przestają być „wyzwaniem intelektualnym”, a stają się przykrym obowiązkiem zaliczania przedmiotów (nie zaś treści), zdawania egzaminów, uczęszczania na zajęcia, pisania sprawozdań czy wypełniania formularzy wniosków o stypendia.

Coś, czego mi trochę brakuje, ale w ogóle brakuje na studiach doktoranckich, to to, że mam wrażenie, że żywiej funkcjonowałam intelektualnie, że więcej było takich wyzwań. Nie „wyzwań” w **kontekście, żeby zaliczyć egzamin**, którego się boję, tylko wyzwań w sensie takiej, **przewietrzenia się intelektualnego**, że więcej tego miałam na studiach stacjonarnych [D8:UMK].

Drugą najczęściej wymienianą trudnością związaną ze studiami doktoranckimi są stypendia. Stypendium doktoranckie, które nie jest dostępne dla każdego, wynosi około tysiąca złotych i jak twierdzą respondenci nie wystarcza, by np. zacząć myśleć o założeniu rodziny.

Więc to także nie jest tak, że ktoś, kto ma stypendium w ogóle się nie musi martwić o pieniądze. Te opóźnienia są też często dość duże. Przynajmniej, przynajmniej nie, zwłaszcza na początku, czy pod koniec roku [D1:UW].

Ponadto problematyczna jest nieregularność wypłat stypendium, co również sprawia, że doktoranci podejmują często pracę zawodową.

(...) wiadomo, że jak ktoś dostaje ten ponad tysiąc z kawałkiem na rękę, to nie jest to kwota, za którą się można samodzielnie utrzymać zazwyczaj, tylko trzeba też coś jeszcze do tego dorobić, no chyba, że się ma jakiś inny wpływ finansowania jeszcze [D1:UW].

Przy okazji pytania o stypendia zostały ujawnione inne kwestie związane z funkcjonowaniem studiów doktoranckich. Wiele decyzji zapada poza wiedzą samych zainteresowanych, co jest dla nich szczególnie trudne do akceptacji i co wpływa, że czują się **zmarginalizowani**.

Chociaż też był taki problem przez parę lat, że decyzje o stypendiach były bardzo późno i w bardzo **dziwny sposób ogłaszane**, znaczy to nie było nigdzie wywieszane, nie do końca było wiadomo, jakie są naprawdę kryteria, po prostu się nagle ktoś dowiadywał, że ma stypendium na przykład, nie wiem, od pani sekretarki albo od swojego promotora pracy magisterskiej: „o, dostałeś stypendium!” I nie było bardzo wiadomo, ani kto, ani kiedy, ani na jakich stadiach o tym zadecydował [D1:UW].

Zdecydowanie jednak praca zawodowa rzutuje na pracy naukowej. Stąd częsta opinia wśród respondentów, mówiących, że posiadającym stypendium łatwiej jest się rozwijać naukowo. To zaś generuje możliwość otrzymania dodatkowych środków finansowych – czy to wydziałowych stypendiów naukowych, czy od instytucji zewnętrznych (np. w ramach programu „Start” Fundacji na rzecz Nauki Polskiej).

To znaczy u nas zazwyczaj było tak, przynajmniej ja tak nie słyszałam o innej sytuacji, że część osób, które się dostają dostaje stypendium, i zazwyczaj to jest grupa, która ma już stypendium do końca, dlatego, że no w dość naturalny sposób to oni mają więcej czasu na rzeczy naukowe, więc oni mają najwięcej publikacji, punktów, to oni dostają potem stypendia [D1:UW].

Na szczęście istnieją dodatkowe sposoby zdobycia finansowego wsparcia związane z pracą badawczą i naukową. Doktoranci mogą współpracować z innymi badaczami realizującymi projekty w ramach grantów ministerialnych, wewnątrz uniwersyteckich, czy np. finansowanych z Funduszy Strukturalnych (7 Program Ramowy⁸²²). Kwoty stypendium w przypadku projektów międzynarodowych, unijnych,

⁸²² Jak podaje strona internetowa poświęcona 7 Programowi Ramowemu: „jest to największy mechanizm finansowania i kształtowania badań naukowych na poziomie Europejskim”. Badania realizowane w ramach programu dotyczą następujących obszarów nauki: zdrowie; żywność; rolnictwo; rybołówstwo i

zdecydowanie przewyższają stypendium doktoranckie: na 3000- 3500 złotych może liczyć doktorant, pracownik z tytułem doktora zaś – 5000-6000 zł⁸²³.

Jednak tego typu projekty są najpowszechniejsze w dziedzinach ścisłych oraz ekonomicznych, rzadko natomiast projekty angażujące doktorantów pojawiają się w humanistyce.

[doktoranci] czasami się angażują w różne projekty właśnie badawcze, które są już typowo za pieniądze. Na socjologii na przykład moja koleżanka właśnie w Poznaniu robi dużo rzeczy, które są zlecane po prostu instytutowi i dostają pieniądze normalnie, oprócz tam nie wiem, pieniędzy aspirantów, czegoś tam i czegoś [D1:UW].

Jednak relatywnie mało jest tego typu ofert pracy i dodatkowego zarobku, ponieważ:

bowiem raczej robią wszystko doktorzy. Rzadko się... rzadziej się teraz prosi doktorantów o to [D1:UW].

Doktorzy wykonują dziś pracę asystentów. Zmianę tę zauważa jedna z respondentek, która należy do pokolenia pamiętającego jeszcze system asystencki na uczelniach (ma bowiem 36 lat, czyli 10 lat więcej od najmłodszej uczestniczki badań). Mówi ona, że:

(...) **najlepszy sposób robienia doktoratu to jednak zatrudnienie na uczelni, bycie asystentem**. Nie wiem, czy takie studia mają sens. Jeżeli ma się prowadzić badania naukowe, to nie powinno się **rozdrabniać**. Ja muszę prowadzić jakieś zajęcia, do których muszę się przygotowywać przez cały tydzień, dodatkowo muszę się przygotowywać na egzaminy z kilku różnych zupełnie, odmiennych treściowo przedmiotów, przez które nie mam czasu na pisanie, na skupianie się na pracy [D6:USz].

Pomimo tych trudności, respondenci podkreślają, iż studia wpłynęły na nich jednoznacznie pozytywnie. Doktorantka ostatniego roku studiów podsumowuje:

biotechnologia; technologie informacyjne i komunikacyjne; nanonauki, nanotechnologie, materiały i nowe technologie produkcyjne; energia, środowisko (łącznie ze zmianami klimatycznymi); transport (łącznie z aeronautyką); nauki społeczno-ekonomiczne i humanistyczne; przestrzeń kosmiczna; bezpieczeństwo. (http://www.kpk.gov.pl/7pr/podstawy/cele_i_budzet.html, dostęp 27.05.2011).

⁸²³ Źródło tych danych stanowi tabela z ogłoszeniami o pracy dostępna na stronie Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (http://www.fnp.org.pl/polecamy/oferty_pracy, dostęp 27.05.2011).

To znaczy na pewno się rozwinęłam pod względem takich jakichś **umiejętności takich praktycznych, prowadzenie zajęć, pisanie, nie wiem, znajomość języków, umiejętność jakiejś tam pracy z materiałem i tak dalej** [D18:UMK].

Rozwój kompetencji i umiejętności ma miejsce nawet w sytuacji, gdy nie mają kontaktu z innymi ośrodkami uniwersyteckimi. Doktoranci nie jeżdżą często na konferencje naukowe, głównie z przyczyn finansowych. Nie istnieją bowiem jasne przepisy możliwości finansowania wyjazdów przez instytucje organizujące studia doktoranckie (wydziały lub instytuty). Doktorant nie jest bowiem pracownikiem uniwersytetu, a przepisy księgowo nie uwzględniają wypłat np. delegacji studentom. Opłata za konferencje w ramach stypendium jest natomiast dużym obciążeniem finansowym, szczególnie, że konferencje kosztują kilkaset złotych. Są zatem różne rozwiązania tej sytuacji, np. Instytut Kultury Polskiej przeznaczał w roku badań (2010) 400 złotych rocznie dla każdego doktoranta. Każdy mógł wydać je na swoje cele – czy to konferencje naukowe, realizację badań, ale też np. dofinansowanie kursu języka obcego. Należy jednak przypomnieć, że wyjazdy konferencyjne mogą być opłacone w ramach grantów promotorskich, ale też ministerialnych.

Raz, jeżdżę w zasadzie tylko na konferencje, które mi są w jakiś sposób przydatne, więc niezbyt często, bo to nie jest taki temat, który się da pod wiele rzeczy podłączyć [D1:UW].

Analizując materiał badawczy, szczególnie symptomatyczny jest fakt wskazujący, że doktoranci mają małą wiedzę na temat funkcjonowania studiów, ale też systemów stypendialnych, czy swoich praw. Świadczy to o pewnym **uprzedmiotowieniu doktorantów**, bowiem z wypowiedzi doktorantów wynika, że procedury i przepisy prawne powstają bez ich udziału⁸²⁴. Respondenci nie dysponują informacjami o funkcjonowaniu studiów, a także o swoich prawach i obowiązkach. Oto przykładowa wypowiedź:

Więc ja w ogóle jestem **dość kiepska w tych wszystkich formalnych sprawach**, to znaczy nie wiem, jak się dużo rzeczy załatwia. Oczywiście te takie najbardziej konieczne, nie wiem, rozliczenie, oddanie to jak najbardziej tak, natomiast nigdy jakoś nie miałam specjalnie czasu ani chęci, żeby się zagłębić we wszystkie możliwe sposoby finansowania [D1:UW].

⁸²⁴ Nie jest to jednak zgodne z prawdą, albowiem istnieje wiele funkcji i instytucji, mających włączyć doktorantów do dyskusji na temat ich statusu na uczelni, np. Krajowa Rada Doktorantów, ale też bardziej lokalnie – w każdej Radzie Wydziału zasiada przedstawiciel doktorantów, będący pośrednikiem między doktorantami a władzami.

Wyjątek stanowi sytuacja, która dotyczy pracy zawodowej doktorantów. *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku* w artykule 196 mówi: „Organizację i tok studiów doktoranckich w zakresie nieuregulowanym w ustawie oraz w odrębnych przepisach określa regulamin studiów doktoranckich”⁸²⁵. Zatem każda uczelnia sama ustala reguły dotyczące pracy doktorantów poza uczelnią. Przykładowo – w *Regulaminie studiów doktoranckich UMK z dnia 25 kwietnia 2006 r.* widnieje zapis, iż „Uczestnik stacjonarnych studiów doktoranckich może podejmować prace zarobkową, której wykonywanie nie koliduje z zajęciami wynikającymi z programu studiów”⁸²⁶. Został on zmieniony w 2010 roku, bowiem wcześniej doktorant otrzymujący stypendium doktoranckie nie mógł podejmować pracy w pełnym wymiarze godzin, ani bez zgody kierownika studium doktoranckiego.

Nie tylko powyżej opisane fakty wpływają na powstanie **konfliktu ról**, jaki deklarują respondenci. Nie dotyczy on jednak przewidzianej rozbieżności w traktowaniu siebie jako studenta, albo pracownika, ale dotyczy **konfliktu między zajęciami uczelnianymi a pracą podejmowaną poza nią**. Praca ta ma charakter nie tyle rozwijający, co zarobkowy. Nie jest zatem podejmowana z powodów ambicjonalnych, ale finansowych. Wpływa to zdecydowanie negatywnie na obraz swojej osoby.

No i sprawdziłam przez ten pierwszy rok i stwierdziłam, że o, nie, na pewno trzeba dalej się uczyć, bo praca tego typu jest, owszem, może ambicjonalnie czy finansowo opłacalna, bo jednak człowiek coś robi, coś mu się uda dużego zrobić, zarobić pieniądze to się wydaje, że jest wszystko super, ale jeśli chodzi o rozwój umysłowy i satysfakcję taką ogólnozyciową, no to chyba raczej nie jest dla mnie [D1:UW].

Złe samopoczucie w tym względzie pogłębia świadomość, że praca zawodowa zabiera czas, który można i należy poświęcić pisaniu doktoratu. Dlatego niektórzy respondenci, jeśli mogą sobie na to pozwolić, rezygnują z pracy dodatkowej.

Ogólnie rzecz biorąc **nie sprzyja to studiowaniu do doktoratu**, w związku z tym staram się w ogóle z tego zrezygnować i teraz mąż mnie będzie utrzymywał, mam nadzieję [D1:UW].

⁸²⁵ *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*, art. 196, pkt 2.

⁸²⁶ *Regulamin studiów doktoranckich UMK z dnia 25 kwietnia 2006 r.* § 18, art. 2.

Dużą trudność stanowi np. nieumiejętność organizacji czasu i podziału obowiązków na te uczelniane i pozauczelniane. Wymaga to dyscypliny, ponieważ w coraz większej liczbie zawodów czas pracy jest nielimitowany, co obciąża budżet czasowy doktoranta, który poza pracą ma jeszcze inne obowiązki i zobowiązania (np. wobec rodziny czy przyjaciół).

Moim problemem na pewno było to, że ja nie potrafiłam sobie podzielić dobrze czasu, a nawet jeśli sobie ten czas dzieliłam, na przykład w zeszłym roku pracowałam bardzo mało zawodowo, zarobkowo, ale charakter pracy w agencji PR-owej jest taki dość, że tak powiem specyficzny i nawet jeśli akurat nie pracowałam, to wiedziałam, że mam za dwa tygodnie jakieś bardzo ważne wydarzenie, do którego muszę jeszcze przygotować to, to i to [D1:UW].

Doktoranci odczuwają także **lęk przed oceną** ich działalności poza uczelnią. Boją się, że ich promotorzy i wykładowcy uznają ich za „karierowiczów”, skupionych nie na rozwoju intelektualnym, ale zarabkowaniu i podnoszeniu swoich kwalifikacji zawodowych, a to w konsekwencji:

ze to bardzo może, to może zabrzmi trochę – mam nadzieję, że nie cynicznie, ale, że to może **bardzo mi zepsuć wizerunek po prostu** [D1:UW].

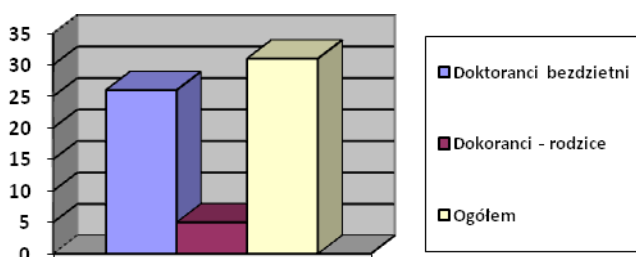
Z drugiej strony, konflikt ról może być spowodowany sytuacją odwrotną. Doktorat i studia doktoranckie mogą zajmować doktorantowi zbyt wiele czasu, który powinien przeznaczyć na pracę zawodową. Niektórzy mają wyrzuty sumienia, bowiem nie mogą zaangażować się w pełni w pracę zawodową. Jest to szczególnie widoczne w przypadku takich zawodów, jak prawo, w których praktyka mocno wspiera teorię.

Mój patron ostatnio mnie poinformował, że oczywiście aplikacja jest najważniejsza i ja tutaj pozostaje w nieustannym konflikcie pomiędzy doktoratem a aplikacją, ponieważ w kancelarii czuję nacisk, że kiedy już zacznę pracować na pełen etat, teraz na razie mam tylko taką praktykę, jestem z doskoku, to się odbija na bardzo mizernym wynagrodzeniu, ale nie jestem jeszcze tak obłożona, kiedy zacznę aplikację, zajęcia, dostaję umowę i oczywiście zasady są bez zmian [D5:UWr].

Niektórzy boją się tego tak bardzo, że nie przyznają się publicznie do bycia uczestnikiem studiów doktoranckich, a nawet proszą swoich promotorów o niepodejmowanie publiczne tematu ich doktoratu i opieki promotorskiej.

Znałam dziewczynę od nas, która się boi przyznać w pracy, że studiuje i za każdym razem jak wychodzi, to coś wymyśla, że idzie do lekarza, albo gdzieś, jeśli musi wyjść wcześniej, bo... A pracuje w ambasadzie, w jednej z ambasad. Powiedziała, że po prostu miałaby o wiele trudniej w pracy, gdyby powiedziała, że jest doktorantką, bo jak szukała pracy, to taka informacja, że jest, jakby zniechęcała pracodawcę [D1:UW].

Konflikt ról nie występuje natomiast w relacjach z rodziną. Wydaje się, że każdy wie, że obie te sfery – naukę i życie rodzinne trzeba nauczyć się łączyć, ale także dystansować, oddzielać od siebie. Być może jest to próba wyuczenia pewnego zachowania, które może przydać się w przyszłości, gdy uda się zdobyć pracę na uczelni⁸²⁷. Stąd własna rodzina jawi się jako coś niedostępnego, dalekiego, czego nie da się w obecnej sytuacji połączyć z pracą naukową. Rodzina bowiem, absorbując swoimi sprawami, może zamknąć na inne sprawy, na pomoc ludziom, na własny rozwój. Wśród 31 respondentów pięć osób posiada dzieci (zawsze jest to jedno dziecko, nie ma nikogo, kto zdecydowałby się na kolejne), przy czym dwie kobiety nie są w związku z ojcami dzieci. Obie dziewczynki są upośledzone zarówno umysłowo, jak i fizycznie, jedna jest w stanie ciężkiego upośledzenia, druga – lekkiego, co i tak wpływa na to, że nie może przystosować się kontaktów z innymi. Ich matki (respondentki) nie sprawują nad nimi ciągłej opieki, przekazały ją nieformalnie babciom dzieci (w tym jedna z nich jest pod opieką matki swego ojca).

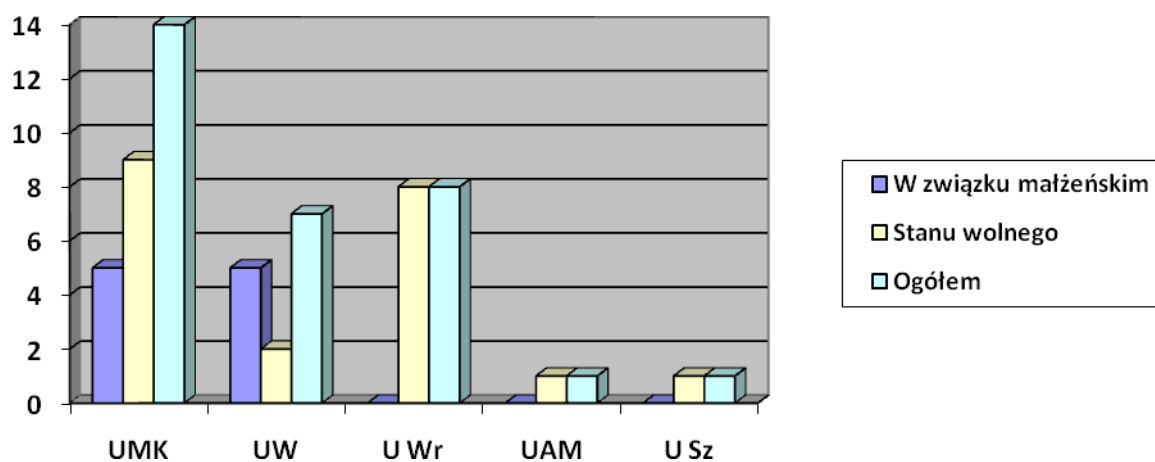


Wykres 1. Respondenci wg cechy „posiadanie dziecka”.

Dziesięcioro badanych respondentów weszło w związek małżeński, przy czym nie ma tu także zależności wiekowej, ani wg płci. Najmłodszy respondent płci męskiej (24 lata) jest od 2009 roku żonaty, natomiast najstarsza – 36-latką – deklaruje niechęć do ślubu. Przy czym, ciekawie rozkłada się cecha „stan cywilny” według miejsca

⁸²⁷ Chociaż zdarzają się wypowiedzi, jak np. młodego ojca, wyrażającego żal, że nie ma czasu na zabawę z córką.

podjęcia studiów doktoranckich. Najwięcej osób będących w związku małżeńskim jest wśród doktorantów Uniwersytetu Warszawskiego (pięć osób na siedmiu badanych). Tyle samo osób żonatych i zamężnych jest wśród doktorantów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, jednak stanowi to mniejszość, bowiem doktorantów stanu wolnego jest dziewięciu (w sumie przebadanych zostało czternaście osób). W grupie studiującej na Uniwersytecie Wrocławskim (8 osób), Szczecińskim (1 osoba) i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (1 osoba) nie znalazła się ani jedna mężatka czy żonaty mężczyzna.



Wykres 2. Respondenci wg cechy „stan cywilny”.

Jak interpretować te fakty? Być może duże miasto, jakim jest Warszawa, dysponujące większym rynkiem pracy, gwarantuje w większym stopniu **bezpieczeństwo – finansowe czy socjalne**. W tych wyliczeniach widać, że osoby z mniejszych ośrodków akademickich, nastawione są przede wszystkim na ukończenie studiów doktoranckich oraz zdobycie doświadczenia – naukowego i zawodowego, które zaowocuje w przyszłości. *Casus* Wrocławia jest jednak w tym kontekście kłopotliwy do interpretacji. Jak mówi jedna z respondentek (zameężna):

Rzeczywiście założenie, że rodzina jest najważniejsza, jak gdyby zamyka, może nas zamknąć na wszystkie inne rzeczy i wtedy nie trzeba już nic więcej robić. Szczególnie, jak się ma dużą rodzinę tak, jak ja i taką rodzinę, która ma dużo problemów i można właściwie stwierdzić, że zajmę się problemami rodziny, bo ledwo mi na nie starcza czasu, to po co mam robić coś jeszcze innego? [D1:UW].

Tej afirmacyjnej postawie wobec niemożności zakładania rodziny sprzyja świadomość istnienia różnych modeli współczesnej rodziny.

Znaczy na pewno **rodzina jest dla mnie**, ale pod pewnymi względami, im też człowiek jest starszy, tym też widzi, że jednak się te **modele bardzo zdywersyfikują**, że teraz, ja jestem z takiej rodziny dość, że tak powiem poukładanej, to znaczy rodzice są razem i kochają się, nigdy nie było jakichś specjalnych problemów między nami też w relacjach i ich sposób życia zawsze bardzo mi, znaczy nie bardzo mi odpowiadał, ale do pewnego momentu wydawało mi się, że tak jest, taki sposób życia, który ja też będę realizowała w swoim życiu, przynajmniej w takiej warstwie światopoglądowej [D1:UW].

Rodzina jest jednak największą wartością w życiu, co deklaruje każdy doktorant. Od niej bowiem przejmuję się wartości i wzory zachowań.

Ale na pewno są pewne **wartości**, które wyniosłam z domu, są pewne wartości, które przejęłam od rodziny mojego męża, która jest trochę inną rodziną niż rodzina moich... moich rodziców [D1:UW].

Z drugiej strony ta rodzina jest dużym wsparciem, szczególnie podczas studiów doktoranckich. Oferuje nie tylko pomoc finansową, ale też daje poczucie sensu i radość.

I to jest też rodzina, która jest rodziną taką właśnie całą. Znaczy dla mnie to jest ważne, że to takie rodziny, które... które się trzymają razem, które **się wspierają** [D1:UW].

Rodzina jest szczególnie ważna w momencie, gdy perspektywa przyszłości i szans na zatrudnienie jest niepewna.

Podsumowując, należy stwierdzić, że generalna **ocena studiów jest pozytywna**. Nie zdarzyła się sytuacja, by ktoś powiedział, że uważa studia za stracony czas.

Na pewno te studia otworzyły mi horyzonty, chociaż, jak mówię, wcześniej już studia magisterskie bardzo mocno zmieniły, bo jednak filozofia ma to do siebie, że jakby się nią mocniej zająć, no to zmienia [D18:UMK].

Doktoranci mają świadomość, że nie wszyscy znajdą zatrudnienie na uczelni, co będzie wiązało się z utratą kontaktu z tworzeniem nauki i należącymi do tego rytuałami – seminariami, konferencjami, pisaniem artykułów, kwerendami bibliotecznymi.

Natomiast z drugiej strony mam wrażenie, że się nie do końca rozwinęłam, dlatego, że tak naprawdę to ja już, co ja mogę więcej osiągnąć? Tak naprawdę niewiele, nie mam szans specjalnie na habilitację, więc już teraz tak już czuję, że już raczej albo taki jeden stały poziom, albo równia pochyła. Być może nawet równia pochyła, bo jak przestanę na przykład mieć **kontakt właśnie z tym całym**

rytuałem spotkań, jakieś tam seminarium, wykładów i tak dalej i tak dalej, to wiadomo, że jednak ten poziom spada [D18:UMK].

Brak perspektyw na zatrudnienie wynikać może z różnych przyczyn. Niektóre z nich mają charakter formalny:

po pierwsze, **UMK zamroziło nowe etaty** [D18:UMK].

Doktoranci widzą także zależności nieformalne, wpływające na to, czy ktoś zostanie zatrudniony. Najistotniejsze wydaje się tu posiadanie wsparcia osób decydujących o polityce kadrowej – uniwersytetu, ale też na niższym poziomie – wydziału czy instytutu. Respondentka nie tylko zauważa istnienie kapitału społecznego, jaki jest konieczny do zajęcia uprzywilejowanej pozycji na uczelni, ale opowiada też, jak można stracić ową pozycję.

Po drugie **środowisko uniwersyteckie, w którym się obracam jest silnie zhierarchizowane**, jest bardzo gęsta sieć wzajemnych zależności i były przypadki, gdzie jakaś osoba półwygodna czy średnio wygodna była eliminowana, są różnego rodzaju średnio legalne zagrywki, na przykład kiedyś przyjęto pracownika, bo potrzebowano do określonego zakładu. Ta osoba wypracowała dwa lata, a później się okazało, że nie ma dla niej godzin, bo inni pracownicy sobie rozdrapali jego etat jako nadgodziny, żeby tą osobę, żeby mieć powód, żeby nie przedłużyć umowy [D18:UMK].

Symptomy tego, jaki kto posiada **kapitał społeczny**, a tym samym – wsparcie osób trzecich (protekcję), można zauważyć już na samym początku studiów. Wyróżnikiem jest tu otrzymanie stypendium doktoranckiego, szczególnie, że kryteria w tym względzie nie zawsze – o czym była już mowa – są przejrzyste i jasne.

A poza tym to też jest takie trochę błędne koło, bo na przykład większe zatrudnienie, szansę na zatrudnienie mają ci na przykład, którzy dostali stypendium. A ci, którzy dostali stypendium, to nie do końca odpowiadały, czynniki, które wpłynęły na to, czy ktoś miał stypendium, czy nie, to nie były do końca czynniki bym powiedziała jasne, przejrzyste i klarowne, tylko właśnie też, różne takie dziwne i później to też miało swoje konsekwencje [D18:UMK].

Doktoranci posiadający stypendium, a tym samym kapitał społeczny, mają lepsze możliwości na początku swoich studiów, ale – jak się okazuje – także na końcu. Badana nazywa to „błędym kołem”, napędzanym przez sieć wzajemnych relacji, ukrytych pod formalnymi zależnościami.

Z mojego roku tylko dwie osoby miały stypendium naukowe i tylko te dwie osoby jakby skończyły o czasie te studia, czyli tak, jakby po tych czterech latach te studia, się obroniły, natomiast cała reszta pracuje, albo pracowała, albo przerywała i powraca do pracy, więc wiadomo, że ta praca naukowa nie jest taka ciągła i dorobek nie jest taki bogaty i w sumie to jest takie błędne koło, bo ci, którzy mieli stypendium, no to pracowali naukowo, ci, którzy pracowali, żeby się utrzymać, no to mniej pracowali no i wiadomo, że później przy jakimś tam zatrudnieniu no to też różnie wygląda [D18:UMK].

d) Relacja mistrz – uczeń. Kontakty z promotorem

Czymś, co może zaskakiwać w wypowiedziach respondentów, jest fakt nieposiadania autorytetów, mistrzów, nauczycieli, osób znaczących, ważących na wyborach edukacyjny czy życiowych. Tłumaczą to tym, że chcą podążać ścieżką wyznaczaną tylko przez siebie, być oryginalnymi i „nie zagapiać się” na kogoś innego. Być może wynika to z panującej obecnie **kultury indywidualizmu**, nowoczesnej potrzeby oryginalności, kulcie nowości, niepozwalającym na publiczne wyznania o wzorowaniu się na innych albo ze **zmiany kryteriów bycia autorytetem**.

Nie wiem (co to jest „szkoła naukowa” – A.M.K.). **Nigdy nikt nie był dla mnie autorytetem, mistrzem**. O nikim bym nie mogła w taki sposób powiedzieć. Jakkolwiek bym go ceniła. Jest dużo osób, które cenię za wiedzę, sposób podejścia do życia, ale nie tak, żeby **zagapiać się na niego i robić wszystko w taki sam sposób jak on** [D6:USz].

Ponadto, nie zawsze doktoranci wiedzą, czym jest „szkoła naukowa”, co wpływa też na to, że nie (współ)tworzą zwykle zespołu badawczego, ani nie deklarują istnienia grupy – wspólnoty doktorantów. Używając terminologii Ferdynanda Tönniesa, stanowią grupę typu **Gesellschaft**, zbudowaną na formalnych i rzeczowych relacjach oraz celach narzuconych z góry, mających charakter umowy. Nie można natomiast powiedzieć, o doktorantach, że są grupą drugiego typu – **Gemeinschaft**, opartą na wewnętrznych motywacjach o emocjonalnej genezie, wychodzącej poza więzy formalne czy rodzinne, stawiającej na rozwój nie tyle instytucji, co osobowości⁸²⁸.

Myślę, że to jest, to **nie jest wspólnota prawdopodobnie, to jest taka zatowiszowana grupa**, która się jednoczy generalnie wokół tego, żeby zdać taki durny egzamin albo żeby się wymienić tekstami

⁸²⁸ F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie: rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, wstęp do wyd. polskiego J. Szacki, Warszawa 2008.

na zajęcia. (...) Myślę, że to jest, to nie jest wspólnota prawdopodobnie, to jest taka zatomizowana grupa, która się jednoczy generalnie wokół tego, żeby zdać taki durny egzamin albo żeby się wymienić tekstami na zajęcia [D7:UMK].

Trudno jest jednak budować doktorantom i profesorom relację typu „mistrz-uczeń” w sytuacji, gdy promotor uwikłany jest w pełnienie różnorodnych funkcji wobec reprezentowanej instytucji (dziekan, rektor, dyrektor instytutu itp.). Publiczne zadania bowiem minimalizują możliwości spotkań i nawiązania (głębokiej) relacji z profesorem, która mogłaby kształtować postawy i poglądy.

Profesor jest teraz dziekanem, więc nie ukrywam, że **współpraca nasza jest kompletnie zerowa**, bo ja od dwóch lat staram się zdać ten egzamin i profesor jak gdyby z pewnym takim dystansem cały czas do tego podchodzi, czy ja na pewno dobrze robię, że nie piszę tego doktoratu, no bo... zresztą, wiele osób twierdzi, że jakoś tam ten egzamin to ja zdam, tak? [D12:UW].

Cytowany wyżej doktorant przedstawia również ciekawą typologię profesorów, właśnie w nawiązaniu do relacji między nauczycielem (mistrzem) a studentem (uczniem). Opowiadając o swoim promotorze, wyróżnia typ profesora, który:

Aczkolwiek nie ukrywam, że profesor jest **bardzo amerykańskim profesorem** i jest bardzo otwarty, i swobodny w takim kontakcie, nie jest to taki typowy profesor, który patrzy na wszystkich z góry i można rzeczywiście w ramach jakiejś tam potrzeby z nim się spotkać w sposób swobodny i współpracować, także z tym nie ma najmniejszego problemu [D12:UW].

Przeciwieństwem profesora „amerykańskiego” jest profesor **„polski”**, który jest:

taki bardzo, bardzo surowy, bardzo zdystansowany i niewychodzący jak gdyby na przeciw studentom [D12:UW].

Czasami trzeba się postarać o indywidualny kontakt z promotorem, ponieważ nie wszyscy **umieją okazywać** swoim doktorantom mentorskie wsparcie, nie tylko formalne, ale też intelektualne (nie mówiąc o wsparciu emocjonalnym):

że ktoś się bardzo uprze i sam sobie to wszystko przygotowuje i promotor mu to zaakceptuje, także nie ma takiego, mnie tego brakuje, bo ja lubię taki system pracy, nie ma takiego mentorskiego podejścia do studentów i doktorantów [D1:UW].

Doktoranci widzą w tej relacji pewien potencjał na „**promowanie *sensu stricte***” [D1:UW], chociaż inicjatywę w tym względzie stawiają po stronie promotora. To opiekun ma być dominujący, narzucający wzorce współpracy i wymagania. Jednak, jeżeli profesor ma pod swoją opieką **wielu doktorantów**, to ten zindywidualizowany kontakt z promotorem trudno jest nawiązać czy utrzymać [D10:UMK].

Doktorantka nazywa proces nawiązywania trwałej i pogłębionej relacji „**pielgrzymowaniem**”, co może wskazywać na czynienie z osoby promotora świętości, osoby, którą należy czcić, wielbić i darzyć wielkim szacunkiem. Respondentka mówi o tym z ironią i humorem, ale są osoby, które traktują swego promotora – mistrza z wielką estymą i szacunkiem. Wówczas można mówić o jednej z kilku odmian relacji „mistrz – uczeń”, czyli tzw. typie (1) „kapłana”, który wymieniony został w poniższym wykresie prezentującym typy mistrzów obecnych w wypowiedziach doktorantów⁸²⁹. Zaznaczyć przy tym należy, że nie wszyscy postrzegają swoich promotorów jako „mistrzów”.

No, znam doktorantów, bo z nimi siedzę na dwóch latach, od dwóch lat na seminarium doktorskim czy doktoranckim, bo profesor Mencwel prowadzi. Ale w związku z tym, że **pielgrzymowałam do niego, to pielgrzymowałam** też jakoś tam w tym sensie do nich, żeśmy **kolektywnie siedzieli i czytali** [D8:UMK].

Co sprawia zatem, iż określony styl opieki nad doktorantem i bycia nauczycielem możemy nazwać mistrzowskim? Tadeusz Pilch wymienia trzy podstawowe cechy mistrza. Pierwszym z nich jest uniwersalizm przesłania – głoszone prawdy powinny być na tyle ogólne, by przełamywały bariery dzielące kultury, religie, epoki. Może to być humanitaryzm, tolerancja, idea pokoju, opieka⁸³⁰. Jednakże „Oddziaływanie takich idei musi być masowe”⁸³¹. Dwie pozostałe cechy to doskonałość moralna i wierność zasadom i prawdzie.

W tej perspektywie, siłę nauczyciela stanowią jednak będą kompetencje i umiejętności promotora-mistrza. Od nich wywodzą się będą role społeczne, które pełnić może mistrz, bazujących na dwóch grupach kompetencji nauczycieli. Robert

⁸²⁹ Przy czym nie jest to typologia rozłączna, ani pełna. Może bowiem zdarzyć się tak, że mistrz-promotor będzie pełnił wyłącznie jedną z ról, ale też może wypełniać je wszystkie czy może też reprezentować zupełnie inny, nieobecny tu typ mistrza.

⁸³⁰ Patrz np. system wychowawczy Janusza Korczaka [w:] J. Korczak, *Jak kochać dziecko?*, wyd. 3, Warszawa 1998.

⁸³¹ T. Pilch, *Nauczyciel w historii i kulturze człowieka*, [w:] T. Zacharuk, *Pedagog – jednej czy wielu dróg?*, cz. 1, *Pedagog w teorii*, Siedlce 2005, s. 19.

Kwaśnica wymienia najważniejsze kompetencje praktyczno-moralne: (1) kompetencje interpretacyjne; (2) kompetencje moralne; (3) kompetencje komunikacyjne; a w grupie kompetencji technicznych: (4) kompetencje postulacyjne (normatywne); (6) kompetencje metodyczne; (7) kompetencje realizacyjne⁸³². Natomiast doktoranci „mistrzostwo” swego promotora opisują krócej, jako następujące zmienne:

Postawa, warsztat, jakieś takie podejście do drugiego człowieka. Myślę, że to [D10:UMK].

Nie jest łatwym zadaniem rozpoznać, jaki typ mistrzowski reprezentuje promotor, ponieważ:

Jednak jak masz kontakt w twoim mistrzem podczas tego seminarium, czy to licencjackiego, czy magisterskiego, to jednak wiesz, czego się spodziewać, jaki ta osoba preferuje system pracy i tak dalej. Tutaj jednak, no możesz trafić dobrze, ale **możesz trafić też źle** i możecie gdzieś tam tych charakterów nie dopasować, jeżeli chodzi o pracę [D10:UMK].

Doktoranci widzą w tym zagrożenie, mogące spowodować, że nie uda im się dokończyć studiów doktoranckich i nie napisać wartościowej rozprawy. Podobnie jak we wszystkich innych środowiskach – nieumiejętność dookreślenia swoich stanowisk przyczynić się może do rezygnacji ze studiów doktoranckich.

⁸³² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, *Pedagogika: podręcznik akademicki*, tom II, Warszawa 2007, s. 300-301.



Wykres 3. Typy mistrzów – promotorów,
opracowanie własne.

Współpraca z promotorem może również przypominać terminowanie w zakładzie rzemieślniczym. To trudna, systematyczna praca pod okiem (2) mistrza-rzemieślnika, na ocenę której trzeba niekiedy poczekać, by zdobyć doświadczenie.

[Promotor wymaga:] Takiej **systematycznej, ciężkiej, systematycznej pracy, takiej rzetelnej**. Też, żeby może nie.. Żeby **nie osądzać** od razu czegoś, co z pozoru się wydaje oczywiste, prawda, że czasem coś może mieć jakieś drugie dno, jakieś okoliczności, które warto by było poznać, zanim się wyda opinię albo oceni kogoś [D10:UMK].

W tym kontekście adekwatne wydaje się określenie tworzenia „szkoły naukowej”⁸³³, rzutującej na ocenę doktoranta przez środowisko akademickie.

⁸³³ Więcej na ten temat np. [w:] J. Goćkowski, A. Siemianowski /red./, *Szkoły w nauce: praca zbiorowa*, Wrocław 1981.

Znaczący myślę, że jestem traktowana jako jedna ze szkoły i myślę, że ona też mogłaby o mnie w jakiś sposób jakoś tak powiedzieć. Znaczący dlatego, że po pierwsze, metody mamy bardzo podobne, częściowo zapożyczone przede mną od niej, ale też dlatego podobne, że ona jest bardzo dobrze obczytana w rzeczach kulturoznawczych, antropologicznych i rzeczywiście to jest taki sposób myślenia, który jej też odpowiada (...). No i jak prezentuję te moje pomysły czy fragmenty pracy właśnie na tych dwóch pozostałych seminariach, to też jest to odbierane, czy też traktowane jako praca **ze szkoły właśnie profesor Ulickiej** [D1:UW].

Są też przykłady relacji, zawierającej w sobie elementy znane ze świata szkoły. Mistrz staje się wówczas (3) nauczycielem, przekazującym wiedzę, ale też dopilnowującym terminów, co ma wymiar także (4) wychowawczy. Swoim przykładem pokazuje, jak wypełniać swoje obowiązki czy realizować zadania.

To jest taka relacja, która tak: jak trzeba popracować, jak trzeba się spiąć, to naprawdę trzeba tutaj stanąć na wysokości zadania i nie ma zmiłuj. Jest jakiś tam termin, umawiamy się na coś i nie ma zawalania terminów, nie ma nieprzychodzenia, jak się umawiamy, to choćby tam było trzęsienie ziemi, to trzeba zrobić to, co jest do zrobienia. Ale są też takie momenty takiego rozluźnienia totalnego, kiedy sobie gdzieś tam chodzimy na obiad, sobie po prostu zostawiamy sprawy uniwersytetu gdzieś tam poza sobą [D10:UMK].

Szkolny styl współpracy z promotorem oceniany jest pozytywnie przez niektórych doktorantów, mających problem z samodzielnym ustawieniem sobie planu pracy bez wytycznych ze strony opiekuna merytorycznego. Dlatego liberalny, nastawiony na samorozwój doktoranta system wydaje im się trudny do akceptacji i wdrożenia w życie.

Myślę, że dobrze i też pani profesor ma taki styl, że jednak dla mnie to jest bardzo mobilizujące, że po prostu jest termin, trzeba się wywiązać i tak dalej, bo wiem, że niejednokrotnie mistrzowie mają taki system, że „**A, to proszę przyjść, jak pani coś napisze. Jak pani będzie gotowa, to porozmawiamy**” [D10:UMK].

Promotor – mistrz jest jednak przede wszystkim (5) uczonym, który posiada wysoką pozycję uniwersytecką, jest cenionym przez środowisko, ale też często poza nim, badaczem. Doktorantka z UMK wskazuje także na (6) innowacyjność myślenia swojego opiekuna.

Jestem zachwycona tym, że mogę z nim współpracować. Zawsze wydawało mi się, że profesorowie po sześćdziesiątce nie mają już nic do zaproponowania i że wszystko już powiedzieli. Nie

jest to prawda. Mój promotor jak mało kto jest czytany, obyty, ma wiedzę. Myśli nowocześnie [D31:UMK].

Mistrz-promotor daje się poznać czasem jako (7) lider i organizator. Cyklicznie organizuje spotkania swojej katedry, by dyskutować nad pracami badawczymi pracujących w niej osób oraz jest codziennie w pracy – zarazem wspierający i kontrolujący.

Znaczy, to jest tak, że przynajmniej w naszej katedrze to jest, że **ja z opiekunem no to się widuję codziennie praktycznie**, nie, to tam sobie tak gadamy. A raz na dwa tygodnie jest takie spotkanie, że **wszyscy z całej katedry się schodzą**, no i któryś albo z doktorantów, albo z doktorów, albo ewentualnie magistrant czasami przedstawia cele swojej pracy, jakieś założenia i wyniki [D4:UMK].

Wielu doktorantów odwołuje się w swoich opowieściach do „ludzkiej twarzy” promotora, mówiąc o cechach charakteru i osobowości. Promotor winien reprezentować podejście, w którym poza kulturą osobistą jest też troska o człowieka i akceptacja, tak typowa dla (8) terapeuty:

No właśnie takie pod tytułem „**nie zatraskujmy drzwi**”. Tak jak kończymy dyżur o 11-ej, to o 11-ej zatraskuję drzwi, chociaż tam, gdzieś tam kłębi się kolejka, prawda? Że jednak takie ludzkie podejście, umiejętność wysłuchania drugiego człowieka, zrozumienia [D10:UMK].

Wśród ocen promotorów znalazły się też takie, jak poniższa deklaracja:

Mój promotor to prawie jak mój ojciec [D29:UWr].

Dalej respondentka rozwija opowieść o kontaktach z promotorem, a właściwie – z Krzyśkiem (bowiem mówią do siebie po imieniu, co świadczy o koleżeńskim charakterze relacji):

Z **Krzyśkiem** tak, także my chyba z Ewą najbardziej się przyjaźnimy, reszta z Krzyśkiem, bo to głównie, jakoś tam wyszło to są dziewczyny, może mniej. No to głównie jest na tej zasadzie, coś jest nam potrzebne do załatwienia, **Krzysiek zawsze na pewno nam pomoże**. Też były jakieś sytuacje, że wiedział, że ma krótki okres czasu, żeby sprawdzić mi artykuł, czy nie wiem, czy pomóc mi się jakoś przygotować na konferencję, to zawsze naprawdę znalazł ten czas i pomagał. No i poza tym sytuacje są też takie, że albo gdzieś się wieczorami spotykamy, albo tutaj na uczelni, czasami gdzieś na jakąś wycieczkę pojedziemy i plus jest też taki, że właściwie dzięki Krzyśkowi zaczęłam swoje własne badania

na wykopaliskach (...) Krzysiek wyszedł z takiego założenia, że trzeba rzucać na głęboką wodę [D29:UWr].

Niektórzy żałują, że nie udało im się nawiązać tak bliskiej relacji ze swoim promotorem, choć doceniają wsparci merytoryczne i formalne, udzielane przez profesora.

Tylko nikt nie był dla mnie chyba nigdy takim **mentorem w sensie psychologicznym**. To znaczy, na przykład, ja zazdrościłem innym osobom, które mają ludzi, którzy dbają o rozwój ich nie tylko intelektualny, ale też taki szerzej pojęty, jakiś taki społeczny, duchowy [D7:UMK].

W grupie trzydziestu doktorantów znalazł się jeden przypadek promotora, którego sposobów działania i wywiązywania się z obowiązków respondentka nie akceptuje⁸³⁴. Nie stanowi on tym samym wzoru do naśladowania dla doktorantki, surowo oceniającej niewłaściwe zachowania.

I to jest facet, który potrafi się na zajęcia półtoragodzinne spóźnić 45 minut. I tak co tydzień na przykład. I tylko w ciągu semestru przyjść dwa razy punktualnie. To jest facet, który wtedy, kiedy ma konsultacje dla studentów, dla doktorantów, po prostu jest dzień kontaktowy i jego tam nie ma, bo on w tym czasie coś innego załatwia. Dla mnie to są takie niedopuszczalne sytuacje, pomijając to, że dostaje za to pieniądze, to z moim etosem po prostu ja powinnam tam być i siedzieć, tak? (...) To jest mój zasrany obowiązek, pisałam się na to, albo nie i jeśli nie lubi tego, to niech nie oszukuje [D25:UWr].

By uzdrowić te relacje, być może nie należy zbyt wiele oczekiwać od siebie, a tym samym starać się samodzielnie pracować. To pierwszy krok do budowy **partnerskiej**, dojrzałej relacji, która pozwala obu stronom czerpać z tego typu kontaktu. Nikt z doktorantów nie widzi relacji ze swoim promotorem w ten właśnie sposób, choć respondentka z doświadczeniem życiowym i zawodowym, która podjęła studia doktoranckie w 35 roku życia mówi tak o swoim opiekunie naukowym:

Jest bardzo pomocny, bardzo życzliwy. **Nie spodziewałam się takiego kontaktu**. Nie mogę go nazwać bliskim kontaktem, gdyż rzadko się spotykamy. To są takie bardziej wymiany próśb, prawie żądań, ale bardzo mnie ukierunkowuje, **wyraźnie określa, czego oczekuje, co powinnam zrobić, jak to wszystko wygląda**. No i tak, jak mówiłam, jest bardzo pomocny. Gdybym w czymś się nie orientowała, chętnie pomoże [D6:USz]

⁸³⁴ Ponadto, jak deklaruje respondentka, nie nazwałaby swego promotora „mistrzem”.

4.2.2. Typy współczesnych doktorantów

Każda z trzydziestu jeden historii opowiedzianych przez doktorantów w ramach badań nad rolą edukacji i studiów doktoranckich jest pełna znaczeń i ważnych wątków. Jak pisze Beata Zamorska w pracy poświęconej (re)konstrukcjom biografii nauczycielskich: „Bogactwo zebranego (...) materiału badawczego otwiera obszerne przestrzenie interpretacyjne”⁸³⁵. Zatem analizując wypowiedzi respondentów, można szukać najważniejszych treści istotnych z punktu widzenia problemu badawczego, ale też spróbować wyznaczyć pewne ścieżki, którymi narratorzy poruszają się w różnym tempie z odmiennymi celami.

Natomiast nad analizą treści wypowiedzi i uczynionych na tej podstawie rekonstrukcji wiedzy i poglądów, należy nadbudować warstwę „związaną z wyłonieniem wielowymiarowej typologii, stanowiącej podstawy do opisu zmian zachodzących w edukacyjnej rzeczywistości, które powiązane są z przemianami społecznymi, ekonomicznymi, a także politycznymi”⁸³⁶.

Jak to jednak zrobić? Jak wykorzystać zgromadzone narracje do opisu rzeczywistości, która często rozgrywa się poza i ponad tym, co zostało powiedziane i zadeklarowane? Jak z wielu stron tekstu wydobyć to, co będzie mieć charakter nie tylko opisowy, ale też abstrakcyjny? Innymi słowy, jak używając metody biograficznej np. w interpretacji F. Schützego, stworzyć teorię budującą typologię współczesnych doktorantów? Pomocna w tym względzie okazała się praca Rozalii Ligus, która próbowała zrekonstruować „biograficzną tożsamość nauczycieli”⁸³⁷. Autorka zauważyła także trudność w tego typu analizie, bowiem „Język codzienności nie zawsze posługuje się metaforami skondensowanymi, poetyckimi, natomiast stanowi bogactwo metafor opisowych, rozległych, rozbudowanych, przyjmujących kształt przypowieści”⁸³⁸. Dlatego proponuje, by teksty zgromadzone w badaniach przesiewać niczym piasek,

⁸³⁵ B. Zamorska, *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław 2008, s.117.

⁸³⁶ Ibidem, s. 118. Edward Hajduk twierdzi, że pojęcie „typu” bliższe jest naukom ścisłym czy przyrodniczym. W naukach pedagogicznych, ale też socjologii i psychologii, powszechniej używa się określenia „wzoru osobowego” (E. Hajduk, op. cit., s. 31). Autor mówi jednak, że: „Jego obecność w języku wielu nauk społecznych ma wsparcie tradycji i wskazuje na presję myślenia powinnościowego, wartościującego, na naukową analizę procesów społecznych: socjalizacji, przystosowania i uspołeczniania” (Ibidem, s. 31). Dlatego najlepszym pojęciem jest „wzór biografii”, oznaczający „prawdopodobny przebieg życia członka wielkiej grupy społecznej – społeczeństwa, grupy, która ma instytucje oświaty, pracy zawodowej, opieki i świadczeń socjalnych” (Ibidem, s. 32). Dodać należy do tego, że: „Wzory przebiegu życia (biografii)generują wielkie grupy społeczne” (Ibidem).

⁸³⁷ R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009, s. 99.

⁸³⁸ Ibidem, s. 99.

stopniowo klarując i precyzując metaforę, jaka odpowiada danemu sposobowi myślenia⁸³⁹. Bliskie jest to myśleniu, jakie reprezentują inni badacze języka, wywodzący się ze szkoły językoznawstwa kognitywnego⁸⁴⁰ – George Lakoff i Mark Johnson, autorzy pracy pt. *Metafory w naszym życiu*⁸⁴¹. Jak pisze R. Ligus, zaproponowana technika przesiewu jest tym samym, co G. Lakoff i M. Johnson nazywają „wyodrębnianiem i opisaniem metafor strukturalnych, które organizują i odzwierciedlają sposób, w jaki pojmujemy całe klasy zjawisk, co znajduje systematyczne i koherentne odbicie w języku, ponieważ forma językowa bywa mniej lub bardziej umotywowana naszym doświadczeniem zmysłowym”⁸⁴².

Zabieg ten pozwolił na stworzenie typologii opartej właśnie na metaforach, których w swoich wypowiedziach używają badani. Jak pisze Richard Rorty: „Każdy człowiek nosi w sobie zestaw słów, których używa do uzasadniania swoich działań, swoich przekonań i swojego życia. Są to słowa, za pomocą których wyrażamy pochwałę przyjaciół i pogardę dla wrogów, nasze długofalowe plany, nasze najskrytsze wątpliwości i największe nadzieje. Są to słowa, przy pomocy których opowiadamy, czasem perspektywicznie, czasem retrospektywnie, historię naszego życia. Będę je nazywał <<słownikiem finalnym>> człowieka”⁸⁴³.

W nawiązaniu do owego „słownika finalnego” powstało w rezultacie sześć typów doktorantów, podejmujących studia doktoranckie z różnych powodów i motywacji. Opisane i nazwane są w sposób niejednorodny – za pomocą rzeczownika, przymiotnika, czy wyrażenia bardziej rozbudowanego. Podobnie rzecz się ma w przypadku określającej każdy typ metafory.

Przedstawiona typologia ułożona jest w sposób nieprzypadkowy, bowiem zaczyna ją typ „z przypadku”, który nie wie dokładnie, dlaczego podjął studia doktoranckie, a kończy „profesjonalista” z wyraźnie określonymi celami – poznawczymi, zawodowymi, finansowymi. Między tymi skrajnymi typami mieści się

⁸³⁹ W taki sposób z wywiadem narracyjnym poleca pracować Jean-Claude Kaufmann, [w:] J.-C. Kaufmann, *Wywiad rozumiejący*, przeł. A. Kapciak, Warszawa 2010.

⁸⁴⁰ Lingwistyka kognitywna wyrasta z krytyki językoznawstwa formalnego i strukturalnego, skupiając się na zależnościach między językiem a procesami neuro-psycho-społecznymi. Włącza zatem umysł do procesu tworzenia mowy i budowania tekstów. Nurt ten został zapoczątkowany przez Georga Lakoffa i Marka Johnsona, a w Polsce rozwija go np. Elżbieta Tabakowska. Patrz np. E. Tabakowska, *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków 2004.

⁸⁴¹ G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, przeł. i wstęp T. P. Krzeszowski, Warszawa 2010.

⁸⁴² Ibidem, s. 8.

⁸⁴³ R. Rorty, *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. J. Popowski, Warszawa 1996, s. 107.

cała gama motywacji, znaczeń i wartości, które zostały włożone w słowa-klucze, opisujące bogatą rzeczywistość naukową i pozanaukową⁸⁴⁴.

Jest to odmienna typologia od tej, którą przedstawia np. Paul Kellermann, opisując studentów pierwszego roku (zatem inna to jest również grupa badawcza)⁸⁴⁵. Niemiecki badacz wymienia pięć typów, zaczynając od „prymusa”, który miał zawsze najlepsze oceny w szkole, ma wielką potrzebę samorozwoju, a nauka jest jego największą przyjemnością. Drugi typ to „morator” (od moratorium), odraczający w czasie decyzję o przyszłości, także z powodu przywilejów studenckich (ubezpieczenie, zniżki, opieka społeczna), a trzeci zaś – „społecznik” – jego celem jest dokonanie dzięki studiom zmiany społecznej. Typ kolejny – „karierowicz”, studiuje, bowiem w ten sposób może zapewnić sobie wyższą pozycję społeczną. Ostatni typ – „kompensator” ma różnorodne motywacje, jednak wszystkie one opierają się na chęci podejmowania działań nietypowych, niecodziennych, pozwalających na głębszą i bardziej złożoną analizę świata.

Jak okaże się, badani doktoranci reprezentują odmiennie typy wobec tych zaproponowanych przez P. Kellermanna, choć niektóre z nich zawierać będą niektóre charakterystyki⁸⁴⁶.

⁸⁴⁴ Podobnie, jak w przypadku omówionej wyżej zmiennej, jaką jest motywacja podjęcia studiów doktoranckich, nie można w tym miejscu powiedzieć o jakichkolwiek korelacjach ze względu na płeć, miejsce czy kierunek studiowania.

⁸⁴⁵ Cytuję za: H. Depta, *Założenia, wyniki i konsekwencje badań motywów wyboru studiów wyższych*, [w:] J. Półturzycki /red./, op. cit., s. 20

⁸⁴⁶ Natomiast u P. Kellermanna nie ma tych kategorii, które pojawiają się w opowieściach doktorantów. Wynika to przede wszystkim z odmienności badanej grupy. Studenci I roku nie mogą bowiem mówić np. o fascynacji szkołą naukową danego profesora (z powodu zbyt nikłych kontaktów z kadrą akademicką). Kellermann nie wymienia także np. typu „intelektualisty”, choć może to ma związek z narodowością i polską specyfiką tej grupy inteligentów. Cytuję za: R. Góralska, op. cit., s. 205-206.

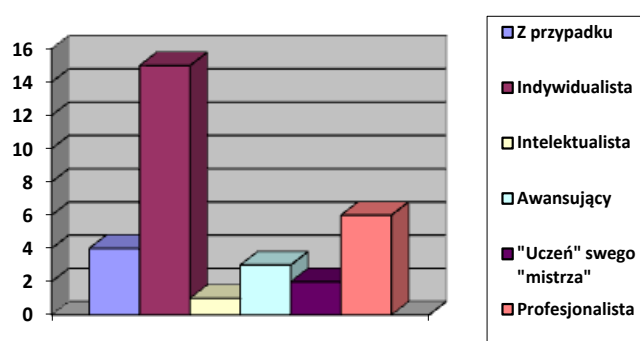
Typ	Metafora doktoratu	Określenia używane w kontekście doktoratu i studiów doktoranckich	Charakterystyka	Przykładowi respondenci-narratorzy
Z przypadku/ Żądny przygód	Przygodność ⁸⁴⁷	<ul style="list-style-type: none"> - Przypadek - Alternatywa - Fanaberia - Sprawdzenie siebie - Pasjonujące - Fascynujące 	<p>Nie zaangażowany w pracę nad doktoratem, bo pracuje zawodowo lub nie ma motywacji do napisania pracy.</p> <p>Chce szybko skończyć studia, ale nie ma pomysłu na siebie i swoje miejsce w nauce.</p>	<p>[D4:UMK] [D6:USz] [D9:UMK] [D10:UMK]</p>
Indywidualista	Wybór	<ul style="list-style-type: none"> - Wolność - Studiowanie - Nauka - Wybór - Samodzielność 	<p>Wybitnie zdolni, nikt nimi się nie zajmuje, sami wyznaczają sobie ścieżkę rozwoju, często studiują daleko od domu (już na etapie szkoły średniej). Nie boją się ryzyka nauki.</p>	<p>[D1:UW] [D3:UMK] [D7:UMK] [D21:UAM] [D30:UMK] [D31:UMK]</p>
Intelektualista	Etos	<ul style="list-style-type: none"> - Wypracować kompromis - Teoretycznie - Intelktualnie - Emocjonalnie - Pasja - Pielgrzymować - Kolektywnie - Konstruować/ dekonstruować - Partnerstwo intelektualne (np. z promotorem) 	<p>Mocno żyje sprawami uniwersytetu, zna wiele osób z tego środowiska, jest zaangażowana, uduchowiona. Używa żargonu uczelnianego.</p>	<p>[D8:UMK]</p>
Awansujący	Szansa i samorealizacja	<ul style="list-style-type: none"> - Prominenci - Fascynacja (światem uniwersyteckim) - Koszty - Perspektywy - Praca (zawodowa) 	<p>Mają trudności ze skończeniem studiów doktoranckich i napisaniem pracy doktorskiej, bo nie mają wystarczającego kapitału społecznego, kulturowego ani ekonomicznego. Czują swoje mniejsze szanse w porównaniu z innymi, ale nie są w stanie wyjść poza stereotyp i schematyczne myślenie. Często podejmują błędne decyzje, podyktowane nie celami długofalowymi, ale doraźnymi interesami.</p>	<p>[D11:UMK] [D18:UMK]. [D20:UMK].</p>

⁸⁴⁷ Określenie R. Rorty'ego.

„Uczeń” swego „mistrza”	Terminowanie	- Pani/ pan promotor - Postawa - Osobowość	Chce się nauczyć od innych jak najwięcej, często ma nie jednego mistrza, ale wielu. Łatwo wypowiada się na temat swoich fascynacji jakąś szkołą naukową. Jest lojalny, wierny i chce być postrzegany jako uczeń danej szkoły. Dla nich mistrz to ktoś do naśladowania, kogo drogą warto podążać.	[D1:UW] [D10:UMK] [D13:UW]
Profesjonalista/ perfekcjonista	Kapitały	- Praktyczne umiejętności - Praktyka - Prestiż - Nie być anonimowym - Kalkulacja - Racjonalny wybór	Technokrata, skuteczny, nie marnuje czasu, racjonalnie podejmuje decyzje, Dużo pracuje i jest ambitny, nie ma czasu na życie osobiste.	[D5:UWr] [D12:UW]

Tab. 5. Typy współczesnych doktorantów.
Źródło: opracowanie własne.

W badanej próbie znalazło się zatem – zaczynając od grupy najliczniejszej: piętnastu „indywidualistów”, sześciu „profesjonalistów”, czterech doktorantów „z przypadku”, trzech „awansujących” oraz dwóch „uczniów” swoich „mistrzów” i jeden „intelektualista”⁸⁴⁸. Obrazuje to także poniższy wykres.



Wykres 4. Typy doktorantów,
opracowanie własne.

⁸⁴⁸ Ze względu, że jest to typologia, która może zaliczać niektóre przypadki do różnych kategorii, zastosowany tu został podział arbitralny, oparty na cechach dominujących określonej jednostki.

Trudno natomiast mówić o innych zależnościach (np. względem miejsca studiowania, płci), deklarując w tym względzie jakąś trwałą korelację. Nie pozwala na to także typ badań, nastawionych na pogłębienie treści, a nie zestawianie ich według zmiennych.

1) Z przypadku/ Żądny przygód

Charakterystyka pierwszego wyróżnionego typu doktoranta zbudowana jest wokół „przygodności” – pojęcia użytego i opisanego przez Richarda Rorty’ego⁸⁴⁹. Wprowadza ono do analizy pewną relatywność – zarówno dotyczącą tożsamości doktoranta i jego autoidentyfikacji, jak i wartości podejmowanych przez niego decyzji. Wyjaśnia też dwoistość tego typu doktoranta, albowiem z jednej strony są to osoby, które podjęły studia doktoranckie przypadkowo, bez wyraźnej motywacji (nawet finansowej), ale też – z drugiej strony – mieszczą się w tej kategorii osoby podejmujące je, bowiem chcą doświadczyć czegoś nowego, przygody. Jedna z doktorantek mówi o swoich wyborach edukacyjnych w następujących słowach:

Same przypadki tak naprawdę. Podstawówka no to wiadomo, że tam, gdzie mieszkasz, tam cię rodzice wysyłają do szkoły. Liceum tak wybrałam pod wpływem... Znaczy liceum to właściwie takie tradycje rodzinne, bo I LO akurat tutaj w mojej rodzinie akurat często było wybierane, a poza tym przekonała mnie wizyta podczas drzwi otwartych w I liceum w Toruniu [D10:UMK].

Respondentka kontynuuje swoją wypowiedź, opisując wybór studiów:

Studia to jest znowu przypadek, znaczy... znowu. No przypadek tak naprawdę, ponieważ ja zaczęłam studia na polonistyce. Ale okazało się to dla mnie... Byłam rozczarowana, szczerze powiedziawszy. Trochę sobie inaczej to wyobrażałam, a trochę inaczej to było [D10:UMK].

Natomiast w przypadku studiów doktoranckich dochodzi do tego kolejny element – czyli **chęć sprawdzenia siebie** w czymś nowym, co do tej pory nie było brane pod uwagę:

No bo też właśnie chciałam **znowu spróbować czegoś innego.** Też miałam takie poczucie, że może będę uczestniczyć w czymś ważnym, w czymś, no jednak uniwersytet i tak dalej, i tak dalej. Tutaj temat rzeka, więc mówię sobie „A dlaczego nie właściwie?” [D10:UMK].

⁸⁴⁹ R. Rorty, op. cit.

Ten typ doktoranta często nie jest zaangażowany w pracę naukową, nie traktuje jej „poważnie”. Może się zdarzyć, że poza studiami podejmuje też pracę zawodową, do której ma równie „przygodny” i relatywny stosunek. Szuka swoich ścieżek, nie widząc śladów, które już wcześniej zrobił. Stąd jego biografia ma wymiar **sfragmentaryzowany** i niepełny, co przejawiać się może w nieharmonijnym i skokowym jej rozwoju. Doktorant zbiera w toku życia różne, niekiedy bardzo odległe doświadczenia, nie zawsze mające pozytywny wymiar.

Tak jeden z doktorantów opisuje swoje doświadczenia zawodowe:

Tak, z tym że to były prace krótkoterminowe. Pracowałem już po ukończeniu studiów pedagogicznych jako, powiedzmy, no nie wiem, pedagog, wychowawca w świetlicy socjoterapeutycznej. Potem jeszcze przez krótki czas tylko jako opiekun dzieci w transporcie po prostu dzieci dowożonych do szkoły [D9:UMK].

Podejmował je zaś dlatego, żeby zapobiec sytuacji, którą opisuje poniżej:

No ze względów też jakichś osobistych, rodzinnych, w tym okresie nie pracowałem, właściwie rodzice mnie nadal utrzymywali, również płacili za studia, co nie było mi na rękę. Sądzę, że gdzieś tam komplikowało nasze relacje i postanowiłem po prostu podjąć studia w trybie dziennym [D9:UMK].

Ci, którzy mają większe wsparcie ze strony rodziców, postrzegają doktorat w kategorii „fanaberii”:

Tak mi się zachciało, to mogła być też **fanaberia**. Chciałam **siebie sprawdzić może**, czy będę miała na tyle cierpliwości, umiejętności i nie wiem, czego tam jeszcze [D6:USz].

Pisanie zaś doktoratu „z doskoku” skutkuje brakiem sukcesów w tej dziedzinie, a jeśli się nawet pojawią – to również mają charakter przypadkowy. Dlatego też ma niekiedy miejsce ocena osoby doktoranta typu „z przypadku” jako **niezaradnej**⁸⁵⁰ i pasywnej. Natomiast odwołując się do koncepcji Erika H. Eriksona, można uznać studia doktoranckie w takim przypadku za swoisty **okres moratorium**⁸⁵¹.

⁸⁵⁰ Jest to odwołanie do koncepcji M. Kwiecińskiej-Zdrenki, [w:] M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?: młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Toruń 2004.

⁸⁵¹ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd.2, Toruń 2000.

2) Indywidualista

Doktoranta, nazwanego „indywidualistą” cechuje przede wszystkim samodzielność i odpowiedzialność za swoje własne wybory – dotyczące właściwie każdej dziedziny życia – czy to pracy naukowej, życia osobistego czy zawodowego. Są to osoby cechujące się ambicją (często mają dwa dyplomy ukończenia studiów wyższych), ciekawością świata (bywają na stażach zagranicznych), ale też chęcią nauki i samorozwoju. Dlatego nie zważając na warunki, podejmują wyzwania, jakie sami sobie stawiają:

Uważam, że **jeżeli ktoś chce się naprawdę uczyć**, to niezależnie do jakiego trafi liceum, czy na jaką uczelnię i rzeczywiście ma pomysł na siebie może realizować swoje cele i jakby to, czy ja będę na UMK czy na Uniwersytecie Warszawskim, to nie ma żadnego większego znaczenia [D3:UMK].

Czują się odpowiedzialni za swoje wybory, które oceniają w sposób obiektywny (niekiedy czegoś żałując), niepozwalając sobie na „odcinanie kuponów”. Wybierają więc **coraz odleglejsze cele**, także w sensie geograficznym. Często dzieje się to kosztem rodziny, która zostaje w miejscu pochodzenia.

Nigdy nie było tak, żeby, wiesz, żeby **oni mnie naciskali**, żeby tam osiągnął sukcesy, albo że, wiesz, że powinienem więcej, więcej, więcej, że powinienem na przykład zasłużyć na jakiegoś albo w ogóle coś takiego. Tego w ogóle nie było, nie było nigdy czegoś takiego. Natomiast... nie było dużo takiego, nie było chyba dostatecznie dużo takiego mówienia, że już może, żeby się zadowolić tym, co jest, znaczy (...) **Nikt nie powiedział, na przykład, możesz sobie na przykład odpocząć spokojnie rok i poodcinać sobie kupony w tym sensie, nie?** [D7:UMK].

„Indywidualizm”⁸⁵², o którym tu mowa, lokuje się między dwoma skrajnymi pojęciami, stanowiącymi pewne kontinuum – **między konformizmem a elitaryzmem**. Stąd skrajny typ, jaki może się pojawić wśród badanych doktorantów, to zarówno konformista, który działa pod wpływem osób trzecich, jak i „elitarysta”, który nie potrafi współpracować z innymi, nie chce kontaktów z ludźmi, którzy nie mogą pomóc mu w jego karierze i rozwoju zawodowym⁸⁵³. Indywidualista-doktorant podejmuje studia z wielu różnych powodów, wśród których najważniejsza jest **wolność**. Doktorant z UMK opowiada o tym szerzej:

⁸⁵² Nie jest to konstrukt psychologiczny, ale metafora. Autorka pracy (mgr socjologii i filologii polskiej) nie dysponuje bowiem aparaturą badawczą i narzędziami psychologii.

⁸⁵³ Wśród 31 badanych nie znalazł się ani jeden skrajny typ.

Mnie zawsze interesowała ta pewna **wolność** jednak, nie, która temu przysługuje. Że można organizować swój, że w dużej mierze organizacja swojego czasu zależy do ciebie tylko, nie? Jasne, że trzeba przejść przez jakieś tam etapy, ale generalnie no jest... Zawsze mi się wydawało, jak spotykałem tych wszystkich ludzi wcześniej, że, kurde, chyba fajnie jest być profesorem, bo masz tak. Masz rzeczywiście **swobodę dysponowania swoim czasem i swobodę swoich zainteresowań**. Do tego dochodzi **status społeczny**, całkiem wysoki⁸⁵⁴ [D7:UMK].

Są to osoby wybitnie zdolne, posiadające także umiejętności interpersonalne – konieczne do wykonywania pracy, zależnej od wsparcia drugiego człowieka. Przydają się one także w pracy dydaktycznej, ale też stanowią o posiadanym **kapitale społecznym**, który ten typ posiada w stopniu znacznym, a zdobywa go bez wysiłku.

3) Intelektualista

Kolejny typ doktoranta, jak wyłania się z analizy badań, stanowi zdecydowaną mniejszość, bowiem tylko jedna doktorantka reprezentuje go w pełni. Jest to osoba, której rodzina (nie tylko rodzice) legitymuje się wysokim statusem społecznym, bazującym na specjalistycznym wykształceniu. Matka respondentki jest praktykującym psychologiem, a ojciec – lekarzem weterynarii. Jednak nie są to wystarczająco „inteligentkie” zawody, bowiem bycie intelektualistą zasadza się na innych walorach:

Natomiast ja nie miałam takiej sytuacji, jaką miało na przykład wielu moich kolegów w Akademii, którzy już mieli **posażną bibliotekę w domu**, ponieważ rodzice byli albo profesorami humanistyki, albo tłumaczami, albo już rodzeństwo pracowało na uczelni [D8:UMK].

Dlatego respondentka postanowiła samodzielnie wkroczyć na drogę, która prowadzi do bycia częścią warstwy społecznej, złączonej wartościami, określanymi jako **etos**.

Aczkolwiek ja, oczywiście, **autonawigacja** to nie jest już taka nawigacja, jak mówię, jak w rodzinach, które już podają dziecku i wiedzą, o co chodzi [D8:UMK].

Zaznacza, że ona nie dorastała w intelektualnym etosie, dlatego:

⁸⁵⁴ Profesor zajmuje pierwsze miejsce w rankingu zawodów, [w:] *Prestiż zawodów*, CBOS, BS/8/2009, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF, (dostęp 30.04.2011), s. 2.

No więc jakoś tam sobie **chałupniczo to rekonstruowałam** powoli [D8:UMK].

Poza etosem dla intelektualisty ważne jest środowisko, z jakiego się wywodzi, które z jednej strony jest wzorem postępowania, ale też grupą odniesienia. Doktorantka ze względu na podejmowane studia w różnych – najlepszych – uniwersytetach kraju (Jagielloński i Warszawski⁸⁵⁵) ma porównanie, co wpływa na ocenę studiów doktoranckich w różnych ośrodkach.

Do Torunia musiałam się przyzwyczaić, w związku z tym ja w pewnym sensie nie czuję przeskoku, czyli moja sytuacja jest sytuacją różną od tej, kiedy ktoś właśnie wymyślił sobie inne środowisko, wie, **jak jest tam stratyfikacja, rankingi, bóg wie co**. Natomiast w tym momencie to może jest z takich spraw istotnych jakoś intelektualnie, to jedną sprawą jest to, że w zasadzie w Warszawie jest zdecydowanie więcej, no może Kraków jest tutaj wiodący, ale już w porównaniu Warszawa i tutaj środowisko toruńskie, jest na pewno więcej zagadnień z modernizmem związanych, czyli no z przełomem XIX, XX wieku w badaniach, są pracownie, zakłady, etc. [D8:UMK].

Tę swoistą wymianę środowiskową ocenia jako inspirującą i rozwijającą, szczególnie intelektualnie, mówiąc:

mi się zdarzało efektywnie podróżować między środowiskami, mieć ciekawe zajęcia, to był okres takiego **intelektualnego boomu** [D8:UMK].

Jej zaangażowanie w sprawy naukowe, ale też środowiskowe widać w języku, jakim się posługuje. Jest to specyficzny żargon środowiskowy, obfitujący w opisy sytuacji z życia uniwersyteckiego.

Natomiast to są zagadnienia, które ja **obstalowywałam, konferencyjnie, publikacyjnie**, z tego jestem **znana profesorom warszawskim** i w zasadzie wszystkim jestem z tego znana, czego nie ma tutaj [D8:UMK].

Inny przykład stanowi opis o relacji z promotorem:

Przypuszczam, że opiekun po prostu. No ktoś, kto w tym momencie by dawał taki właśnie **assisstance intelektualny i organizacyjny** również, bo przenosiny są jednak rzeczą trudną dla uczelni [D8:UMK].

⁸⁵⁵ Te dwa uniwersytety walczą w rankingach uczelni wyższych. W 2010 roku uczelnią wyróżnioną przez czasopismo edukacyjne „Perspektywy” został Uniwersytet Warszawski. (http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2709&Itemid=715, dostęp 30.05.2011).

Na pytanie dotyczące motywacji podjęcia studiów doktoranckich odpowiada, rozważając, czy była to decyzja pragmatyczna, czy idealistyczna:

No, **idealistycznie, albo pragmatycznie**, już sama nie wiem, **trochę idealistycznie**, to bym powiedziała, oczywiście, że po to, dla rozwoju własnego przede wszystkim, dla takiego poszerzenia..., w tym sensie poszerzenia perspektywy [D8:UMK].

Próbuje też znaleźć uzasadnienie dla współczesnej formy studiów doktoranckich:

Natomiast studia doktoranckie są i nie chodzi nawet o jakiś parametr elitarności, tylko chodzi o to, że po prostu to są, no to jest już taki czas, w którym można, przynajmniej można by się spodziewać, że **intelektualnie można się jakoś tak ustabilizować i ukształtować** [D8:UMK].

Szczególnie, że może to być połączone z nawiązaniem intelektualnej relacji z promotorem:

Natomiast potem chyba no to jest jakiś taki czas, fajnie, jeśli jest to czas takiego **intelektualnego partnerstwa z opiekunami bądź promotorami**, które to partnerstwa chyba jednak może się dopiero w pełni rozwinąć w przypadku wielu osób właśnie w ramach studiów doktoranckich [D8:UMK].

„Intelektualista” nie podejmuje pracy zawodowej, bo jest skupiony na swoim rozwoju intelektualnym. Ponadto dużo czasu zajmuje mu życie akademickie, wypełnione spotkaniami katedr, zakładów, seminariami, w tym seminariami doktoranckimi, konferencjami, które odbywają się w różnych miastach Polski i świata. Często uczęszcza na seminaria innych profesorów, by poszerzać swoje horyzonty i powiększać liczbę kontaktów w ramach Akademii.

4) Doktorat jako szansa na awans społeczny

Wydawać by się mogło, że hasło „awans społeczny” jest dziś nieaktualne, bo przypisane do określonego zjawiska społecznego w czasach socjalizmu. Opisywało ono wówczas zmianę miejsca jednostki w strukturze społecznej, co miało charakter nobilitujący, bowiem łączyło się z zyskaniem szacunku w otoczeniu, a także wyższymi dochodami. Przechodziło się wtedy do klasy prominenckiej, uprzywilejowanej, którą stać było np. na posłanie dziecka na studia, zamiast przyuczać je do konkretnego

zawodu. Takie myślenie tkwi jednak w ludziach, nie tylko w tych, opisywanych przez Józefa Tischnera jako „homo sovieticus”⁸⁵⁶. Doktorantka pochodząca z małego miasteczka na Dolnym Śląsku, która studiuje na UMK, wspomina:

Powiedziałam, że chcę zdawać właśnie do Jedyнки, to mama się złapała za głowę i mówi: „dziecko, krążą legendy o tym liceum, że tam tylko dzieci jakichś prominentów chodzą” [D18:UMK].

Ten niekiedy karykaturalny, niemal orwellowski, podział na uprzywilejowanych i resztę społeczeństwa, składającą się ze „zwykłych” obywateli, istniejący w mentalności ludzkiej od kilkudziesięciu lat, nie paraliżuje działań doktorantów, których **marzeniem** staje się studiowanie.

Pojechaliśmy na drzwi otwarte i ja jakoś, pamiętam, szłam koło basenu, tam koło UMK i sobie pomyślałam „Ja tutaj będę studiować”. No i to było wtedy, już od tego czasu moje marzenie, żeby tam się dostać na studia. Nigdy nie byłam, nie miałam styczności z żadnym innym uniwersytetem i może dlatego [D20:UMK].

Niekiedy jest to **kontynuacja marzeń rodziców**, którym nie udało się podjąć studiów w czasie swojej młodości.

Wydaje mi się, że to jest po prostu dlatego, że nie spełnił (ojciec respondentki – A.M.K.) swoich marzeń i przenosił te marzenia na nas, tzn. sam naprawdę chciał skończyć studia, nie zrobił tego i chciał, żebyśmy my to zrobili [D20:UMK].

Respondentka tłumaczy to sobie w następujący sposób:

Bo kiedyś nie było tak łatwo jak teraz. Jak osoby pokolenia naszych rodziców były na studiach, no to jednak można powiedzieć, że mieli aspiracje, żeby to robić, bo nie każdy mógł sobie na to pozwolić [D20:UMK].

Jej mama natomiast jest przykładem opozycyjnym. Zamiast kształcić się, podejmuje **pracę zawodową**, zakłada rodzinę, posiadanie której w rezultacie zmusza ją do rezygnacji z kariery.

⁸⁵⁶ J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków 1992.

(...) nie zrobiła matury z tego względu, że po prostu postanowiła na nią nie pójść, czyli w ogóle do matury nie przystąpiła. To jest też związane z domem, moja mama po prostu chciała uciec szybko z domu i poszła po prostu do pracy. A jak poznała mojego tatę, to przestała pracować, ponieważ urodziła czwórkę dzieci. Więc moja mama nie pracuje przez całe życie, zajmuje się tylko i wyłącznie domem [D20:UMK].

W dalszej części wywiadu respondentka tłumaczy zachowanie matki m.in. **finansami**, które i dziś stanowią dużą barierę w kształceniu. Doktoranci, dla których doktorat stanowi szansę na awans społeczny, przy wyborze studiów kierują się głównie kosztami, jakie będzie trzeba ponieść. Dlatego wybierają mniej prestiżowe uczelnie, w mniejszych miastach, bowiem w nich nie tyle koszty studiów są niższe, co koszty utrzymania.

No i dodatkowo Toruń jest tani stosunkowo, jeżeli chodzi o utrzymanie, więc jednak na to rodzice sobie mogli bardziej pozwolić, bo w Krakowie, to by mi musieli dać półtora razy albo dwa razy tyle, bo jednak ceny mieszkań i życie w Krakowie, mimo, że bardzo mi się Kraków podobał, to sobie odpuściłam [D18:UMK].

Tym, co ich wyróżnia to myślenie osadzone „**tu i teraz**”. Nie widzą zależności, mówiącej, że lepszy uniwersytet oferuje możliwości znalezienia lepszej – bardziej satysfakcjonującej i lepiej płatnej pracy.

Mój ojciec strasznie jakoś tak kanalizował własne takie niezrealizowane ambicje we mnie szczególnie, co było bardzo trudne, bo on nie skończył studiów **nie dlatego, że nie mógł, albo nie miał warunków finansowych**, tylko dlatego, że po prostu jakoś nie wiem, nie miał odwagi, czy był leniem... Pojechał na egzaminy na studia na politechnikę i moi dziadkowie byli gotowi to wszystko finansować i tak dalej i absolutnie popierali to wszystko, a on do dziś nie podszedł i potem powiedział im, że nie wzięł okularów [D11:UMK].

5) „Uczeń” swego „mistrza”

Dla doktoranta – „ucznia” najbardziej typowe jest wyrażenie przynależności do „szkoły naukowej” swojego promotora, które objawiać się może korzystaniem z tej samej metody badawczej albo współpracą przy wykonaniu jakiegoś zadania (np. redakcja czasopisma). Dla nich mistrz to ktoś do naśladowania, kogo drogą warto podążać i od kogo należy się uczyć.

No a ja na przykład tutaj pomagam, jeżeli chodzi o powstawanie Akt, prawda? Pani profesor jest redaktorem no i, prawda, pomagamy sobie tam nawzajem. Mamy kontakt. Czytamy te teksty, wysyłamy do autorów jakieś tam zapytanie i tak dalej. Masz poczucie, że tworzysz coś fajnego, że jesteś potrzebna i czasem nawet cię ktoś pochwali [D10:UMK].

Doktorant chce się dowiedzieć od innych jak najwięcej – nabyć zarówno umiejętności badawczych, jak i pisarskich, ale też korzystać z **kapitału społecznego** swego promotora. Dlatego też często nie ma tylko jednego mistrza, ale ma ich kilku. Doktorantka, której wypowiedź znajduje się poniżej, uczęszcza na trzy seminaria, co powoduje, że ma możliwość spojrzenia na dane kwestie z trzech różnych, oryginalnych perspektyw. Na pewno poszerza to jej horyzonty myślenia oraz wzbogaca warsztat badawczy.

(...) chodzę na trzy seminaria w tym momencie, bo chodzę do pani profesor na seminarium na polonistyce, chodzę na seminarium szefa zakładu, w którym obecnie jestem i chodzę na seminarium do profesora, który był szefem zakładu, w którym byłam wcześniej, bo się przenieśliam po wyborze promotora i zawsze jakby do niego chodziłam na różne seminaria, więc tak jakby zostało taką siłą jakby rozpędu, a bardzo sobie cenię współpracę z nim [D1:UW].

Zatem można mówić o swoistej „**orientacji mistrzowskiej**”, która polega na deklarowaniu fascynacji osobą znaczącą, która jest dla danej jednostki autorytetem, mistrzem, nauczycielem, ale też idolem:

Promotor jest moją idolką, muszę tak powiedzieć, naprawdę [D1:UW].

Doktorant ceni i podziwia dorobek naukowy swego mistrza, ale też ceni jego jako osobę. Wracać może też pamięcią do lat wcześniejszych, opowiadając o ważnych nauczycielach, którzy pomogli jej obrać określoną ścieżkę edukacyjną. Innymi słowy, zatem zamiast mówić o ważnych momentach w swojej edukacji, „uczeń” mówi o **spotkaniach** z ważnymi nauczycielami, kierującymi wyborami swoich podopiecznych (nie zawsze w sposób świadomy).

Też miałam bardzo dobrego polonistę, znaczy myślę, że tutaj poloniści też są bardzo istotni w moim życiu, dlatego, że zarówno w szkole podstawowej jak i w liceum miałam bardzo dobrych polonistów, z którymi mi się bardzo dobrze pracowało, i którzy mnie bardzo mocno motywowali, wspierali i pomagali i rzeczywiście, to są przyjaźnie, które trwają do dzisiaj [D1:UW].

W tych spotkaniach „uczniowie” odnajdują osoby, które im imponują, które wpływać mogą na wybory życiowe, nie tylko te związane z drogą naukową.

Myślę, że na studiach też poznałam wiele osób, które w jakiś sposób mi zaimponowały, szczególnie właśnie profesorów i się bardzo dużo od nich nauczyłam. Też się do tego przyznaję i to tak raczej zawsze z dumą, także... czy poznając tam kilka takich osób, które miały bardzo duży wpływ na mnie [D1:UW].

„Bycie mistrzem” nie jest przez nich w konkretny i sprecyzowany sposób scharakteryzowane. Nie jest to cecha widoczna, ani tym bardziej rzucająca się w oczy⁸⁵⁷. Jak mówi jedna doktorantka:

Wiesz co, ja tak właśnie już wracając już do tych konferencji naukowych, że często spotyka takie osoby, które może, wiesz, niepozornie wyglądają, może gdzieś tam nie są na świeczniku, może nie udzielają wywiadów TVN24 albo w jakichś programach publicystycznych, a jednak masz poczucie, że ta osoba tworzy wokół siebie taką jakąś aurę, też stwarza takie warunki jakieś, budzi zaufanie. Że co do tej osoby **nie masz wątpliwości, że to jest, kurczę, gość** [D10:UMK].

Poza autorytetami w środowisku akademickim, doktoranci wskazują też na osoby znane, powszechnie uznawane za wpływowe i znaczące. Jak widać, brak bezpośredniego kontaktu nie umniejsza rangi i wartości ocen ważnych w rozwoju intelektualnym osób badanych.

Jeśli miałam mówić o takich autorytetach, że tak powiem, niekoniecznie z którymi miałam bezpośredni kontakt, to na pewno one też są jakoś związane z moimi studiami, to znaczy to, że na przykład, nie wiem, ważny jest dla mnie Kołakowski, czy Skarga, czy „Kultura” paryska, czy Kuroń nawet i środowisko tutaj właśnie to wokół Kuronia, nie wiem, Michnika i tak dalej [D1:UW].

Skąd wzięły się te fascynacje? Doktorantka literaturoznawstwa odpowiada:

to na pewno jest to również wpływ moich studiów, to znaczy tego, że w którymś momencie się o nich nasłuchałam, nazytałam i trochę na przykład zmieniałam, nie wiem, może mój sposób postrzegania

⁸⁵⁷ Badania H. Depty, J. Półturzyckiego i E.A. Wesołowskiej podejmują także temat cech idealnego nauczyciela. Wśród odpowiedzi znalazły się następujące wskazania: znakomita wiedza przedmiotowa, gotowość udzielania pomocy i odpowiedzi na pytania studentów, wysoki poziom wiedzy ogólnej, humor, indywidualne podejście do studentów, gotowość do rozsądzania sporów naukowych, traktowanie studentów jak partnerów w procesie kształcenia (H. Depta, J. Półturzycki, E. A. Wesołowska, *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego...*, s. 24).

PRL-u jest bardzo taki, no, właśnie, zrelatywizowany, to znaczy nie jest to jakiś taki czarno-biały obraz [D1:UW].

6) Profesjonalista/ perfekcjonista

Profesjonalista w przeciwieństwie do pierwszej wie, co chce osiągnąć oraz jak dopiąć celu. Zna mechanizmy działania uniwersytetu i świata akademickiego, które pragnie wykorzystać dla swoich partykularnych celów. Stanowi zatem przeciwieństwo tego, który pisze doktorat „z doskoku”. Wyraźnie artykułuje swoje cele, przy czym nie zawsze są to cele naukowe, bowiem – jak deklarują – nie są „typami naukowców”.

No, nie jestem dobrą osobą, która przysłała na doktorat po to, żeby się skupiać na pracy naukowej, nie [D5:UWr].

Przyjmują szerszą perspektywę w widzeniu celów i roli studiów doktoranckich, nieuświadomianą sobie przez inne typy. Taka jednowymiarowa ocena pracy na uczelni jest w ich przekonaniu niesprawiedliwa i błędna. Jak twierdzi doktorant – absolwent Politechniki Warszawskiej⁸⁵⁸:

Pojmuje się studia doktoranckie jako właśnie takie ślęczenie nad książkami, babranie się w teoriach naukowych. To jest błąd, to jest na przykład z mojego punktu widzenia, to jest strasznie niesprawiedliwe, to nie na tym polega [D5:UWr].

Często jednak ich cele i motywacje są dodatkowo **racjonalizowane**:

Kompletny naukowiec, taki którego naprawdę powinno się **oddelegować do biblioteki**, niech on sobie czyta te książki, niech tworzy rewelacyjne poglądy, bo naprawdę pisze świetnie, natomiast **nie powinien być dopuszczany do studentów**, bo to tak naprawdę jest z krzywdą dla niego, bo oni go oceniają tylko po tym, jak prowadzi zajęcia, nie to jakim jest człowiekiem, jaką ma wiedzę i oceniają go negatywnie i zupełnie niezasłużenie [D5:UWr].

Duże znaczenie w podjęciu studiów doktoranckich ma **motywacja finansowa**. Studia służą podniesieniu kwalifikacji zawodowych, co jest szczególnie ważne w sytuacji, gdy dyplom magistra przestaje mieć wartość na rynku pracy.

⁸⁵⁸ Osoby wymienione w tej kategorii ukończyły studia magisterskie, które mają praktyczny wymiar: ochronę środowiska i prawo. W przypadku tych dyscyplin, nieuwzględnienie praktyki doprowadziłoby do zaniku teorii.

Świat nauki to nie jest świat, w którym się można tak naprawdę **dobrze wyżywić**. Może w innych dziedzinach tak, może biotechnologia, tam wymyślają nowe jakieś receptury i tak dalej, wtedy tak [D5:UWr].

Czymś, co wyróżnia „profesjonalistów”, to świadomość **wagi kapitału społecznego**, czyli ludzi, którzy mogą pomóc w zrobieniu kariery zawodowej czy naukowej.

Jeżeli ktoś przychodzi na studia doktoranckie z takimi trwałymi przyjaźniami, jeżeli to mogą tak nazwać, przyjaźnie, stałe takie relacje, wsparcie, to myślę, że to też jest na studiach doktoranckich widoczne [D5:UWr].

Szczególną solidarność, poczucie bycie razem w tej samej sytuacji deklaruje się na pierwszym roku studiów, gdy jeszcze nie ma rywalizacji:

łączy nas ta solidarność pierwszego roku, studenci starszych studiów doktoranckich patrzą na nas może troszkę z góry [D5:UWr].

Są to osoby ambitne, które zawsze w szkole były prymusami, przy czym nie skupiają się w swojej pracy na rozwoju twórczości, byciu oryginalnym. Zależy im na uzyskaniu pozycji, ale niekoniecznie poprzez pracę naukową. Są asertywni i wiedzą, jak z tej cechy korzystać:

trzeba umieć walczyć o swoje, trzeba po prostu wiedzieć, kiedy się zgłosić, kiedy powiedzieć [D5:UWr].

Dlatego rzadko pozostają anonimowi, chcą dać się poznać w środowisku z jak najlepszej strony. Są pewni siebie, sprawiają wrażenie kompetentnych, choć nie zawsze jest to prawda.

On nie wiedział, a ja powiedziałam, że zgodnie z regulaminem musisz mieć jedno zajęcia, jedno konsultacje odbywać, a on się uśmiechnął i powiedział „dziękuję pani Aniu”. W tym momencie **zapamiętał mnie, jako osobę, która jest kompetentna, poinformowana**, chociaż z ręką na sercu nigdy tego regulaminu nie czytałam i wiedziałam to od swojego kolegi, który regulaminem się zajmuje, i który czyta [D5:UWr].

Nie mają czasu na założenie rodziny, bowiem zdają sobie sprawę, że odbywa się to kosztem, jakiego w danej sytuacji nie są w stanie ponieść. Wybierają zatem studia doktoranckie i poświęcają im każdą wolną chwilę, „zrzucając” niejako odpowiedzialność za ten stan na partnerów, z którymi nie udało się stworzyć związku.

Pytanie, jakim kosztem. Koszty są duże, są niewspółmierne na przykład, problem w stworzeniu takiego trwałego związku dlatego, że, znaczy to nie jest problem, bo problem to jak się da rozwiązać, na tym etapie jest nierozwiązany, na tym etapie ja mam po prostu mało czasu i większość moich partnerów nie nadąża za mną, albo na przykład zdarzyło mi się raz, że ktoś był zazdrosny o to, że ja odnoszę sukcesy, ja na to nic nie poradzę, bo to albo muszę z czegoś zrezygnować, ale dlaczego, skoro inni to robią? [D5:UWr].

Dlatego też odkładana jest decyzja o macierzyństwie.

Choćby to, że **nie mogę urodzić dziecka**, to jest olbrzymi koszt, bo wiem, że przez najbliższe 3 lata nie zrobię tego mojemu dziecku, nie urodzę go, bo musiałabym go oddać mamie pod opiekę, a w życiu, mama by się nie zgodziła, mama pracuje, ona ma swoje życie, jak by to wyglądało? [D5:UWr].

Decyzje te są również **racjonalizowane**. Opisany zabieg stanowi pewien mechanizm ochronny przed światem, w którym to rodzina jest największą wartością, a dzieci zaś największym szczęściem dla kobiety.

Więc to są te **koszty, to jest skalkulowane** w to, że zaczęłam aplikację i doktorat, muszę **odłożyć macierzyństwo**. Może nie jest mi aż tak bardzo przykro dlatego, że widzę, że inne **osoby też tak mają**, to jest jakiś **wybór**, prawda? [D5:UWr].

Doktoranci – „profesjoniści” są wymagający nie tylko względem siebie. Stąd możemy mówić o pewnym podtypie – „**perfekcjonistach**”, mających duże aspiracje, które uczelnia ma pomóc im spełnić. Są typem **technokratów**, wypełniających swoje obowiązki w sposób doskonały, niewdając się w rozważania natury egzystencjalnej, czy emocjonalnej.

Jeżeli ma się do czynienia z ludźmi, którzy chcą się uczyć, to też jest ważne, że na studia część przychodzi jak do **szkółki niedzielnej** i uważa, że powinno otrzymać wszystkie informacje, takie kawę na ławę i przepisać z tablicy, a natomiast to, co jak gdyby wynika z samego słowa „studia”, że to jest jednak studiowanie, czyli praca samodzielna z materiałem jakimś, czy z podręcznikiem, czy z jakimiś materiałami zewnętrznymi, no to w ogóle zarówno na politechnice, jak i uniwersytecie, w ogóle tego nie ma. W ogóle nie ma pracy samodzielnej [D12:UW].

Równie surowo jak współczesny uniwersytet oceniana jest przez nich kadra profesorska:

Z tego, że **nie ma profesorów, którzy wymagają myślenia**. I ja na swoich studiach na politechnice miałem jednego profesora, który wymagał myślenia i był to najbardziej zniechęcony profesor, który był w ogóle u nas na wydziale [D12:UW].

Efektom tej polityki uniwersytetów, pozwalającej na różnego rodzaju zjawiska patologiczne, zarówno w sferze merytorycznej, jak i organizacyjnej, jest fakt, że:

Polskie uczelnie w tych rankingach jednak są na czterechsetnym miejscu prawie. To na pewno wynika też z dostępności materiałów, publikacyjności danych osób i tego typu tam kryteriów, które są brane pod uwagę, ale według mnie jednak poziom polskiej edukacji na poziomie ponad-magisterskim zasadniczo odbiega [D12:UW].

4.3. (Wy)kształcenie uniwersyteckie a sukces życiowy. Dylematy edukacyjne pod presją współczesności

Zarządzanie pracownikami wiedzy
T. Davenport⁸⁵⁹

Jerzy Brzeziński wyznacza uniwersytetowi, rozumianemu jako specyficzne miejsce spotkań uczonych-mistrzów i studentów, trzy podstawowe zadania:

- 1) konstruowania modeli rzeczywistości i metod jej naukowego poznawania,
- 2) przekazywania kolejnym pokoleniom wiedzy na temat modeli i metod ich konstruowania i poznawania,
- 3) odpowiedzialnego korzystania z tej wiedzy i polepszania praktyki społecznej⁸⁶⁰.

Wynioskować można z tego, że autor stawia opisywaną instytucję w szeregu innych, mających znaczący wpływ na rozwój społeczeństw, potencjał w nim tkwiący oraz pozycje społeczne jego członków. Zwraca uwagę na dziedziczenie wartości, które to działanie mieści się w szeroko pojmowanej kulturze danego społeczeństwa, nastawionej na tradycję, kontynuowanie pewnych zachowań oraz wyznaczanie kierunków zmian.

Wśród najważniejszych tradycyjnych wartości uniwersytetu zwykle wymieniane są: „prawda, wolność, tolerancja, ponadnarodowy charakter nauki, służba społeczna, badania i nauczanie, upowszechnianie wiedzy, więzi społeczne i zawodowe w środowiskach akademickich, samorządność”⁸⁶¹, przy czym warto zauważyć, że charakteryzować mają one nie tylko etos nauczycielski, ale też studencki. Dlatego zawsze tak istotna była „szczególna selekcja kandydatów na członków społeczności akademickiej, czyli wymagającej rekrutacji studentów, w wyniku której stanowić mogli elitę swoich pokoleń”⁸⁶². Ponadto etos środowisk akademickich wzmacniał od zawsze poziom kształcenia.

Zapytać należy jednakże, czy taki opis roli i wartości uniwersytetu, nazwanego przez Marię Wójcicką, „uniwersytetem badawczym”⁸⁶³ (w odróżnieniu do „uniwersytetu przedsiębiorczego”), jest adekwatny do aktualnej sytuacji, gdy (nie tylko

⁸⁵⁹ T. Davenport, *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, przeł. M. Lany, Kraków 2007.

⁸⁶⁰ J. Brzeziński, *O osobliwościach uniwersyteckiego kształcenia*, [w:] W. Ambroziak, K. Przyszczypkowski /red./, *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań 2004, s. 53.

⁸⁶¹ T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, [w:] W. Ambroziak, K. Przyszczypkowski /red./, op. cit., s. 45.

⁸⁶² D. Jankowska, *Rozumienie sensu własnego uczestnictwa w procesie kształcenia przez studentów a jakość edukacji akademickiej*, [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski /red./, *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Siedlce 2008, s. 89.

⁸⁶³ M. Wójcicka, *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje*, [w:] K. Leja /red./, *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk 2006, s. 16.

z powodu procesów globalizacyjnych) na rynku pracy panuje chaos i bezrobocie oraz brakuje wyraźnej strategii gospodarczej państwa, włączającej do rozwoju społecznego ośrodki naukowo-badawcze. Maria Czerpaniak-Walczak przyrównuje tę sytuację do ścierania się dwóch porządków – Prometeusza i Hermesa⁸⁶⁴. Pierwszy z nich ma oddawać ducha idei uniwersytetu nastawionego na poszukiwanie prawdy i inne wymienione wyżej wartości, w tym rozwijanie krytycyzmu. Drugi natomiast działa podobnie do innych instytucji obecnych na kapitalistycznym otwartym rynku, mając na względzie doraźne, instrumentalne cele.

Zjawiska te m.in. „rodzą presję wywołującą pragmatyzację kształcenia wyższego”⁸⁶⁵, skutkującą tym, że uczelnie przestają być wspólnotami koinonicznymi, a stają się przedsiębiorstwami⁸⁶⁶. Następuje znacząca merkantylizacja kształcenia, dziejąca się właśnie pod silną presją współczesności⁸⁶⁷. Jednym z elementów opisywanego przez wielu badaczy⁸⁶⁸ procesu jest wartość i ranga dyplomu uniwersyteckiego, będącego wizytówką każdego absolwenta. W tych warunkach rozwija się „kultura jakości”, która obejmować ma „budowanie poczucia wspólnoty w oparciu o wspólnie podzielane wartości i poczucie identyfikacji z instytucją oraz poprawie jakości w każdym aspekcie funkcjonowania instytucji wraz z promowaniem kreatywności i innowacyjności”⁸⁶⁹. Przypomina to budowanie strategii marketingowej przedsiębiorstwa, nastawionego na zysk zdobyty dzięki popytowi na oferowany produkt, czyli w tym wypadku – wykształcenie uniwersyteckie. „Orientacja popytowa” może jednak mieć pozytywne rezultaty, bowiem w tym kontekście studenci mają w procesie kształcenia być partnerami ponoszącymi odpowiedzialność za jego przebieg i efekty⁸⁷⁰. „Jednak z widocznych skutków tego procesu ujawnia funkcjonowanie pojęcia

⁸⁶⁴ M. Czerpaniak-Walczak, *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego*, [w:] K. Jaskot /red./, *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin 2006.

⁸⁶⁵ T. Lewowicki, op. cit., s. 47.

⁸⁶⁶ K. Leja, *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk 2006.

⁸⁶⁷ To obecne także w tytule rozdziału wyrażenie zaczerpnięte zostało z tytułu artykułu Tadeusza Lewowickiego: *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*.

⁸⁶⁸ Wśród nich najważniejsze publikacje z tego zakresu w swoim dorobku mają cytowani już wcześniej R. Borowicz, Z. Kwieciński, Z. Melosik.

⁸⁶⁹ J. Mirecka, *Kultura jakości w świetle postulatów Procesu Bolońskiego*, Materiały FRSE 2008, s. 11.

⁸⁷⁰ Dorota Jankowska przebadala zjawisko udziału własnego studentów w procesie kształcenia. Kwestie, jakie brała pod uwagę badając to zjawisko, były następujące: nakład pracy (od minimalizowania do znaczącego wysiłku), aktywność własna (bierność, działanie wymuszone zewnętrznie, wyzwolonego pod wpływem grupy, pod wpływem pobudek samorealizujących się), autonomia (od niewolniczego postępowania po wolność i krytycyzm) i wartościowanie efektów kształcenia (od „systemu zaliczeniowego” po samodzielne pogłębianie wiedzy) (D. Jankowska, op. cit., s. 97). Autorka we wnioskach pisze: „Charakterystycznym rysem wypowiedzi był ich krytyczny charakter, wskazujący na fakt braku możliwości ich wpływu na proces kształcenia oraz – w pewnym zakresie – odmawiający

rynku edukacyjnego rynku edukacyjnego a takie pojęcia jak *studenci-klienci, nabywcy, produkt, marketing, system komunikacji* marketingowej przestają być traktowane jako dysonans w zestawieniu z innymi wyznacznikami *Academii*”⁸⁷¹.

W badaniach prowadzonych w ramach pisanej rozprawy również podjęto pytania dotyczące współczesnych funkcji uniwersytetu. Doktoranci próbowali opowiedzieć, czym dziś jest kształcenie uniwersyteckie, szczególnie na poziomie studiów doktoranckich, a także – jakie ma ono znaczenie dla sukcesu życiowego jednostki. W założeniach twórców kształtu tego stopnia edukacji wyższej: „Studia doktoranckie mają za zadanie umożliwić uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki”⁸⁷². Jednak czy wszyscy respondenci to właśnie w rozwoju intelektualnym widzą cele podjętego kształcenia? Kształcenie się może przecież mieć różnorodne zadania, np. uczenie się, studiowanie, zdobywania kompetencji zawodowych, rozwój osobowości, włączanie się w proces kształcenia (mowa o dydaktyce) czy w świat uniwersytecki (prowadząc badania). Warto zatem zadać pytanie o to, jaką rolę przypisują współczesnemu uniwersytetowi oraz czego od niego oczekują? Czy studia doktoranckie są szansą na dobry zawód i karierę zawodową? Które kierunki są bardziej prestiżowe i które warto studiować? Te ogólne i przekrojowe pytania należy jednak podzielić na kilka składowych, prezentujących nastawienie do kwestii nazwanych przez Kazimierza Żegnałkę „dylematami edukacyjnymi”⁸⁷³. Dotyczą one wyboru kierunku studiów, rodzaju uczelni, perspektyw zawodowych po uzyskaniu dyplomu, ale też np. studiów za granicą. Autor mówi o nich w kontekście studiów I i II stopnia, ale ze względu na coraz większą powszechność studiów doktoranckich zastosowanie tych kryteriów do III stopnia studiów wydaje się jak najbardziej zasadne. Doktoranci bowiem – jak pokazane zostało w poprzednim rozdziale – nie są jednorodną grupą, nastawioną jedynie na rozwój intelektualny i pracę naukową. Opisywane dylematy stają się tutaj kategoriami do charakterystyki celów i

studentom zdolności do dojrzałego uczestnictwa w edukacji akademickiej” (Ibidem). Badania dotyczyły innej grupy studentów (bowiem byli to studenci I i II stopnia), jednak ich wyniki warto porównać z tym, co deklarują doktoranci.

⁸⁷¹ M. Wójcicka, op. cit., s. 15.

⁸⁷² J. Kosowski, *Studia pierwszego i drugiego stopnia a studia doktoranckie – możliwość zmiany kierunków studiów*, [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski /red./, op. cit., s. 47.

⁸⁷³ K. Żegnałek, *Dylematy edukacyjne współczesnej młodzieży polskiej*, [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski /red./, op. cit.

roli kształcenia uniwersyteckiego, osadzonego i ugruntowanego w systemie bolońskim⁸⁷⁴.

a) Wybór uczelni i jej prestiż⁸⁷⁵

Pierwszym dylematem, który pojawia się w kontekście oceny kształcenia uniwersyteckiego i roli tej instytucji, jest wybór uczelni. Podyktowany on może być różnorodnymi pobudkami, które w związku z urynkowaniem edukacji wyższej, coraz częściej staje się wypadkową analiz ekonomicznych czy marketingowych. Studenci biorą zatem pod uwagę koszty finansowe, które trzeba ponieść studiując w określonym mieście, ale też np. potencjał intelektualny kadry akademickiej.

W przypadku doktorantów decyzja o wyborze określonego uniwersytetu najczęściej powodowana jest miejscem, gdzie ukończyła dana osoba studia magisterskie⁸⁷⁶. Świadczy to **niskim poziomie mobilności w zakresie wyboru uczelni, na której podejmuje się studia doktoranckie**⁸⁷⁷. W 31. osobowej grupie badanych pięć z nich podjęło studia doktoranckie w innym ośrodku akademickim, przy czym w trzech przypadkach był to ośrodek o mniejszej renomie⁸⁷⁸. Jedna respondentka – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego studiuje na Uniwersytecie Wrocławskim, inna – magister matematyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza podjęła studia na Uniwersytecie Szczecińskim, zaś ostatnia – socjolog z Uniwersytetu Wrocławskiego – kontynuuje edukację na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jednak tylko w

⁸⁷⁴ Nie podjęta zostanie kwestia wdrażania systemu bolońskiego, który – jak wynik z wypowiedzi respondentów – nie wzbudza protestów, ani oporów doktorantów – respondentów. Jednakże w rozdziale 2.3. pojawiły się przykłady inicjatyw, w tym ruchów społecznych, mających na celu neutralizowanie negatywnych skutków zmian wynikających z podpisania przez Polskę w 1999 roku Deklaracji Bolońskiej.

⁸⁷⁵ Prestiż nie jest tym samym, co elitarność. Synonimami słowa „prestiż” są autorytet, poważanie, szacunek. Wg rankingu czasopisma edukacyjnego „Perspektywy”, prestiż wyraża się na trzy sposoby. Po pierwsze, są to preferencje pracodawców, wyrażone w badaniach opinii wykonywanych przez firmę PENTOR. Inną kwestią jest ocena kadry akademickiej, która polega na porównaniu liczby profesorów mianowanych oraz doktorów habilitowanych, a w końcu – wybory tzw. „olimpijczyków” („Perspektywy” 2010, wydanie specjalne: *Ogólnopolski Informator dla maturzystów*, s. 65).

⁸⁷⁶ Jednak, jak chcieliby twórcy nowej reformy szkolnictwa wyższego, już wkrótce być może wejdzie w życie zapis mówiący o konieczności podejmowania studiów doktoranckich w innym ośrodku niż w tym, w którym kończyło się studia magisterskie. Taki przepis obowiązuje np. w Niemczech.

⁸⁷⁷ Obowiązująca *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku* nie wprowadza ograniczeń dotyczących podejmowania studiów doktoranckich w Polsce. Pozostaje to bez związku z tym, gdzie odbywało się studia magisterskie. Opisywana tendencja jest zgodna z tym, co deklarowali respondenci w badaniu R. Góralskiej. Tylko 6% badanej młodzieży powiedziało, że chce zmienić uniwersytet na inną uczelnię, ale jedynie 65,09% badanych nie przewidywało takiej zmiany (R. Góralska, op. cit., s. 176).

⁸⁷⁸ Używając określenia „renoma” wobec polskich uniwersytetów autorka rozprawy kieruje się wyłącznie rankingami szkół wyższych.

przypadku pierwszej z nich był to wybór związany z kwestiami naukowymi. Dwie pozostałe wybrały swoje uniwersytety ze względów osobistych, ponieważ w miastach, w których studiują, mieszkają ich partnerzy.

Pozostałe zmiany uczelni też są charakterystyczne. Doktorant Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Ekonomii podjął studia po ukończeniu Politechniki Warszawskiej (kierunek – ochrona środowiska), a zatem zmienił dyscyplinę naukową z przyrodniczej na społeczną. W tym przypadku trudno jest mówić o renomie i prestiżu tych uczelni, jak widać wybór był podyktowany zmianą zainteresowań.

Drugi przykład jest równie ciekawy, jak skomplikowany, bowiem doktorantka jest w trakcie zmiany uczelni (z UMK z powrotem na UW). Studia magisterskie (Międzywydziałowe Interdyscyplinarne Studia Humanistyczne) skończyła na UMK, choć przez pierwsze lata studiowała na UW. Jej biografia edukacyjna spowodowana jest po pierwsze posiadaniem niepełnosprawnego dziecka i samotnym macierzyństwem, a po drugie – wysokimi aspiracjami intelektualnymi, które każą jej przenosić się do miejsc bardziej fascynujących osobowości, idei, szkół naukowych.

Wybór uczelni jednak w większości badanych przypadkach biografii doktorantów ma charakter **pragmatyczny i instrumentalny**, nie zaś wynika z analiz rankingów prestiżu szkół, czy intelektualnego potencjału uczelni i osób tam zatrudnionych. Należy jednak podkreślić, że nie pojawiają się badania wypowiedzi, wskazujące na myślenie o doktoracie i miejscu jego obrony w kategoriach „merkantylnych”⁸⁷⁹.

Doktoranci jednakże podważają wartość i znaczenie rankingów. Na pytanie o to, dlaczego Uniwersytet Warszawski oceniany jest jako najlepszy w Polsce, respondent studiujący na tej właśnie uczelni odpowiada:

Bo po prostu ma, wiesz co, ma **bardzo dobrą reklamę**. Wydaje mi się, że po prostu ma bardzo dobrą reklamę i dużo pieniędzy, wydaje mi się, że chyba jednak idzie w takie bicie piany medialne, takie mam wrażenie. Natomiast realnie nie widać tych pieniędzy, naprawdę nie widać [D23:UW].

Zwraca też uwagę na kwestie logistyczne oraz przystosowanie budynków do potrzeb osób niepełnosprawnych. Inne, młodsze uniwersytety, mają często znacznie bardziej nowoczesną bazę dydaktyczną, lepiej wyposażone biblioteki, bardziej przyjazne studentom, w tym studentom niepełnosprawnym.

⁸⁷⁹ Widać to także w analizach dotyczących motywacji podejmowania studiów doktoranckich.

Zbudowano BUW ileś tam lat temu i do tej pory oni się tym BUW-em chwalą, ale nie oszukujmy się, to było dziesięć lat temu. W tym roku byłem na konferencji w Gdańsku, na Uniwersytecie Gdańskim na kampusie, super wyczesanym kampusie, nowoczesnym, ładnie urządzone, piękne szklane budynki, wszystko jest architektonicznie bardzo ładnie zadbane, poszedłem do biblioteki, tutaj się chwalą BUW-em... w Gdańsku stoi taka sama biblioteka, jeszcze bardziej nowoczesna. To było dziesięć czy jedenaście lat temu i oni po prostu mają taką wizję siebie sprzed dziesięciu czy piętnastu czy dwudziestu lat, kiedy realnie powiedzmy, tutaj faktycznie było najlepiej, no bo to była stolica i tak dalej. Natomiast w tej chwili, w tej chwili to nie wygląda tak dobrze. Jakbyś się przeszła po różnych innych wydziałach i zobaczyła jak na przykład wyglądają budynki, jak to jest **przystosowane dla niepełnosprawnych**, w ogóle nie jest. To jest koszmar, takim dyżurnym dowcipem o UW jest anglistyka i kamienica, w której mieści się anglistyka i winda... winda na anglistyce, którą wszyscy boją się jeździć, raczej wolą chodzić po schodach, a to dlatego, że ostatnia data konserwacji tej windy to jest 1968, wybita taka żelazna, czy tam nie wiem, miedziana tabliczka i tak wybite jeszcze w tą tabliczkę, odkształcone, 1968 [D23:UW].

Wybory miejsca studiowania zwykle związane jest z **kosztami utrzymania**, szacowanymi dla określonego miasta uniwersyteckiego. W przypadku studiów doktoranckich jest to tym ważniejsze, albowiem we wszystkich uczelniach stypendium doktoranckie osiąga taką samą kwotę (około tysiąca złotych), co wynika z przepisów *Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*.

Stąd najwięcej tego typu deklaracji znalazło się w wypowiedziach osób studiujących na toruńskim Uniwersytecie Mikołaja Kopernika. Toruń bowiem oceniany jest – w zestawieniu z Wrocławiem i Warszawą – jako miasto tanie i „przyjazne studentom”⁸⁸⁰.

No i potem kończyłam liceum, startowałam w olimpiadzie, której nie wygrałam, więc musiałam zdawać na studia i pisałam normalnie maturę tak, jak wszyscy no i wybrałam Toruń. Miałam do wyboru, zdawałam też do Warszawy, bardzo chciałam w Warszawie studiować, no ale **kwestia materialna tu przeważała**, bo studiował wtedy mój brat, mój tata i ja i mój brat studiował w Warszawie, a w Toruniu mam babcię, więc to znacznie obniżało koszty, a też taki zrobiłam wiesz, wywiad jakby środowiskowy trochę, żeby sprawdzić jaka ta polonistyka jest. No i dowiedziałam się, że wcale nie jest tak źle studiować w Toruniu dlatego, że tu było **mniej studentów** [D26:UMK].

⁸⁸⁰ Zaprzecza temu tekst Grzegorza Giedrysa, który analizuje rolę studentów dla miasta Torunia, wskazując na ich bierność, pasywność oraz niezaangażowanie w sprawy społeczne. Świadczy to o zaniku kultury studenckiej, której celem jest nie tylko rozwój potencjału studentów, ale też wzmocnienie znaczenie tej grupy wobec środowiska lokalnego, [w:] G. Giedrys, *Studenci nie tworzą toruńskiej kultury*, „Gazeta Toruńska” z 7 listopada 2009 roku (lokalny dodatek do „Gazety Wyborczej”).

W powyższym fragmencie widać także jeszcze jeden element składający się na wybór uczelni, a mianowicie – **liczbę studentów**. Doktorantka założyła bowiem, że na mniejszym uniwersytecie ma większe szanse na nawiązanie osobistego kontaktu z promotorami i innymi ważnymi nauczycielami akademickimi. UMK zatem jawi się jako uczelnia **mniej masowa** niż np. Uniwersytet Warszawski, na którym studiuje 53696 osób⁸⁸¹. Mniejszy uniwersytet w opinii doktorantki oferuje bardziej zindywidualizowane kształcenie, nastawione na studenta, jego potrzeby i możliwości intelektualne⁸⁸². Jednak, jak zauważa inna badana, to nie tylko kształcenie uniwersyteckie odpowiada za sukces akademicki, wpływający np. z nawyków edukacyjnych, jak i posiadanej wiedzy. Znaczącą rolę w tym procesie ogrywają rodzice i ich stosunek do wykształcenia.

Wydaje mi się, że to nie uniwersytet, że to już wcześniej i że **rodzice przede wszystkim**. Wydaje mi się, że rodzice teraz dużo mniej się interesują dziećmi i nie ma dla nich czasu, więc te dzieci też są tak troszeczkę zostawione same sobie i często same się wychowują, więc... No i plus programy nauczania w szkołach, które obserwuję, przynajmniej jeżeli chodzi o matematykę, to tak z roku na rok jest coraz mniej i z roku na rok coraz mniej się uczy i ci ludzie, którzy potem przychodzą na studia, też coraz mniej potrafią. Coraz więcej rzeczy trzeba z nimi nadrabiać [D13:UW].

Duży wpływ rodziców jest czynnikiem decydującym, kształtującym postawę „**proedukacyjną**”, co deklarują doktoranci:

Było to dla niego bardzo, bardzo ważne i od małego po prostu słyszę w głowie słowa mojego taty „Bez dyskusji, do książek, do książek, do książek, do książek”. Non stop [D20:UMK].

W toku wypowiedzi okazuje się, że wybór mniejszego ośrodka akademickiego oceniane jest z perspektywy czasu jako błędne.

Nie, nie wybrałabym Torunia. Myślę, że wybrałabym Warszawę lub Kraków [D26:UMK].

Doktorantka wyjaśnia, dlaczego nie ponowiłaby swojego wyboru. Czynniki na to wpływające nie mają jednak związku z potencjałem intelektualnym i badawczym ośrodka, ale **relacjami interpersonalnymi** panującymi w danej uczelni. „Mierni

⁸⁸¹ Stan na dzień 30 listopada 2010 roku

(http://www.bss.uw.edu.pl/nowa/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=68, dostęp 7.06.2011). W statystykach nie są jednak ujmowani studenci III stopnia.

⁸⁸² W badaniach wzięli udział doktoranci jedynie szkół państwowych, zatem nie ma w tekście analiz poświęconych uczelniom prywatnym.

profesorowie”, pracujący w mniejszych – gorszych – ośrodkach nie pozwalają rozwijać się lepszym od siebie studentom, doktorantom. Powoduje nimi zawiść i chęć udowodnienia swojej pozycji uniwersyteckiej oraz wynikającej z niej – posiadanej władzy.

Bo to są większe ośrodki, mam poczucie, chociaż nie wiem, bo nie pracowałam tam, podobno wszędzie tak jest. Chodzi mi o to, że jakby jest **większa otwartość** na to, co się proponuje, na to, żeby się studenci rozwijali, wydaje mi się, że może być mniej takiej zawiści wewnętrznej, jakichś takich układów związanych z tym, że... Bo tu często niestety mam takie poczucie, że **profesorzy mierni**, którzy nie są rozpoznawani na skalę krajową, już nie wspomnę o takiej skali międzynarodowej mają kompleksy i nie odpowiada im to, że student może wiedzieć coś więcej. I jeśli jest student, który jest studentem wybitnym, który ma, będąc studentem, większe znajomości z innymi ośrodkami, profesorami, większy dorobek, stypendia naukowe, no, wszystkie tego typu rzeczy, nie robi się, często niestety, nie zawsze, ale często niestety jest tak, że jakby rzuca mu się kłody pod nogi, bo nie wiem, czy to jest poczucie konkurencji, czy to jest poczucie tego, że „muszę ci udowodnić synku, że ja mam władzę, że ty tu jesteś tylko taki sobie magister, a ja mam profesurę” i tak dalej i tak dalej [D26:UMK].

Dlatego większe uniwersytety oceniane są jako pozwalające na większą swobodę, także w zakresie prowadzonych badań i współpracy badawczej z innymi pracownikami.

Wydaje mi się, że na takich dobrych uniwersytetach, gdzie pracujesz z profesorem, który jest rozpoznawalny jednak, który ma bardzo dużo publikacji, o którym każdy słyszał, nie ma czegoś takiego, bo on nie ma takiej potrzeby, żeby swoją władzę udowadniać w ten sposób. [D26:UMK].

Dla posiadania swobody badawczej i intelektualnej warto niekiedy **zmienić lepszy** (wg rankingów) i bardziej prestiżowy (bo z dłuższą tradycją) uniwersytet **na gorszy**. Doktorantka Uniwersytetu Wrocławskiego wspomina:

I nie żałuję tych studiów naprawdę w Krakowie, przy czym, no jak przyszłam tutaj, odniosłam wrażenie i wiem, że Wrocław dał mi większą możliwość takiego własnego rozwoju w tym co robię i wiem, że takiej możliwości bym nie dostała w Krakowie, że to środowisko jest bardziej zamknięte, to co zresztą na początku mówiłyśmy... Trzeba zwracać uwagę z jakim tytułem, do kogo się zwracasz, nie ma takich relacji, jakie są tutaj. Wiem, że przede wszystkim, na pewno nie miałabym takiego promotora i na pewno nie miałabym możliwości prowadzić swoich własnych badań w Krakowie [D29:UWr].

Obok swobody badawczej jako czynniki wpływające na wybór określonej uczelni, wymieniane są: **fascynacja miejscem** (samym w sobie, budynkiem – jego

wyposażeniem, biblioteką), **odległość do domu rodzinnego**, a także **związki i bliskie relacje**.

Tutaj jestem, bo sama olimpiada biologiczna przedstawiła mi ten uniwersytet, bo te wyższe szczeble okręgowy, wojewódzki i ten stopień krajowy działały się po prostu tutaj w Warszawie na Wydziale Biologii. Więc widziałem, jak to wygląda, był nowy budynek, była ta **pewna fascynacja** i miałem bliżej, bo pochodzę z Radomia, no to jest różnica... do Krakowa z Radomia będzie **dwieście kilometrów**, dwieście parę, a tutaj jest sto równe, Radom-Warszawa i dystans był mniejszy, po prostu mniejszy. Zresztą miałem **dziewczynę**, potem narzeczoną, w tej chwili żonę pochodzącą z Łowicza, czyli też z okolic Warszawy, osiemdziesiąt kilometrów na zachód, więc te wszystkie kontakty rodzinne, to Warszawa jest tego typu dla mnie dobrym miejscem [D27:UW].

Inny doktorant Uniwersytetu Warszawskiego wymienia inne „prozaiczne” powody, wśród których jest **możliwość znalezienia pracy po studiach**, a więc cechy lokalnego rynku pracy.

Z prozaicznych powodów. Byłem tutaj w szpitalu wielokrotnie. Byłem pod opieką lekarzy tutaj też, ale też znałem. Wydawało mi się też, że Warszawa jest dalej, może oferować lepsze warunki niż na przykład Kraków, gdzie praktycznie większość osób z mojej klasy w liceum poszła. Chyba nawet teraz łatwiej jest na rynku pracy warszawskim niż krakowskim [D16:UW].

Wśród 31 doktorantów znalazła się jedna studentka, deklarująca fascynację **osobą pani profesor**, będącą ekspertką w dziedzinie studiowanej przez doktorantkę. Gdyby mogła jeszcze raz rozpocząć studia, na pewno podjęłaby je w zakładzie kierowanym przez panią profesor. Badana zwraca uwagę przede wszystkim na bezpośrednią relację, która została nawiązana oraz na życzliwość i pomocność swojej nauczycielki.

Ja ją **poznałam osobiście**. Znam jej podręczniki, znam jej publikacje, tylko że oni mają po prostu inny tok spojrzenia. My tutaj po prostu jeszcze raczkujemy, a oni są już do przodu. Ale ona jest taka, że jak ktoś ma jakieś zapytania, zawsze udziela informacji [D14:UWr].

Doktoranci wskazują na fakt, że każda uczelnia ma inną rangę. W związku z tym, należy zakładać, że różną wartość będą miały także dyplomy tych uczelni, przy czym chcą studiować na najlepszej uczelni w Polsce⁸⁸³:

Znaczy tutaj można wybierać między dwoma, albo Warszawskim albo Jagiellońskim [D27:UW].

Prestiż uniwersytetów można ocenić poprzez cechy i kompetencje jego pracowników:

Wyobrażałam sobie, że to są ludzie, którzy są naprawdę **wybitni, pracowici, rzetelni, elokwentni i kulturalni**, a większość z nich nie posiada żadnej z tych cech [D6:USz].

Pozycja rankingowa znacząco kształtuje prestiż i opinie o uczelni. Poza potencjałem intelektualnym i badawczym kadry, wśród cech wpływających na niską ocenę uniwersytetu w skali ogólnopolskiej jest brak selekcji przy rekrutacji na studia. Dotyczy to głównie studiów licencjackich i magisterskich, ale skutki tego są obecne przy ocenie studiów doktoranckich.

Moja uczelnia jest tak **w samym środku rankingu polskiego**, więc na pewno nie jest. Sam fakt, że przyjmuje się praktycznie każdego z ulicy, to już świadczy o tym, że to żaden prestiż [D6:USz].

Dlatego studia doktoranckie, dostępne na każdej państwowej uczelni dysponującej tzw. „minimum kadrowym”, oceniane są jako:

Wydaje mi się, że coraz mniej prestiżowe. **Prawie na każdej uczelni są organizowane**. Bardzo dużo osób decyduje się na te studia. Nie decydują się ci, którym nie zależy na karierze naukowej po prostu albo myślą, że chciały po prostu dostać tytuł magistra i to już im wystarczy [D6:USz].

Co zatem wpływa na fakt, że niektóre studia doktoranckie cieszą się większym niż inne prestiżem i renomą? Doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego wymienia przede wszystkim ilość pracy, którą trzeba włożyć, by podjąć, utrzymać i ukończyć studia. Można zatem mówić o **zróźnicowaniu studiów doktoranckich w Polsce**, co wpływa na **ocenę dyplomu doktorskiego**.

⁸⁸³ Rankingi różnych ogólnopolskich czasopism od wielu lat na pierwszym miejscu stawiają albo Uniwersytet Jagielloński (w latach 2008, 2009), albo Uniwersytet Warszawski (w latach – 2010, 2007, 2006) („Perspektywy” 2010, wydanie specjalne: *Ogólnopolski Informator dla maturzystów*).

Dostanie się i utrzymanie na niektórych uczelniach to naprawdę jest **duży wysiłek** i bardzo dużo pracy w to trzeba włożyć. Z tego, co się zdążyłam zorientować, akurat w naszym, w moim kierunku – Warszawa, Poznań, Kraków – takie ośrodki, gdzie jest więcej przedmiotów, więcej się wymaga od studentów. **Dziwi mnie w ogóle to, że to jest tak bardzo zróżnicowane.** Wydawało mi się, że każdy powinien zaliczyć te same przedmioty. To jednak na studiach magisterskich jest bardziej ujednolicone. Tam jest też lepsza kadra, więcej wymaga [D6:USz].

Doktoranci zauważają zmianę pozycji uniwersytetów w czasie, co widać w rankingach uczelni wyższych. Studentka podjęła studia doktoranckie, kiedy:

renomata wtedy UMK była wyższa [D3:UMK].

Ponadto:

teraz się więcej mówi o uczelniach, o miejscu na przykład, czy w Polsce, czy **na temat jakości nauczania, wtedy jakoś mniej się o tym mówiło**, więc tutaj zadecydowało miejsce [D3:UMK].

Znaczy to, że doktoranci mają świadomość otrzymanego wykształcenia oraz wartości posiadanego dyplomu. Wykształcenie, zgodnie z procesami urynkwienia i merkantylnego podejścia do edukacji, staje się towarem, który może znaczyć kierunki rozwoju ścieżki zawodowej, osobistej czy intelektualnej. Jednak znajdują się próby dekonstrukcji nie zawsze pozytywnie ocenianego zjawiska oceny uniwersytetów wg miejsca w rankingu określonego czasopisma.

Cieężko mówić o elitarności dla mnie samej, jako socjologa, ponieważ **wiem, na jakiej zasadzie są robione rankingi** i tutaj chodzi po prostu o **pieniądze**, jakie dana uczelnia dostaje, na przykład każdy ranking bierze pod uwagę inne rzeczy, na przykład ilość profesorów na jednego studenta, jakość sprzętu i jeszcze kwestia innych rzeczy tutaj wchodzi w grę i teraz te rankingi teraz są sztucznie budowane i każdy inny będzie pokazywał to, im uczelnia większa, tym w rankingu stoi wyżej i to nie znaczy, że ona lepiej kształci [D3:UMK].

Wbrew temu, niektórzy doktoranci postulują, by dążyć do zmian, powodujących, że to sam dyplom określonego uniwersytetu będzie marką, symbolem prestiżu, a co za tym idzie – posiadanych kapitałów. Doktorant z UMK opowiada o dyrektorze angielskiej szkoły, do której uczęszczał:

Na przykład szef mojej szkoły skończył na trójkach, ale **skończył Cambridge**. I zdobył bardzo wysoką pozycję w świecie społecznym w Wielkiej Brytanii [D7:UMK].

Lecz są też tacy, którzy postulują, by o prestiżu zaczęła świadczyć sama nauka. To ona winna być weryfikatorem jednostkowych decyzji i ich konsekwencji – karier naukowych i zawodowych, a także być regulatorem np. **polityki zatrudnienia na uczelniach**.

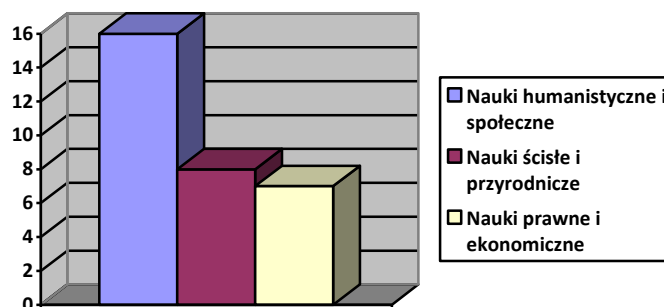
(...) **mówią, że nauka jest ważna, ale ona jest tutaj na ostatnim miejscu...** Najpierw to jakieś pierwsze **rozgrywki interpersonalne**, a to który jest ważniejszy i jakoś tak ja byłam zaskoczona, że nawet teraz między sobą, my między sobą to powiem ci, jest to czasami taki wiesz, **wyścig szczurów** [D3:UMK].

Zwracają uwagę na **determinację i chęć rozwoju** jako główne czynniki sukcesu (nie tylko uczelnianego) jednostki, argumentują to w sposób następujący:

Uważam, że **jeżeli ktoś chce się naprawdę uczyć**, to niezależnie do jakiego trafi liceum, czy na jaką uczelnię i rzeczywiście ma pomysł na siebie może realizować swoje cele i jakby to, czy ja będę na UMK czy na Uniwersytecie Warszawskim, to nie ma żadnego większego znaczenia. Może mieszkać w Warszawie o tyle, że byłoby mi łatwiej znaleźć pracę w takim mieście Warszawie, czy w takim mieście, jak Toruń, ale to nie znaczy, że po skończeniu tutaj uniwersytetu nie mogę sobie szukać pracy w Warszawie [D3:UMK].

b) Wybór kierunku studiów

Respondenci zostali wybrani do próby w sposób niecelowy, ale mimo tego można wśród nich wyznaczyć trzy grupy, w przypadku których kryterium wyznaczone będzie przez studiowany kierunek. W badaniu udział wzięło szesnastu reprezentantów nauk humanistycznych i społecznych (np. literaturoznawstwa, socjologii, pedagogiki, filozofii, archeologii, etnologii, muzykologia), ośmiu – nauk ścisłych i przyrodniczych (informatyka, matematyka, biologia), a także siedmiu – nauk prawnych i ekonomicznych, co obrazuje poniższy wykres.



Wykres 5. Respondenci wg cechy „reprezentowana dyscyplina naukowa”, opracowanie własne

W większości przypadków, doktoranci studiują ten sam kierunek, który podejmowali na studiach magisterskich⁸⁸⁴. Jeżeli nawet pojawiają się zmiany, to mają one miejsce w obrębie tej samej dziedziny czy grupy nauk (wyjątek stanowi doktorant na wydziale ekonomii legitymizujący się dyplomem magistra ochrony środowiska). Być może to związane z nakładem kosztów i wysiłkiem włożonym w pracę poświęconą na zdobycie określonego wykształcenia, albo zainteresowaniami badawczymi, które pragnie się kontynuować na studiach III stopnia. Nie pojawiły się natomiast wypowiedzi wskazujące na podejmowanie określonego kierunku studiów ze względu np. na zwiększenie szans na rynku pracy, ani znajomość najnowszego trendu w zakresie kierunków studiów, czyli wyznaczonej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego listy „kierunków zamawianych”. Na liście mieszczą się takie kierunki, jak fizyka medyczna, inżynieria nanostruktur, czy fizyka medyczna.

Interpretacji faktu **niskiego poziomu mobilności w zakresie wyboru kierunku studiowania** może być kilka, przy czym najważniejszym jest traktowanie uniwersytetu jako swoistego rynku pracy. Doktoranci nie zmieniają dyscyplin, choć oferuje im to system wprowadzony przez system boloński, kładący nacisk na interdyscyplinarność studiów oraz samoorganizację procesu kształcenia przez studentów. Paweł Śpiewak najistotniejsza dla rozwoju jednostek i społeczeństw jest „Po pierwsze, interdyscyplinarność. W Polsce funkcjonuje z powodzeniem wiele studiów interdyscyplinarnych, które na ogół traktowane są jako kierunki elitarne. Często są nimi w istocie, choć warto zauważyć, że selekcja na podstawie wyników matur utrudnia wybór ludzi wyjątkowych, którzy powinni otrzymać szansę takiego szczególnego

⁸⁸⁴ Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku nie określa, jakie kierunki studiów doktoranckich mogą być podejmowane przez magistrów danych kierunków. Panuje w tym względnie dowolność.

wykształcenia. Chodzi jednak o coś więcej: interdyscyplinarność jest jedyną szansą na zrozumienie człowieka jako podmiotu działającego w świecie – życie ludzkie nie jest bowiem schludnie poszatkowane na dziedziny fizyki, matematyki, zarządzania i psychologii, lecz jest nierozdzieloną całością”⁸⁸⁵.

Nie ma w tym myślenia perspektywicznego, będącego próbą odpowiedzi na pytanie, jakie są szanse znalezienia pracy poza uniwersytetem. To wynik określenia misji studiów doktoranckich, które w zamierzeniu ich reformatorów mają być **rezerwuarem kadry uniwersyteckiej**. Uniwersytety kształcą bowiem „przyszłych **pracowników wiedzy**, którzy jak pisze jeden z twórców zarządzania wiedzą Thomas Davenport⁸⁸⁶ <<zarabiają na życie myśleniem a ich narzędziem pracy jest umysł>>”⁸⁸⁷. „Najważniejsze cechy pracowników wiedzy to: elastyczność, otwartość na zdobywanie nowych doświadczeń, umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji i kreatywność. Absolwenci uczelni, którzy zamierzają szybko trafić do grupy pracowników wiedzy oczekują autonomii, w tym możliwości samoorganizacji w ramach elastycznych struktur sprzyjających tworzeniu, rozpowszechnianiu i wykorzystaniu wiedzy”⁸⁸⁸.

Tutaj to są po prostu, tutaj to są głównie dobrzy studenci, tak, którzy **zasługują, powiedzmy, na to, żeby w nich inwestować i głównie, żeby ich potem ewentualnie na uczelni zatrudnić**. Ale tak, żeby im coś dać bezinteresownie właściwie z takim przeświadczeniem, że oni mogą to wykorzystać gdzie indziej, takiego podejścia nie ma [D7:UMK].

Dla doktorantów to uniwersytet stanowi rynek pracy, przy czym sprawdza się tu reguła mówiąca, że „trzeba swoje odczekać”, by dostać wymarzony etat na uczelni. Sprowadza się to do nierozwiązywalnej niekiedy alternatywy stawiającej po jednej stronie uczelnię wyższą, a po drugiej – niezagospodarowane jeszcze miejsce przez

⁸⁸⁵ P. Śpiewak, M. Bucholc, *Produkcja uniwersytecka*, „Tygodnik Powszechny” z 29.09.2009. Jest to zbieżne z poglądami J. Brzezińskiego w tym zakresie, który wyznaje: „Powiem od razu, mój uniwersytet to uniwersytet Humboldta, Twardowskiego, Hessena, Czeżowskiego, Szaniawskiego, Kołakowskiego, Skargi, Stróżewskiego [...]. Jest to także uniwersytet, w którym harmonijnie rozwijane są wszystkie nauki – i te <<prawdziwe>>, <<twarde>> (matematyka, fizyka, biologia) i te <<miękkie>>, humanistyczne (filozofia, literaturoznawstwo, historia)”(J. Brzeziński, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?* [w:] W. Szulakiewicz /red./, *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, Toruń 2008, s. 64).

⁸⁸⁶ T. Davenport, op. cit., s. 23.

⁸⁸⁷ K. Leja, *Wstęp*, [w:] K. Leja /red./, *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk 2006, s. 7.

⁸⁸⁸ Ibidem.

innych pracodawców, mogących skorzystać w potencjału i wykształcenia doktoranta (doktora *in spe*).

Bardzo mnie to, to mnie trochę smuci chyba, chociaż być może nie jest to uprawnione, że te studia **przygotowują tylko i wyłącznie do pracy na uczelni**, jeśli chodzi o taką karierę naukową, o karierę życiową. **Że przygotowują do kariery naukowej, tylko** [D7:UMK].

Wynikać to może z procedur i zasad procesu bolońskiego, który rozwija się bez udziału innych działów gospodarki narodowej (sfery prywatnej lub publicznej).

To jest taka, taki dziwny, pewnie narzucony przez ten proces boloński, **dziwny konglomerat**, III etap studiów, podczas gdy mógłby to z powodzeniem zostać taki etap... (...) nie chciałbym, żeby z tego robić taką, no, **taki wychów tylko i wyłącznie na potrzeby uniwersytetu. I przy takim podejściu wręcz wykorzystującym ze strony uniwersytetu** [D7:UMK].

Respondent czuje intuicyjnie, że potencjał doktorantów mógłby być wykorzystany w innych działaniach, ale wymagało by to innego kształcenia, nastawionego na odmienny typ wiedzy i umiejętności. Musiało by być to kształcenie bardziej **praktyczne**, rozwijające kompetencje zawodowe, nie tylko badawcze.

I **niewiele tu można znaleźć umiejętności** albo niewiele okazji do tego, żeby zdobyć umiejętności, które mogą być przydatne na innym polu [D7:UMK].

Nie można jednak w tym względzie zauważyć jasno określonej polityki oświatowej państwa, któremu winno zależeć nie tylko na podnoszeniu poziomu wykształcenia swoich obywateli, ale też na wykorzystaniu w praktyce tego potencjału. Z tego względu państwo powinno traktować studia doktoranckie jako **swoistą inwestycję**. Pojawiają się publikacje wskazujące na równowartość studiów doktoranckich i studiów podyplomowych czy studiów MBA⁸⁸⁹.

c) Ocena pracy naukowej

W kontekście powyższych uwag, zupełnie innego znaczenia nabierają wypowiedzi respondentów, dostrzegających różne „talenty”, które winna rozwijać

⁸⁸⁹ „Perspektywy” 2010, nr specjalny: *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*.

uczelnia. Jedni bowiem mają zdolność pisania tekstów, tworzenia koncepcji, realizacji badań, inni zaś bardziej realizują się w pracy dydaktycznej, albo organizatorskiej.

Ja się czuję jak **rzemieślnik** bardziej niż jako naukowiec. Znaczący wydaje mi się, i to jest kolejna wada polskiego systemu nauczania, że **pomyłką** jest to, o czym mówiliśmy, nakładanie na osoby, które są na przykład bardzo zdeterminowane na to, żeby zdobywać kolejne stopnie naukowe, pisać książki, pisać artykuły, robić kolejne, dobre, ważne projekty, pomyłką jest nakładanie na nich mnóstwa zajęć. Bo zauważyłam coś takiego niestety, że osoby, które są dobrymi dydaktykami nie są dobrymi naukowcami i odwrotnie. Ci, którzy są wybitni, piszą świetne teksty najczęściej, nie zawsze, ale często dzieje się tak, że oni nie lubią prowadzić zajęć i to się odczuwa. [D26:UMK].

Najczęściej mówi się w tym kontekście o podziale na „naukowców” i dydaktyków. Pierwsi czerpią satysfakcję właśnie z pracy *stricte* intelektualnej, drudzy – z kontaktu ze studentami i możliwości przekazywania im posiadanej wiedzy i kształtowania postaw.

Zaletą dla mnie jest na przykład praca ze studentami. Bardzo to lubię i kontakt z ludźmi, przekazywanie im wiedzy, dyskusowanie, to mnie bardzo satysfakcjonuje [D30:UMK].

Podział ten często ma charakter rozłączny, co ilustruje sugestywna opowieść doktorantki z Uniwersytetu Wrocławskiego:

(...) faktycznie chyba jest naukowcem, to jest osoba **niezwykle błyskotliwa, inteligentna, świetne artykuły, świetne książki, świetne komentarze**, natomiast jego zajęcia ze studentami wyglądają tak, że on tak siedzi, zadaje bardzo trudne pytanie, ponad to, co merytorycznie ma zrobić, pytanie, które odwołuje się już do wiedzy, której studenci nie mają, bo przecież przyszli na zajęcia, po czym jest chwila zawieszenia, profesor tak patrzy, padają jakieś odpowiedzi z sali gdzieś naokoło tego tematu, profesor nie reaguje na to, tylko nagle odzywa się tak, jakby **kontynuował jakiś wywód, który już w myślach prowadził**, nie odnosi się do tych wypowiedzi usłyszanych, zadaje jeszcze bardziej **pokrętnie pytanie**, które się niby wiąże z tematyką, zajęcia są bardzo **trudne, wymagania** profesora też są, jak już robi test też są bardzo trudne i takie **oderwane od ziemi** [D5:UWr].

Wszyscy doktoranci zdają sobie sprawę ze swoistości pracy naukowej, w której najważniejsze jest:

Potrzeba zdobywania wiedzy i rozwijania siebie i... no tak, rozwijania siebie i przekazywania tej wiedzy dalej [D26:UMK].

Natomiast największą trudność stanowi:

Kwestia finansowa. Bo dla mnie, uważam, że to jest jednak skandaliczne, że najlepiej wykształcone osoby w kraju mają trochę więcej, nie może ponad średnią krajową, ale profesor nie zarabia szalonych pieniędzy, a kto powinien zarabiać, jak nie profesor, czyli osoba, która jest najlepiej wykształcona? [D26:UMK]

Przyczynia się to z kolei do powstawania takich zjawisk, jak „wieloletowość” wśród kadry profesorskiej, prowadzące do obniżenia jakości pracy naukowej.

Myślę, że to ma wpływ i myślę, że nauka niestety przez to kuleje w jakimś sensie, bo ci profesorzy często muszą sobie dorabiać na jakichś prywatnych uczelniach, czy w innych miejscach, w związku z czym mniej siedzą nad książkami, mniej badają i wtedy ich praca ma niższą jakość, no, mniejszą jakość [D26:UMK].

Niskie w porównaniu do innych dziedzin gospodarki zarobki, ale także w zestawieniu z wysokim prestiżem, który przypisuje się profesorowi uniwersytetu, powodują, że powstaje w doktorantach **dysonans poznawczy**, pogłębiany przez świadomość znajdowania się dopiero na początku drogi akademickiej.

Na przykład w wielu postawach profesorów, w tym, co piszą profesorowie albo jeśli wychodzą jakieś książki bardzo dobre, jakieś badania, to wierzę, że to ma wpływ właśnie na to wszystko, co powiedziałaś. Z kolei ten etap, etap doktoratu, pisanie pracy doktorskiej to jest tak naprawdę **malutka cegielka** właśnie do tego wszystkiego, o czym mówisz. I jakby te cegielki trzeba układać po kolei, żeby to naprawdę miało jakiś wpływ. Myślę, że w tym momencie, na przykład to, co ja zrobiłam do tej pory, że to w ogóle jest **bez echa kompletnie** [D30:UMK].

Dlatego tak ważne wydaje się docenienie i bycie zauważonym, a także wygłoszona pochwała zamiast ciągłej krytyki. Wytykanie błędów – choć ma znaczenie dla procesów uczenia się, działa deprymująco na doktorantów, i tak niepewnych w swoich pierwszych naukowych poczynaniach.

No jesteśmy akurat na takim etapie, gdzie bardzo dużo przed nami i żeby osiągnąć coś w nauce, no trzeba naprawdę bardzo wiele wysiłku, bardzo wiele pracy i czasami wadą dla mnie są te przeszkody, gdzie ciężko właśnie przekroczyć takie bariery może zauważalności, żeby być zauważalnym, **być docenionym**. Tego raczej jakoś się tak nie odczuwa na uczelni, że ktoś ci powie, że coś dobrze zrobiłeś albo że to, co robisz, właśnie jest ważne czy że dobrze napisałeś. Częściej się spotyka to właśnie, że tekst jest zły, że wystąpienie jest złe [D30:UMK].

Takie krytyczne podejście do pracy doktoranta, wynikające także z jego podwójnej roli, może stać się powodem zaniżonej oceny. Świadczy to dużej **potrzebie sukcesów** doktorantów, a także potrzebie akceptacji. Patrząc na to z drugiej strony, konieczne jest jednak duża doza krytycyzmu, zwątpienia w głoszone teorie i wsłuchanie się w (życzliwą) opinię recenzentów.

Człowiek jest trochę za mało doceniany, za mało ma takich bodźców z zewnątrz, które sprawiałoby, że bardziej by mu się chciało. Tak, to chcenie musi jakby wynikać od jednostki niż z otoczenia. **Otoczenie wydaje mi się, że go bardziej tłamsi niż bardziej rozwija** [D30:UMK].

Jest to szczególnie ważne w trudnej i wymagającej pracy naukowej, polegającej na rozwoju myślenia twórczego i innowacyjnego, skupionego wokół inwencji własnego, **autorskiego pomysłu**.

No ja w swoim doktoracie muszę wpaść na pomysł, to musi być coś **mojego, twórczego i naukowego, więc to musi być rewolucyjne rozwiązanie**. Więc takie zbieranie materiałów, na tym etapie dopiero jestem, i sprawdzanie, co już w tej drodze dokonano, to jest pracochłonne po prostu, ale nie trudne, myślę. A jak będę miała wymyślić, wiem, co mam wymyślić, i jeszcze nic mi do głowy nie przychodzi. Myślę, że to jest ta najtrudniejsza rzecz, po prostu. **Ten pomysł** [D6:USz].

Kreatywne i twórcze myślenie ułatwia pracę naukową, czyniąc ją przyjemną i pasjonującą.

Myślę, że dotychczas po to podejmowałam różne kursy i dokszały, żeby dowiedzieć się, nad jakimi **fajnymi rzeczami ludzie pracują i co już fajnego odkryli. To jest niesamowite**. Niektóre rzeczy mnie po prostu **zadziwiają**. Nie miałam pojęcia, że coś zostało rozwiązane w taki sposób. Nie żeby to było coś takiego, co mnie jakoś szczególnie pasjonuje, że to jest najważniejsze w moim życiu, żeby odkrywać, co nowego ktoś zrobił, ale to jest dosyć **pasjonujące** w każdym razie [D6:USz].

Jednak są w tej pracy takie obowiązki, które powodują uczucia odwrotne – strach, zdenerwowanie, stres. Przykładem tego są na przykład wystąpienia publiczne.

Dla mnie jest jeszcze nie do przejścia jeden element – **wystąpienia publiczne**. Ja się kompletnie nie nadaję. Więc to byłaby też ta rzecz, jeżeli by mnie do tego zmuszano podczas studiów doktoranckich. **To mogłoby spowodować, że po prostu zarzucę je** [D6:USz].

Doktoranci dostrzegają również problem związany z procesem prowadzenia i opisania badań, który wymaga od każdego badacza skupienia, motywacji i samodyscypliny. Szczególnie ten ostatni czynnik jest ważny, bowiem uczelnia kształci przyszłych samodzielnych pracowników naukowych, odpowiedzialnych za podejmowane przedsięwzięcia badawcze oraz organizację czasu pracy.

Ze skończeniem jest trudniej. To jest trudny moment, a w tej pracy naukowej od zaczęcia do efektu końcowego jednak dużo czasu mija. I po drodze jest długi, żmudny czas takiej, no takiej żmudnej pracy, która wymaga regularności, takiej dyscypliny i to takiej samodyscypliny, bo przynajmniej u mnie tak jest, że nikt mi nie stoi nad głową [D15:UW].

Konsekwencją tego jest wykształcenie w sobie samodzielności, **nawyku pracy na własny rachunek**.

Moja pani promotor jest bardzo zajęta osobą i stawia na samodzielność swoich doktorantów, więc ja sama piszę projekty badawcze, sama zdobywam pieniądze i troszeczkę sama też oceniam..., sama też wybieram te cele badawcze, więc... Tak, duża **samodzielność**, nie wiem, czy do końca wychodząca na dobre. Nie wiem, czy miałabym ochotę, żeby mi ktoś powiedział, co mam robić, pokazał placem. [D15:UW].

Pracy naukowej nie ułatwiają jednak relacje, jakie panują na uczelniach. Ich konsekwencją są opinie o doktorancie, oparte nie na merytorycznej ocenie jego pracy, ale sympatiach i antypatiach pracowniczych.

Czy wśród doktorantów jest hierarchia? (...) ona jest jakby spowodowana czy uwarunkowana poniekąd też tym, u jakiego jesteś promotora. Jakby to, jakie jest stanowisko czy jaką pozycję zajmuje twój promotor, niejako rzutuje na to, jak ty jesteś odbierana jako doktorant. Im wyżej w hierarchii twój promotor, tym ty wyżej w hierarchii wśród doktorantów [D30:UMK].

Dlatego doktoranci często stosują **mechanizm obronny** wobec tych negatywnie odbieranych zjawisk. Asekuracyjnie deklarują, że nie czują wewnętrznego przymusu, który kazałby im szukać pracy wyłącznie na uniwersytecie i realizować badania naukowe.

Tak naprawdę ja nie muszę pracować jako pracownik naukowy, chociaż bardzo lubię pracować, gdzie teraz pracuję, czyli w Kolegium, lubię prowadzić te zajęcia, denerwuje mnie strasznie biurokracja i takie tam różne historie, ale mogłabym na przykład pracować, gdzie bym miała kontakt z ludźmi, bo ja nie cierpię, nie znoszę takiej pracy jakiejś biurkowej, gdzie się przekłada papiery przez osiem godzin, specjalnie nie ma jakiegoś ruchu i tak dalej, dla mnie to by było za monotonne i ja bym się źle czuła i

myślę, że moja praca byłaby nieefektywna, natomiast ta praca dydaktyczna, którą teraz mam mi daje dużo satysfakcji i mam wrażenie, że nie tylko mi, i mam wrażenie, że słuchacze lubią moje zajęcia, co mi często jakoś opowiadają i robię często anonimową ankietę, sama dla siebie, na swoje potrzeby, oni z kursu tam mówią, że jest wszystko okej [D18:UMK].

Inni swoją niechęć do innego rodzaju pracy, wyrażają w sposób bardziej dosadny.

Jakieś poczucie robienia czegoś ważnego, fajnego, pożytecznego. (...) przyznaję, że samo słowo „biznes” jest dla mnie nieciekawym słowem, jakimś takim, z którym się wiążą raczej negatywne odczucia [D15:UW].

Za swój sukces życiowy uznają jednak nie tylko doktorat, który „nie pozwala im normalnie żyć”. Przygotowywanie i pisanie doktoratu wpływa samopoczucie, targane przez różnorodne uczucia – od wyrzutów sumienia (za niepisanie rozprawy) przez satysfakcję z pracy dydaktycznej, do euforii wymyślania nowych koncepcji.

Jestem teraz **zmęczona trochę tym doktoratem** i chciałabym już zacząć normalnie żyć, jak to teraz mówię wszystkim. Jestem zmęczona tym, że ciągle coś człowiek robi z tym doktoratem, robi to na uczelni w ciągu dnia, wraca właściwie wieczorem do domu, włącza komputer i robi się znowu to samo, tak więc nie ma czegoś takiego, że człowiek pracuje od tej i od tej godziny i wraca do domu i ma jakiś tam spokój tylko ciągle jakaś tam świadomość, że można by jeszcze coś tam zrobić, coś jeszcze przeczytać, jednak coś napisać, a tu szkoda troszeczkę tego wieczoru, szkoda tego weekendu, żeby gdzieś wyjechać, tak więc ciągle jest takie zastanawianie się, kwestia takiego wyboru [D29:UWr].

To wszechogarniający wpływ doktoratu ma także wymiar praktyczny, ponieważ zajmuje dużo czasu i uwagi. Jednak doktoranci nie zatracają się w tym, wiedząc, co jest ich priorytetem:

Nauka jest bardzo czasochłonna. W sumie dużo, wolałbym np. ten czas poświęcić na inne rzeczy, np. powiem, zabawę z córeczką [D4:UMK].

W grupie 31 osób nie znalazła się ani jedna, która poświęciła swoje szczęście rodzinne dla nauki, albo zadeklarowała by taką chęć. Naczelną wartością bowiem jest – jak to zostało napisane w poprzednim podrozdziale – **rodzina**, nie zaś autotelicznie rozumiana „nauka”. Doktoranci rozumieją trudności związane z wykonywaniem pracy naukowej, dlatego nie stawiają jej na pierwszym miejscu. Mają do niej stosunek **instrumentalny**, co zgodne jest z obowiązującymi trendami **pragmatyzacji edukacji**,

przebiegającej nie tylko w wymiarze instytucjonalnym (obejmującym uniwersytety i inne placówki kształcące na poziomie wyższym), ale też jednostkowym⁸⁹⁰.

Wśród deklarowanych przez doktorantów wartości nie znalazła miejsca praca zawodowa, do której w badaniu przyznaje się szesnaście osób, w tym dziewięć osób pracuje w oparciu o umowę o pracę. Nie zawsze praca ta ma związek z pracą naukową, bowiem w grupie badanej znalazła się wice dyrektor teatru, specjalista do spraw GIS, specjalista PR. Najliczniej reprezentowaną kategorią zawodową są tu nauczyciele – zarówno w szkołach średnich (trzech respondentów) oraz wyższych (pięć osób).

d) Patologie uniwersyteckie⁸⁹¹

Pragmatyzacja edukacji, będąca nowym zjawiskiem zarówno w szkolnej, jak i w uniwersyteckiej rzeczywistości, może wpływać na powstawanie negatywnych rozwiązań i nawyków w obrębie świata nauki. Zauważają to także doktoranci, których przeobrażenia misji uniwersytetu i przemiany ustrojowe dotyczą w zdecydowanym stopniu.

Myślę sobie szczerze mówiąc, że my jesteśmy po takiej trochę trudnej sytuacji, bo mamy mocno taki niezreformowany system edukacyjny i to jest tak, że my sobie systemowo utrwalamy pewne niedobre nawyki [D11:UMK].

Zwracają uwagę na fakt niedoinwestowania nauki, mające złe skutki dla rozwoju uczelni i pracującej w niej kadry:

W związku z tym często ludzie, którzy zostają i pracują naukowo są sfrustrowani. A ci, którzy zaczynają tę pracę tracą zapał. W związku z tym jakość wykształcenia nie wygląda najlepiej [D11:UMK].

⁸⁹⁰ W poprzednim podrozdziale znalazła się jednak kategoria „nauki” jako jeden z motywów podjęcia studiów doktoranckich. Jednak wówczas była ona elementem zbioru różnych czynników, tu zaś jest wykorzystywana do pewnej generalizacji.

⁸⁹¹ Odwołanie do tytułu artykułu Z. Kwiecińskiego, *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie?* [w:] W. Szulakiewicz /red./, op. cit., s. 75. Do zachowań patologicznych nauczycieli akademickich wpływających na ocenę znaczenia uniwersytetu można zaliczyć m.in. pracę na kilku etatach, badania prowadzone na zamówienia sponsorów, uprawianie pseudonauki w mediach, podporządkowywanie się naukowym trendom, fałszowanie danych, korupcja, plagiatstwo, brak samokrytycyzmu, ukrywanie wyników badań z obawy przed kradzieżą intelektualną (D. Pauluk, *Uniwersytet w blaski ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] D. Pauluk /red./, *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków 2010, s. 105). Po stronie studentów do form patologicznych natomiast znajdują się np. postawa roszczeniowa, pogoń za dyplomem, a nie wiedzą, kupowanie prac dyplomowych, wyludzenie podpisów bez uczęszczania na zajęcia, fałszowanie dat i podpisów w indeksach, zdawanie egzaminów za innych, plagiaty (Ibidem).

Zmianie sposobu myślenia i unowocześnienia działania wyższych uczelni nie sprzyja ambiwalentne traktowanie np. nauk humanistycznych. Z jednej strony, szkoły wyższe przyjmują dużo studentów na te kierunki, co powoduje obniżenie standardów nauczania oraz deprecjonowanie ich znaczenia dla rozwoju społecznego. Z drugiej zaś strony, na co zwracają także uwagę doktoranci, nie może istnieć społeczeństwo, które kieruje się jedynie merkantylnymi ideami. Nie ma szans wtedy na zbudowanie społeczeństwa obywatelskiego, opartego na takich wartościach jak demokracja, wolność, odpowiedzialność za drugiego człowieka.

To dotyczy także humanistów, a uważam, że to jest równie istotne dla społeczeństwa i dla państwa jak rzeczy techniczne, które się wdraża, bo to, jak kształtujesz ludzi, ich poglądy społeczne jest kluczowe, tak? Mogą być świetni technologicznie, jak są kiepskim społeczeństwem to się to i tak rozpadzie w którymś momencie [D11:UMK].

Myślenie w kategoriach utylitarnych, bez poczucia odpowiedzialności za dobro wspólne ujmowane jest jako:

(...) pozostałości komunizmu, myślę, że niestety hierarchizacja taka ścisła, która jest w Polsce i biurokracja, która jest potwornie rozwinięta to jest coś, co sprawia, że... Chociaż to jest bardzo trudno zmienić, tak? Także w systemie kształcenia [D11:UMK].

Skutkuje to ponadto innymi patologicznymi zachowaniami widocznymi u kadry akademickiej, która nie chce poddawać się rzetelnej ocenie własnych możliwości i osiągnięć.

Nie mamy też szczerze mówiąc takiego dobrego amerykańskiego nawyku weryfikacji i rzeczywiście wywalania tych, którzy nie dają rady [D11:UMK].

Elementem tego zjawiska są plagiaty, które w wymiarze studenckim przybierają głównie formę ściągania. Doktorantka opowiada historię mającą miejsce na jej zajęciach. Okazało się, że dwie osoby w grupie, z którą prowadziła zajęcia, przyniosły ściągnięte prace. Była na tyle zdeterminowana, by nie zaliczyć im uczestnictwa w ćwiczeniach, choć nie miała w tym wsparcia swoich przełożonych (dziekana).

Nie mamy nawyku wyrzucania studentów, którzy ściągają, albo oddają plagiaty. Ja obiecałam moim studentom, jak pisali prace, że każdy plagiat łąduje u dziekana. Dostałam dwa plagiaty. Poszłam z nimi do dziekana, a on powiedział: „wie pani, no, jakieś procedury są wewnętrzne, niech pani z

dyrektorem instytutu”. Ja czekałam, że on powie „**kradzież intelektualna jest przestępstwem**, dziękuję bardzo”, tak? Czyli ja nie chciałam tym ludziom pieprzyć życia, ale jeśli ja przez dziesięć zajęć z nimi, spotkając się na dwie godziny, mówię im dziesięć razy, że każdy plagiat wyłącza u dziekana i z trzydziestu osób dwie przyniosły plagiat, to to jest (...) skandal. I zostawiałam te osoby na piątym roku studiów niestacjonarnych na drugi rok, nie zaliczałam im wykładu i dowiedziałam się, że **jestem jedyną osobą na wydziale**, która to zrobiła. Generalnie wszyscy o tym mówią. I co, miałam im to zaliczyć? Miałam to puścić? [D11:UMK]

Samo środowisko akademickie jest także źródłem negatywnie ocenianych zachowań, np. kradzieży pomysłów. Niekiedy zdarza się, że to osoby z wyższym stopniem naukowym podkradają swoim podopiecznym idee czy wnioski z badań.

Tak, tylko to nie była praca doktorska tylko praca magisterska. Chłopak zrobił analizę, a jednak jeżeli rozpatrujemy kierunki przyrodnicze, to jest praca w laboratorium. Zrobił wszystkie analizy, opracował metody badawcze i to nie zostało opublikowane. I **ona to wykorzystała do swojej habilitacji**, i na podstawie jego badań zrobiła habilitację [D14:UWr].

Ta sama respondentka opowiada, że takie sytuacje mają miejsce także pomiędzy doktorantami.

Zostawił w szufladzie w gabinecie doktorantów swoją pracę. I nic by nie było, tylko że zadzwoniła pani z wydawnictwa z prośbą, żeby osoba o tym a tym nazwisku podała tytuł do tabelki, bo tabelka jest niepodpisana. A on mówi „Wie pan co, to ja zapytam się go, tylko niech pani poda tytuł pracy”. I ona podaje mu tytuł pracy, a to jest jego praca magisterska. Kolega koleżce buchnął pracę i opublikował jako artykuł [D14:UWr].

Wynika to przede wszystkim z faktu, że pomiędzy doktorantami:

Konkurencja jest bardzo duża. I ja od tamtej sytuacji podjęłam taką decyzję: na temat swoich pomysłów do pracy nie mówię podczas seminarium doktoranckiego tylko sam na sam z promotorem [D14:UWr].

Inny przykład stanowi tu wygłaszanie tych samych referatów na różnych konferencjach, albo publikacja tych samych treści pod innymi tytułami. Dzięki temu w CV przyrasta liczba wystąpień i wydrukowanych artykułów.

Zawsze z reguły to była u nas ta sama osoba. Bo u nas też tak było, że jeżeli np. kończył archeologię i historię, to jeździł z tym samym referatem na konferencje archeologiczne i historyczne, więc od razu jest **dublowana liczba punktów** [D14:UWr].

Negatywnie oceniana w skutkach jest ewolucja systemu uniwersyteckiego pojmowana w sposób uniwersalny. Proces ten przyrównywany jest do zmian, jakie mają miejsce w instytucjach kultury (teatrach) [D11:UMK]. Ich prywatyzacja zawsze powoduje obniżenie poziomu oferty, co przenieść można na świat uniwersytecki. Przyczynę tego upatruje się m.in. w „popytowej orientacji” uczelni wyższych, stającymi się przedsiębiorstwami, które muszą zareklamować swój produkt, sprzedać go i uzyskać z tego zysk. Sprzyja temu system kształcenia, obligujący do opłat za studia jedynie studentów pobierających naukę w trybie zaocznym. Roszczeniowa postawa jest charakterystyczna dla wszystkich, którzy płacą za studia, ale narażeni na to są szczególnie:

(...) ci zaoczni szczególnie. Ale to jeszcze nie jest jakoś tak sankcjonowane wśród nich na studiach państwowych myślę... Chociaż, no dzisiaj mi powiedział znajomy, że dostał takiego maila od kogoś tam, że jest zbyt ostry i jak będzie tak studentów wylewał, jak wylewa, to nie będzie miał kogo uczyć [D11:UMK].

Być może zatem wyjściem z tej sytuacji jest wprowadzenie opłat za studia w każdej, nawet państwowej uczelni. Coroczny obowiązek wpłaty czesnego mógłby stać się weryfikatorem niekiedy niepotrzebnych decyzji o studiowaniu.

No i niestety też wśród studentów masę takich osób spotykam, które się **w ogóle nie interesują tym, co studiują, i które studiują moim zdaniem zupełnie niepotrzebnie**, bo to jest tylko jakaś, nie wiem, presja rodzinna, czy środowiskowa, żeby mieć te studia wyższe, które i tak nic nie dają już w tym momencie moim zdaniem i naprawdę o wiele bardziej się opłaca pójść na kilka kursów zawodowych i bardzo dobrze i z klasą wykonywać pracę, która niekoniecznie musi być pracą stricte i wyłącznie tylko umysłową [D1:UW].

Zatem źle przez doktorantów oceniane jest zjawisko wysokiego odsetka skolaryzacji na poziomie studiów wyższych, zwłaszcza:

że nam **brakuje bardzo właśnie takich ludzi, którzy po prostu się zajmują porządnym rzemiosłem** [D1:UW].

Problematyczne, na co wskazują doktoranci, są:

szczególnie oblegane są nauki humanistyczne, które nie **kształcą osób odważnie myślących**, ani tych, mających **ambicje zrobienia czegoś wybitnego** [D1:UW].

Ma to z kolei przełożenie na sprawy państwa, bowiem wśród tych absolwentów znajdują się ludzie, mający największy wpływ na większość procesów społecznych i politycznych w państwie, czyli członkowie elit.

I czasami sobie myślę, znaczy, też jest trochę tak, że my w tym swoim **getcie humanistycznym** sobie nie zdajemy sprawy z tego, jak dużo osób z wyższym wykształceniem także i osób, które właśnie mają jakiś wpływ, jakąś władzę, ma takie bardzo jednostronne poglądy na różne sprawy [D1:UW].

Jednak, jak zauważają doktoranci, z każdym rokiem poziom kształcenia jest niższy, a studenci legitymują się coraz mniejszą wiedzą. Zjawisko to akceptowane jest społecznie i wspierane przez praktyki uniwersytetów, stawiających w obecnej sytuacji na ilość, a nie jakość (studentów).

Mam takie poczucie, że z każdym rokiem tak **staczamy się po równi pochyłej**, że... Też obserwując ludzi, którzy tutaj przychodzą się uczyć. Mam akurat zajęcia z I rokiem, więc ten poziom ich, który, poziom, który reprezentują jest coraz... Że to wszystko jest takie właśnie, że student ma coraz więcej praw, prawie żadnych obowiązków, że ma wliczoną możliwość poprawek, że się przymyka oko na wiele rzeczy, a jednak chcemy gdzieś tam, żeby naszymi dziećmi się zajmowały odpowiednie osoby, prawda, posiadające kwalifikacje, wiedzę i tak dalej. Tak samo chcemy, żeby się opiekowali nami dobrzy lekarze, prawnicy i tak dalej, a, niestety, przymykamy oko na wiele spraw i tak rozluźniamy to wszystko coraz bardziej [D10:UMK].

e) **Kwestie związane z płcią**

W badaniach wzięło udział 22 doktorantek i 9 doktorantów. Z ich wypowiedzi wynika, że płeć znacząco wpływa na przebieg studiów, zarówno magisterskich, jak i doktoranckich. Wokół swojej kobiecości widzą wiele stereotypów, które nie tylko kształtują ich obraz jako kobiety, ale wpływająca ocenę ich pracy naukowej. Bycie kobietą jest pretekstem do żartów, złośliwości, jak również powoduje mniejsze szanse w rozwoju naukowym i zawodowym:

Bo myślą, że od razu będą problemy, że jak to jest kobieta, będzie problem [D14:UWr].

Doktorantka na wydziale chemii tak wspomina o traktowaniu kobiet na studiach, akcentując swoją wobec nich odrębność (wynikającą z przejęcia „męskich” zachowań):

jeszcze tam **konsultantki z AVONu** zaczynały krążyć, opowiadały sobie tam o jakichś dziwnych rzeczach, ja tak na nie patrzyłam, jakiś lakier, a ja taka zdziwiona, bo wbrew pozorom **jak się studiuje w danym gronie to się nabiera dziwnych takich nawyków**, no a niestety to było męskie grono, to czy chodzi o dowcipy, czy o sposób ubierania się, no to w zasadzie zostało mi po dzień dzisiejszy, to jednak zostaje coś tam [D3:UMK].

Studia na kierunkach ścisłych są bardziej wymagające niż humanistyczne, co przekłada się na możliwości zakładania rodziny, posiadania potomstwa. W tym kontekście mężczyźni są w uprzywilejowanej sytuacji, bowiem **kulturowo** zostało to zaprojektowane tak, że mogą poświęcić więcej czasu i pracę poza domem.

(...) ale nie czarujmy się, **nasza sytuacja, sytuacja mężczyzn, to jest nieporównywalna na studiach**, na przykład tak wymagających, jak te. Nie wiem, jak tam jest na innych kierunkach, ale pogodzenie tego wszystkiego to, ta pani, którą zastępuję, ona chyba z osiem lat też robiła swój doktorat, no i w końcu zdecydowała się na dziecko, ale w sumie się nie dziwię, pracę i to wszystko pogodzić, także chciałabym to, nie wiem, chociażby na czterech, ale w przyszłym roku zakończyć ten doktorat i nie ciągnąć tego tyle lat [D3:UMK].

Jednak, jak twierdzi inna respondentka, studia doktoranckie w ogóle wpływają negatywnie na szansę stworzenia udanego związku, a nawet na poznanie kogoś.

I sędzę, że to znaczy przekonała się wielokrotnie, że jest bardzo ciężko poznać kogokolwiek, jeżeli się robi doktorat [D29:UWr].

Po tym, rozwija tę myśl, wskazując na inne przyczyny tego stanu. Dziewczyna, która pisze doktorat, nie powinna nawet wspominać o tym fakcie w momencie poznania nowego mężczyzny. Doktorat bowiem wpływa na **negatywny wizerunek** kobiety, która jest - w oczach opinii publicznej - zbyt mądra i ambitna. Dotyczy to jednak nie tylko Polski, ponieważ takie doświadczenia mają także doktorantki zagranicznych uczelni.

Odnoszę wrażenie, że mężczyźni przed tobą uciekają. Dziewczyna jest za ambitna, za mądra i traktują to na taki, na duży dystans. Tak więc wolę czasami nie mówić, no nie wiem, jestem archeologiem, zajmuję się archeologią, ale po prostu nie wspominam o tym, że nie wiem, że piszę doktorat. Mam wrażenie, że to **odstrasza**. I to nie tylko jest moje wrażenie. To jest też wrażenie moich znajomych, którzy też są na studiach doktoranckich, moich takich bliskich koleżanek, przy czym mam jedną taką dziewczynę, która też robi doktorat, ale nie w Polsce, i też jednak odnosi takie wrażenie [D29:UWr].

Innym problemem w życiu kobiety-doktorantki jest posiadanie dziecka. Nie zawsze jest to sytuacja akceptowana przez promotora rozprawy.

Dlatego, że na przykład doktorant-kobieta może urodzić dziecko. I to dla wielu profesorów to jest kłopot [D11:UMK].

Reakcje promotorów mogą być w związku z tym różne, nawet gdy promotor głosi katolicki światopogląd⁸⁹².

Że jak dziewczyna zaszła w ciążę to promotor powiedział jej, że to już nie mamy o czym rozmawiać, bo pani teraz będzie miała dziecko, to niech **pani odda ten temat komuś innemu**. No przepraszam bardzo. Zresztą to praktykujący katolik, który się zajmuje filozofią chrześcijańską tak się zachował podobno (...). Myślę, że to jest potężne, my jesteśmy (...) **patriarchalnym społeczeństwem i to niestety też żyje w kobietach** [D11:UMK].

Odpowiedzialnością za to obarczana jest **kultura patriarchalna**, której wartości są podtrzymywane i rozwijane m.in. przez pracę naukową mężczyzn. **Przewagę liczebną** mężczyzn zauważa się jednak także i w warunkach równouprawnienia obu płci. Jak pokazuje ten przykład, praktyka społeczna niekiedy mocno różni się od założeń, także tych głoszonych publicznie.

Ja od pierwszego roku studiów słyszałam takie żarciki, a w tych żarcikach jest w ten sposób pogląd utrwalony, że **nie było kobiet filozofów**. Nie mówiąc już o tym, co pisał Nietzsche o kobietach, co Kant o kobietach, co pisał Schopenhauer, po prostu, no ludzie, no. A jak się patrzy na to, że kobiety mają, statystycznie rzecz biorąc, lepsze zdolności humanistyczne i jest ich ogromna większość wśród studentek, a już w szczególności na filologii polskiej, a potem się spojrzy na ich ilość wśród kadry nauczającej, to to jest porażające [D11:UMK].

Kultura sprawia, że kobiety realizujące się w nauce, postrzegane są jako w pewien sposób **upośledzone społecznie**. Ocena mężczyzny w tej sytuacji jest zupełnie odwrotna, ponieważ naukowiec kojarzony jest pasją, fascynacją jakąś kwestią, misją.

Myślę, że kobietom się stawia **większe wymagania społeczne**, bo jak się na przykład poświęca nauce i nie urodzą dziecka, jak Maria Janion, to są tymi dziwnymi, „Jezu, **jaka ona jest brzydka**, ona po

⁸⁹² W religii katolickiej posiadanie potomstwa i ich wychowanie w wierze jest naczelną wartością kobiety.

prostu nie mogła urodzić, po prostu nikt jej nie chciał, to jakaś sublimacja”. A mężczyzna? No, poświęcił się... jakie to jest w ogóle fascynujące [D11:UMK].

Niektóre kobiety to „upośledzenie” próbują przemienić w swoją siłę, angażując się np. w budowanie i wspieranie **ideologii feministycznej**. Jednak w przypadku większości z nich jest to tylko krzywdzący **stereotyp**.

Ja jestem też trochę kojarzona jako walcząca feministka, ale bardzo dobrze, ktoś to musi po prostu na siebie wziąć. Myślę, że sytuacja kobiet jest o wiele trudniejsza, co jest smutne, bo one są bardziej pilne, jest ich więcej, są lepiej wykształcone [D11:UMK].

Jednak, jak podkreśla jedna z respondentek, nie dotyczy to tylko środowiska akademickiego. Kobiety doświadczają znacznie trudniejszej sytuacji na rynku pracy:

Po doktoracie? Nie wiem, szczerze mówiąc. Wśród moich znajomych wiem, że dziewczyny pracują, ale nie w zawodzie. W zawodzie raczej zostają mężczyźni. A jest to zawód humanistyczny. Znaczący ja myślę, że **niezależnie od doktoratu to kobiecie jest trudniej znaleźć pracę**. A jeżeli znajduje to pracę gorszą i często poniżej swoich kwalifikacji, choć ona jest statystycznie lepsza niż mężczyzna, no. To jest po prostu skandal [D11:UMK].

Często podkreśla się te uwarunkowania, zestawiając je z wybitnymi kompetencjami kobiet oraz – z biologicznymi czynnikami, przyczyniającymi się do zmian w ścieżce kariery kobiet (ciąża, urlop macierzyński, słabsza kondycja fizyczna i wytrzymałość).

Z tego względu, mi to powiedział jeden profesor z Czech „Wy jesteście bardzo dobre, macie super pomysły, rewelacyjnie pracujecie, ale prędzej czy później pojawiają się dzieci, wy z tego rezygnujecie”. To też po prostu dyskwalifikuje. Np. archeologa kobietę dyskwalifikuje do pracy w terenie. Przez ten okres, jak ona jest w ciąży, wiadomo tam, może namierzać, może nadzorować, ale nie wykona żadnej pracy fizycznej, bo to ją po prostu dyskwalifikuje, no bo jest w ciąży. A później też, wiadomo, obowiązki w domu, małe dziecko, nie poświęci się tak do końca pracy naukowej [D14:UWr].

Konkluzja tej wypowiedzi jest jednak pozytywna:

Ale według mnie można to pogodzić, bo znam takie małżeństwa, oboje są naukowcami, on jest już po habilitacji, ona jest doktorem, mają dwoje dzieci i jedno, i drugie zrobiło karierę naukową [D14:UWr].

f) Studia za granicą

Obecnie na świecie 3 miliony osób studiuje poza granicami swojego kraju⁸⁹³. Za dziesięć lat liczbę tę podwoi się, a studenci z zagranicznym dyplomem stanowiącą będą elitę nowego, zglobalizowanego świata⁸⁹⁴. W Europie studentom w tym działaniu pomagać ma system boloński, który w założeniach ma rozwijać międzynarodową wymianę między uczelniami, co sprzyjać ma także umiędzynarodowieniu studiów: licencjackich, magisterskich i doktoranckich. Wymiana ta ma dotyczyć zarówno studentów, jak i pracowników naukowych. Dzięki systemowi bolońskiemu i wymianie studentów rosnąć ma ranga danego uniwersytetu, choć, jak zauważają doktoranci, w porównaniu z zagranicznymi uniwersytetami, polskie instytucje mają jeszcze wiele do zrobienia, by móc sprostać światowym standardom i konkurować z innymi.

Cieszę się, choć w granicach Polski jest to dobra uczelnia, ale tak naprawdę jeżeli się popatrzy na standardy światowe jest to zła uczelnia. No niestety. Współpraca zagraniczna jest zła, biurokracja jest zła, zespoły badawcze są małe, są niewydajne, granty, które dostajemy z KBN-u to oczywiście są rzędy wielkości niższe od tego, co się dostaje za oceanem. Ze względu na to sprzęt jest po prostu gorszy, no niestety [D27:UW].

Wpływa na to zły poziom nauczania i znajomości języków obcych. Jednak w przypadku studiów doktoranckich duże znaczenie ma praca w **międzynarodowych zespołach badawczych**, a także **korzystanie z zagranicznej literatury** (głównie anglojęzycznej).

Języki obce to się skończyły po dwóch latach licencjatu, gdzie trzeba było zdać egzamin z języka obcego koniecznie, żeby skończyć studia, a potem nie było obowiązkowych zajęć. Nauka języków obcych polega na tym, że jak ma się zespół międzynarodowy to się używa tego języka po prostu na co dzień. No i literatura na tym poziomie abstrakcji, w którym się poruszam to jest tylko angielskojęzyczna [D27:UW].

Polscy doktoranci, którzy wzięli udział w badaniach, jednogłośnie deklarują, że nie planują, ani nie planowali studiów za granicami kraju. Jest to decyzja podyktowana przede wszystkim kwestiami osobistymi.

⁸⁹³ „Perspektywy” 2010, wydanie specjalne: *Ogólnopolski Informator dla maturzystów*, s. 41.

⁸⁹⁴ *Ibidem*.

Ta decyzja była podjęta wcześniej. To w ogóle nie chciałem ze względu na rodzinę wyjeżdżać, uważałem, że to byłby zły pomysł. Nawet nie próbowałem nic w tym kierunku działać [D27:UW].

Z tego względu doktoranci jawią się jako osoby o tradycyjnym światopoglądzie, który na pierwszym miejscu stawia rodzinę. Nawet kilkumiesięczny wyjazd powinien odbywać się w towarzystwie małżonka.

Wybrałem polską uczelnię, nie wyjechałem nigdzie w świat, bo po prostu cenię wartości rodzinne, mam tutaj żonę, dziecko w drodze i ja chcę zostać w Polsce. Wyobrażam sobie pewne wyjazdy na jakiś staż na kilka miesięcy, na pół roku ale też razem z rodziną, ale studiować cztery lata za granicą to nie chciałbym bardzo [D27:UW].

Jednak obok rodzinnej motywacji, pojawia się wątpliwość, czy warto zmieniać miejsce zamieszkania, gdy równie dobry doktorat napisać w Polsce. Świadczy to o pozytywnej ocenie systemu studiów doktoranckich oraz – w ogóle – szkolnictwa wyższego.

Nie miałam motywacji do wyjazdu, bo mnie tu trzymało, głównie chyba związek. I tak, mniej, z mniejszą już mocą się poszukuje czegoś, jak tu jest fajnie i dobrze [D15:UW].

Potwierdzają to inne głosy w badaniu, który wskazuje także na zagraniczne doświadczenia i możliwość porównań:

Po Erasmusie stwierdziłem, że chyba jednak chcę w Polsce, bo zakład nie jest zły. No troszeczkę się to zmieniło na przestrzeni lat [D16:UW].

Wśród wypowiedzi badanych znalazła się też inna interpretacja braku deklaracji pozytywnych w sprawie studiów za granicą. Ma to uzasadnienie merytoryczne, bowiem w niektórych zawodach specjalizacja jest tak duża, że przekwalifikowanie się byłoby jednoznaczne ze zdobywaniem zawodu na nowo.

Mi się wydaje, że w archeologii jest ciężko, bo jednak zajmujemy się, przynajmniej ja, zajmuję się danym regionem, danym okresem w danym regionie, więc nie mam za bardzo jakby pojęcia o Niemczech, czy o Francji czy o w ogóle Europie Zachodniej, co się na przykład działo mniej więcej w tym okresie, którym ja się zajmuję tutaj, na Dolnym Śląsku. Sądzę, że to jest też troszeczkę ciężko, bo to trzeba by z powrotem się przekwalifikowywać [D29:UWr].

Pytani nie znają także przykładów osób, które jednak zdecydowały się na pisanie doktoratu za granicą z przyczyn naukowych. Mają za to znajomych, których do podjęcia studiów poza Polską skłoniły także względy osobiste.

Nie, z moich znajomych nie, są tacy, którzy w programie swoich studiów doktoranckich mają obowiązkowy wyjazd na pół roku do innej jednostki badawczej za granicę. Są tacy ludzie, ale takich, którzy bezpośrednio robią doktorat to nie. Moja szwagierka być może zaczęła doktorat za granicą w Niemczech, ale to ze względu na rodzinę, bo po prostu tam poznała chłopaka. Tak to by robiła, pracowała w Polsce, albo robiła doktorat, tam by egzystowała [D27:UW].

Odmienne przyczyny są podawane w przypadku wyjazdów na zagraniczne **staże badacze oraz tzw. postdoki**. Szczególnie reprezentanci nauk ścisłych są motywowani do krótkoterminowych wyjazdów naukowych. Doktoranci doceniają walory takich inicjatyw, wskazując na wymianę intelektualną, porównanie warunków uprawiania nauki czy kontakt z najwybitniejszymi postaciami ich dziedziny.

Byłam na studiach pół roku za granicą. Studiowałam i to mi wystarczyło, jak na razie przynajmniej. Nie wiem, może się okaże że za..., ponieważ już wiele osób nam mówiło, że „wyjedźcie chociażby na stypendium doktoranckie, takie na pół roku właśnie czy na rok”, ale póki co nie mam takich [D13:UW].

W niektórych dyscyplinach (np. biologia) taki wyjazd na staż badaczy po obronie doktoratu jest wręcz wskazany, polecany przez kierownictwo instytucji, w których studiują.

Teoretycznie muszę zrobić postdoka i najlepiej za granicą, z tym że jest to opcja zrobienia tego postdoka w kawałkach. Tak jak teraz wyjeżdżałem na kilka miesięcy. I właśnie nad tym się głównie zastanawiam, czy dalej iść tą ścieżką naukową, czy nie [D16:UW].

Doktoranci nie mają wobec innych krajów kompleksów, co przyczynia się również do braku planów wyjazdowych w celu uzyskania tytułu doktorskiego. Respondent, który kilkakrotnie był już za granicą na stażach badawczych, następująco tłumaczy małą mobilność w zakresie studiów poza Polską:

Byłem na stypendium, a później pracowałem w Szwajcarii i przyznam szczerze, że **skutecznie mnie to wyleczyło** z, jak gdyby, takiej chęci emigracji i, nie wiem, jakiegoś takiego kompleksu niższości wobec innych krajów i wielokrotnie przekonywałem się, że jeśli chodzi o, nie wiem, poziom

intelektualny, edukacyjny to, jeżeli ktoś się ma wstydzić, to na pewno nie my. Zdecydowanie mam **pozytywne opinie o Polsce** wobec innych krajów i... Może każdy kraj ma swoje wady i zalety, oczywiście, że tak, to nie jest jakieś idealizowanie Polski, ale zasadniczo nie wstydzę się [D12:UW].

Adekwatnym podsumowaniem tych faktów są wnioski z innych badań poświęconych studiowaniu za granicą. Z jednej strony bowiem poddają w wątpliwość jakość wiedzy akademickiej zdobywanej podczas wyjazdów zagranicznych. Jednak z drugiej strony – studenci jednogłośnie oceniają zagraniczną wymianę jako najlepsze doświadczenie ich życia⁸⁹⁵.

⁸⁹⁵ E. Krzaklewska, „*Tak wiele się nauczyłam/em*” – analiza doświadczenia wyjazdu na Erasmusa w świetle sytuacji młodych w Europie, [w:] D. Pauluk /red./, op. cit., s. 199.

4.4. Elity i elitarność w opinii doktorantów

Najogólniejszą perspektywę analityczną w prezentowanej pracy stanowi problem elit – ich kształcenia i selekcji. Jest to rozbudowana tematyka, co można było stwierdzić, czytając część teoretyczną, poświęconą właśnie temu zagadnieniu. Po przeanalizowaniu definicji pojęcia „elita” oraz umieszczeniu go w kontekście najważniejszych procesów o charakterze edukacyjnym i społecznym (m.in. poprzez próbę nowej definicji badanego zjawiska), należy zapytać, co o tej formacji sądzą badani – doktoranci, którzy w założeniu prezentowanej pracy badawczej są kandydatami na członków elit. Wniosków w tym miejscu można by przedstawić wiele, stąd propozycja, by wypowiedzi respondentów pogrupować względem podejmowanych tematów i kwestii. Pierwsza grupa prezentować będzie mniej lub bardziej sformalizowane definicje „elity”, wynikające albo z określonych **doświadczeń** (np. bycie dzieckiem członków lokalnej elity lub wręcz odwrotnie – pochodzenie z małej wsi, w której przed 1989 rokiem funkcjonował PGR), albo **ze światopoglądu** (np. anarchistycznego).

Z problemem istnienia elit będzie się łączyła kwestia przynależności, a więc i selekcji, do grup elitarnych. W tym względzie doktoranci nie mieli wiele do powiedzenia. Być może sytuacja, w jakiej się znajdują (czyli bycie doktorantem), nie jest rezultatem dużych nakładów finansowych czy konieczności skorzystania z posiadanego kapitału społecznego. Wysoki kapitał symboliczny i kulturowy, jaki posiadają (czyli zdolności i talenty), w zdecydowanej mierze wystarczył, by zostać doktorantem, a więc w jakiś sposób wyróżnić się, pretendować do grupy elitarniej. Problem **selekcji** zauważany jest zaś w procesach, które następują **po ukończeniu studiów**, a więc w momencie, gdy doktorant stara się zdobyć zatrudnienie. Najczęściej szuka on wówczas pracy na uczelniach – państwowych lub prywatnych, i to właśnie miejsce pracy świadczyć będzie o przyszłej pozycji społecznej doktoranta. Można zatem mówić o procesie **odroczonej selekcji**.

Kwestie kryteriów elitarności są natomiast przez doktorantów widziane w sposób nieschematyczny, nowoczesny oraz skłaniający do dyskusji. Nie znajdziemy w ich wypowiedziach sądów *a priori*, lecz przemyślane i nie zawsze łatwe do zrozumienia i wcielenia w życie poglądy – obywateli, Europejczyków, osób identyfikujących się ze swoim krajem i instytucją kształcąca. Dlatego zapewne tak wiele wśród wypowiedzi

respondentów znalazło się deklaracji dotyczących zaangażowania społecznego i odpowiedzialności za dobro wspólne.

a) Różne rozumienie zjawiska elit społecznych

Zdecydowanie częściej niż o elitach i elitarności doktoranci mówią o prestiżu. Dla doktoranta z Uniwersytetu Warszawskiego członkiem elity jest ten, kto cieszy się społecznym szacunkiem, wyrażonym np. w zaufaniu, pokładanym w osobach reprezentujących określony zawód. Nie jest to pierwszy raz, gdy w tej grupie wskazywany jest profesor uniwersytecki.

Prestiż może być **elitą szacunku**. Jeżeli rzeczywiście prestiż mierzymy jakimś szacunkiem, poważaniem, no to też pewna grupa, która cieszy się największym poważaniem, będzie elitą szacunku. Także w jakimś sensie można to utożsamiać. Natomiast no jeśli chodzi o prestiż, no to chyba nadal cieszy się największym prestiżem w badaniach, nie śledziłem tego, profesor, po prostu profesor. Czyli warto być profesorem czegokolwiek, chyba sędzia i lekarz. Prawnicy, nie mówią o sędziach, ale prawnicy praktycy [D28:UWr].

Może to znaczyć, że elitą są ludzie wyróżniający się wśród innych grup czy kategorii zawodowych – darzonym prestiżem i szacunkiem [D28:UWr]. Z tego względu:

No elit może być miliony. Może być elita finansowa, elita kulturalna, elita intelektualna, elita artystyczna i jeszcze 150 innych [D28:UWr].

Zdarza się jednak, że różne kategorie elit nie chcą i nie próbują ze sobą współpracować, ponieważ:

często jest tak, że te elity intelektualne sobie nie zdają sprawy z, albo nie chcą, z istnienia jakichś innych elit, z którymi trzeba współdziałać i ... Na przykład bardzo często widać, jak jest ta branża kulturalna, że często się zabiega o jakieś tam wsparcie banków czy biznesmenów i obie strony. Tak jak biznesmen, oczywiście, okaże się, że on nic nie wie o muzyce, że nigdy, nie wiem, nie słyszał o jakimś kompozytorze i wtedy można powiedzieć, prawda, „Co to za...”. Ale z drugiej strony on jakieś umiejętności, jakąś wiedzę w swoim zakresie i może służyć pieniędzmi. I bardzo często jest taki rodzaj braku interakcji. Po prostu obie strony siebie nie uznają i to prowadzi też do tego, że ta kultura mogłaby znacznie lepiej funkcjonować, gdyby się te różne elity ze sobą sprzymierzały. I po prostu chyba też jest

tak, że są różne branże społeczne i każda z nich jakąś tam swoją elitę społeczną wykształca. I gdyby, i jeszcze byłoby cudownie, gdyby one, te elity ze sobą potrafiły rozmawiać i współpracować [D21:UAM].

Jednak, jak zauważa jedna z badanych doktorantek, takie zdefiniowanie zjawiska ma charakter potoczny, bowiem utożsamia się wówczas elitę z jakąś grupą zawodową.

No mówi się na przykład, no kim są nasze dzisiejsze elity, no w rozumieniu takim potocznym elitą może być lekarz, może być sędzia, może być prawnik, może być jakiś generał wojskowy i tak dalej i tak dalej [D18:UMK].

Codzienna praktyka i obserwacja środowisk uznawanych za elitarne pokazuje, że nie wszystkie osoby należące do danej grupy (zawodowej, np. profesorów) można nazwać członkami elity. Zachodzić tu może zjawisko, które respondentka opisała jako „odcinanie kuponów”, czyli czerpanie korzyści (niekoniecznie finansowych, a bardziej prestiżowych) i inkasowanie przywilejów, zarezerwowanych tylko dla tej grupy.

Mówi się na przykład, że profesorowie to jest taka elita, tylko też z profesorami to też tak różnie bywa, bo w pewnym momencie się osiąga jakiś tam pułap i się po prostu osiada na laurach i odcina kupony od sławy na przykład [D18:UMK].

Dlatego też korzyści dane członkom określonej grupy prestiżu są przekazywane innym (np. doktorantom) – **potencjalnie oraz realnie przynależącym do tej grupy w przyszłości**. Jest to opisywane jako zjawisko reprodukcji, polegające nie tylko na uprzywilejowaniu, ale też na przyjęciu wyznaczonego światopoglądu w procesach socjalizacji i internalizacji.

W pewnym sensie tak. Oczywiście, można empirycznie wykazać, że struktury się reprodukują, że w ramach instytucji są pewne normy, które są potem **socjalizowane, internalizowane** przez osoby, które wkraczają do instytucji [D28:UWr].

Respondentka wyznacza jednak pewne ramy tych procesów, w których jednostka – członek elity – jest bierna względem instytucji (czyli grupy elitarniej), ale sama odznacza się aktywnością – może wprowadzać własne wartości, zmieniając instytucję od wewnątrz. Znaczy to, że członkowie elity mogą być **aktywnymi podmiotami**, kształtującymi rzeczywistość społeczną.

No ale to też nie jest tak, że osoby nie zmieniają tej instytucji. To jest, wydaje mi się, proces dwustronny. To jest z jednej strony urabianie jednostki przez instytucję, z drugiej strony instytucje jednak reformują od środka [D28:UWr].

Być może dlatego, doktorant z Uniwersytetu Warszawskiego w elicie widzi przede wszystkim następujące cechy osobowe: pasję oraz siłę przebiccia.

Elita to są ludzie, którzy właśnie mają jakąś pasję i siłę w dążeniu, jakąś taką potężną siłę przebiccia. (...) Elita to są ludzie, którzy po prostu od początku do końca konsekwentnie wiedzą, co chcą zrobić, są zdecydowani, mają pomysł na siebie i jakąś właśnie pasję. Elitą mogą być też również biznesmeni, oni mają po prostu od początku do końca wizję tego, co chcą zrobić i dążą do sukcesu, ale doktoranci to nie wiem, czy to jest elita, podejrzewam, że jeśli mają jakąś pasję i naprawdę w tym są świetni to tak, to można powiedzieć, że to jest elita [D23:UW].

Dla niektórych zaś elitarność wiąże się z posiadaniem zasad, kierowaniem się w życiu określonymi ideałami, mogącymi pozostawać w sprzeczności z tym, co głoszą inni [D14:UWr]. Jest to zatem jakaś forma uczciwości wobec siebie, nonkonformizm wobec reszty, czasem zaś – pozostawanie w konflikcie z nią. Od członków elit wymaga się jednakże akceptacji odmienności i możliwości posiadania własnego zdania. Z tego względu tak rozumiana „elitarność” może być przymiotem każdej z grup czy warstw społecznych, ponieważ:

Elitę możemy podzielić jako elitę naukową, czyli osoby, które są wykształcone, osiągnęły pewien stopień wykształcenia, ale elitą mogą być także normalni ludzie, zwykli, którzy mają, nie wiem, tytuł tylko magistra, aż magistra, ale w pewien sposób siebie doskonalą w tym, co robią. Oni też mogą należeć do elity. [D14:UWr].

Dlatego właśnie pojawiają się opinie, mówiące, że elita może być otwarta – zarówno w sensie dostępu do niej, ale też – sposobu myślenia.

Są tacy, co nie skończyli studiów, a są naprawdę osobami odczytanymi i tak dalej. Dla mnie, znaczy, ja chciałabym myśleć o elitarności w sensie pozytywnym, jako o **grupie, która nie jest zamknięta**, więc takiej, do której można dołączyć, ale która jednocześnie jest w jakiś sposób ograniczana poprzez kryteria jakościowe, tak? Czyli jakąś otwartość poznawczą, jakiś zespół posiadanej wiedzy, jakiejś takiej powiedzmy mądrości czy doświadczenia życiowego i jakiejś postawy wobec ludzi, powiedziałabym też. Nie włączałabym do tego czynników finansowych. Chociaż one czasami są zbieżne i byłoby dobrze, gdyby były zbieżne z mądrością, z wiedzą, doświadczeniem i pracowitością. To jakaś postawa społeczna, pracowitość, właśnie uczciwość [D11:UMK].

Wśród wypowiedzi respondentów, znalazła się także taka, definiująca elity „po platońsku”.

Elita raczej tak naprawdę, tak **po platońsku**, tak „Państwem” Platona zajeżdżając, elitą to by były takie osoby, które się właśnie odznaczają jakimiś tam przymiotami, niekoniecznie intelektualnymi, niekoniecznie jakimiś tam moralnymi, no ale w pewien sposób jakoś tak to wszystko, i po których by było widać ich pewną w cudzysłowie klasę, że elita, to by była jakaś taka grupka osób, która powinna się wyróżniać i to nie ze względu na pochodzenie, albo na majątek, albo na, no nie wiem, jakieś znajomości, chociaż takie elity też mamy, nie wiem, elity jakieś biznesu albo polityczne, ale dla mnie to właśnie powinna być jakaś grupa, która po prostu cechami swoimi jest wybitna [D18:UMK].

W powyższym głosie zauważyć można opinię, która pojawia się w wywiadach z wieloma doktorantami, a mianowicie: generalnie negatywną ocenę elity politycznej. Jest to grupa, która ma w swoim gronie osoby, będące wyjątkami i cieszące się autorytetem społecznym. Jednak są to osoby, które nie uczestniczą aktywnie w życiu politycznym.

No członkiem elit politycznych, znaczy tak... Inaczej. Polityka w Polsce mi się nie podoba i ci ludzie, których uważałam za taką elitę, bo coś sobą reprezentowali, mieli coś ciekawego do powiedzenia, może niekoniecznie musiałam się zgadzać z ich poglądami, no to na przykład nieżyjący Geremek. Albo Mazowiecki, który też już się wycofał z tej polityki [D18:UMK].

Zdaniem respondentki, politycy są osobami „bez klasy”, co odróżnia ich od rzeczywistych elit społecznych. „Posiadanie klasy” operacjonalizowane jest przez doktorantkę przede wszystkim jako umiejętność dyskusowania, słuchania oraz okazywanie szacunku oponentowi. Jak można doświadczyć, politycy rzadko legitymują się takimi przymiotami, co skazuje ich na bardzo negatywną ocenę w oczach opinii publicznej, w tym badanych doktorantów. W tym także widać pierwsze kryterium elitarności, mające charakter behawioralny.

To byli ludzie, którzy, nie wiem, w takim cudzysłowie mieli jakąś tam klasę, tak? Potrafili się zachować, potrafili szanować oponenta, nie wiem, potrafili jakoś rozmawiać, dyskutować, wymieniać się różnymi opcjami, nie obrzucali nikogo inwektywami, nie wiem, nie posuwali się do jakichś takich miernych czynów [D18:UMK].

W badaniach przywoływane jest jeszcze inne metaforyczne określenie elit, a mianowicie „**stare pieniądze**”. Można je odnieść do dawnej formacji społecznej, czyli arystokracji, która nie tylko dysponowała szlachebnym urodzeniem i majątkiem, ale także przymiotami charakteru: wykształceniem, pracowitością, ogładą, kulturą osobistą. Respondentka nazywa ich inaczej – „pryzwoitymi ludźmi”.

Inny przykład elity, o może tak. To są tak zwane stare pieniądze. To są ludzie, którzy gdzieś tam wywodzą się z jakichś rodzin może niekoniecznie bardzo bogatych, ale w jakiś tam sposób zamożnych, wychowanych w jakichś tam ideałach, tradycjach i tak dalej i tak dalej. Nauczeni są na przykład **jakiejś pracy, przedsiębiorczości, pracowitości i tego typu rzeczy** i dodatkowo ci ludzie dla mnie są elitą, bo potrafią się zachować, wiedzą, że pieniądze to nie jest tylko po to, żeby kupić sobie najdroższego jaguara i się nim rozbijać po mieście, tylko w jakiś sposób się potrafią zachować i poznałam kiedyś ludzi, o których ja bym powiedziała, że są elitą społeczeństwa, bo oczywiście **oprócz tego wykształcenia, pewnych standardów postępowania, jakiejś tam etykiety i tak dalej i tak dalej, oni byli po prostu w takim cudzysłowie przyzwoitymi ludźmi** [D18:UMK].

Dlatego też, w opinii doktorantów, elita ma wspierać tych, którzy w jakiś sposób są poszkodowani w zakresie szans życiowych, mają mniejsze możliwości rozwoju i posiadania.

I uważam, że powinno być tak, że właśnie ta, można powiedzieć elita, która ma większe zasoby wiedzy, możliwości, pieniędzy także, wspierała także tych, którym jest, nie wiem, gorzej, którzy mieli mniejsze możliwości i tak dalej [D1:UW].

Wypowiadając takie poglądy, zdają sobie sprawę z odmienności swojej postawy.

I to mnie **na pewno może właśnie trochę odróżnia od osób z mojego środowiska**, nie wiem, chyba nawet rodzinnego też, szerzej pojętego, ale właśnie także od osób, z którymi, nie wiem, chodziłam do liceum, i które teraz pracują, nie wiem, w kancelariach, firmach i tak dalej, bo rzeczywiście mi się wydaje, że najczęściej, że jednak ten system, który jest, jest bardzo dobry, i że jeśli się już w coś angażujemy [D1:UW].

Jednak ta odmienność pozytywnie wpływa na społeczny dyskurs, ponieważ:

w elicie powinna być taka grupa, właśnie jest potrzebna właściwie tylko i wyłącznie po to, żeby miała krytyczny, zdystansowany ogląd rzeczy, które robią inni i żeby ten ogląd właśnie w jakiś sposób **relatywizował te inne mononarracje** i te inne dyskursy, które są takie **zmonologizowane** bardzo [D1:UW].

W konsekwencji niekiedy krzywdzące i szkodliwe z punktu widzenia dobra wspólnego mononarracje tracą swoją moc legitymizującą i sankcjonującą społeczny porządek. Działalność – niepokornych, odstających od zglobalizowanego porządku elit staje się „**wentylem bezpieczeństwa**” [D1:UW]. Przypomina to działalność opozycyjną elit w okresie PRL, a obszarem buntu staje się ujednoczona rzeczywistość – uniwersytetu, polityki, konsumpcji, ale też świata idei. To z kolei buduje społeczeństwo otwarte, oparte na realnych możliwościach i potrzebach wszystkich jego członków, nie tylko elit.

że uważam, że po prostu społeczeństwo, które ma grupę, elitę humanistów jakąś tam, to jest lepsze społeczeństwo, no, jest **bardziej świadome pewnych spraw, swoich ograniczeń, bardziej otwarte** [D1:UW].

Dzięki wyżej wymienionym cechom – statusowi społecznemu, ale też cechom charakteru, elity jawią się jako posiadacze władzy symbolicznej⁸⁹⁶.

Elita to jest jednak to środowisko, które ma jakąś **władzę**, niekoniecznie polityczną, ale **symboliczną**, czy jakąkolwiek inną [D1:UW].

Jednakże posiadanie władzy symbolicznej nie musi przekładać się na dzierżenie władzy realnej, czy możliwość wpływania na losy świata. Widać to w przypadku naukowców, którzy w globalnym świecie pełnią ważną rolę naukowych autorytetów, uwiarygodniających procesy społeczne i je tłumaczący⁸⁹⁷.

Powoli się robi tak, że owszem, profesor jest tam najbardziej **prestżowym zawodem** i tak dalej, ale takie **realne znaczenie** jest coraz mniejsze, to znaczy, owszem i zwłaszcza profesorów czy pracowników naukowych właśnie z dziedziny humanistycznej [D1:UW].

Rzeczywista władza spoczywa w rękach posiadaczy wielkich kapitałów (majątków) i korporacji sterują tymi procesami, a także członków klasy politycznej. Te grupy oceniane są przeważnie negatywnie przez respondentów, którzy twierdzą, że:

⁸⁹⁶ Niekoniecznie pojawia się tu kwestia władzy politycznej, bowiem jak to zostało już powiedziane – politycy z racji braku takich cech, jak szacunek do innych, kultura osobista czy etykieta, nie są zaliczani do tej grupy.

⁸⁹⁷ Píše o tym np. Zygmunt Bauman, wskazując na obecny trend w społeczeństwie, polegający na „życiu przez pośredników”. Patrz: Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna – nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Warszawa 1995, s. 232.

Nie mamy elity politycznej, takie jest moje zdanie [D4:UMK].

Dzieje się tak, bowiem rzeczywistość odbiega znacząco od ideałów, według których:

Elita polityczna to jest właśnie, moim zdaniem, to są ludzie, którzy robią coś dla innych, którzy idą tam i po prostu robią coś dla dobra Polski, a nie żeby się dorobić albo żeby tam pokazać się [D4:UMK].

Natomiast ocena ludzi związanych z biznesem i sektorem prywatnym jest nie tyle negatywna, co ambiwalentna.

Elity biznesu no jest kilka ludzi, którzy może się jakoś. Tylko też nie wiadomo, na ile oni się dorobili własną pracą, a ile **chachmęcą** [D4:UMK].

Przyczynia się do tego także **dyskurs dominujący** w nauce i społeczeństwie, stawiający na **wartości utylitarne, mierzalne, przekładające się na kwestie finansowe**, nie zaś autoteliczne, takie jak nauka.

No, ale jeśli ktoś robi coś, czego się **nie da w ogóle praktycznie wykorzystać w przekładalny sposób i wyliczyć**, co z tego będzie, to się zaraz pojawia pytanie, **tak jak mojego taty o moje studia: „ale po co to wszystko jest?”** [D1:UW].

W związku z powyższym, zasadne jest pytanie, czy doktoranci stanowią i czy stanowić będą w przyszłości elitę?

W takim rozumieniu, no to doktoranci, jako ci tam właśnie super zdolni i tak dalej i tak dalej, mogliby stanowić elitę. Natomiast czy dzisiaj, moim zdaniem, czy doktoranci są elitą? No powiem szczerze, że po tych moich różnych przeżyciach i rozczarowaniach i takich doświadczeniach też takich właśnie jakiegoś **kumoterstwa** i tak dalej, to dochodzę do wniosku, że nie do końca doktoranci są elitą [D18:UMK].

Merkantylne i medialne wartości zdominowały optykę w tym względzie. Pojawiają się bowiem tylko nieliczne wypowiedzi doktorantów, które mówiłyby o przymiotach umysłu, możliwościach tłumaczenia świata i mocy kreowania jego uzasadnień. Jedynie doktoranci kierunków technicznych bywają postrzegani w ten

sposób, choć tyczy się to nie tylko sytuacji obecnej, ale ich miejsca w strukturze społecznej i na rynku pracy po zakończeniu edukacji.

Na pewno elitą będą doktoranci, nie wiem, **kierunków technicznych** moim zdaniem, zwłaszcza ci, którzy zostaną i będą dalej. Ale myślę, że nie tylko ci, którzy będą pracowali na uczelni, bo w ogóle ci, którzy będą pracowali gdziekolwiek [D1:UW].

Natomiast zawody, które powinny cieszyć się prestiżem, to lekarze i nauczyciele. Doświadczenia rodzinne, ale też obserwacje życia społecznego wpływają na taką optykę tych zawodów w oczach jednego z respondentów:

Ciągle wydaje mi się jednak, że zawód lekarza powinien się cieszyć jakimś prestiżem i ja wiem, że ci lekarze są tacy, siacy, owacy i tak się o nich mówi, są skorumpowani i źli i w ogóle, ale jednak to są ludzie, którzy podjęli się trudu ukończenia najgorszych i najtrudniejszych studiów, które powinny trwać całe życie tak naprawdę, więc wydaje mi się, że lekarze, którzy nie poprzestali na tym swoim dyplomie, którzy aktywnie się rozwijają, którzy uczestniczą, którzy gdzieś jeżdżą, dowiadują się czegoś, czytają jakąś prasę, którzy poszukują, ciągle są na tej ścieżce poszukiwania i dobrze wykonują swój zawód, sumiennie. To jest elita. Tak samo, nie wiem, nauczyciele. Ludzie, którzy po prostu niosą kaganek oświaty w ciemny las, co tu się dużo oszukiwać, i dążą wytrwale, pomimo jakichś żenujących pensji i generalnie niełatwego życia. To tak, to też jest w jakimś sensie elita [D23:UW].

Doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego zauważa jednak możliwość wpływania na sposób myślenia innych osób poprzez **zajęcia dydaktyczne** i prezentowanie swojego światopoglądu.

Myślę, że jako doktorant w jakiś sposób **czuję się częścią jakiejś elity**, ale właśnie może, może przyszłej elity bardziej, chociaż muszę powiedzieć, że jak **zaczęłam prowadzić zajęcia**, to poczułam jakiś tam **realny wpływ na ludzi**, i że to, o czym im mówię, to **oddziałuje na nich**, na ich życie być może również. [D1:UW].

Niepokorne stanowisko zajął jeden z doktorantów Uniwersytetu Wrocławskiego, kwestionując konieczność istnienia elit w systemie demokratycznym.

Nie byłoby elit po prostu. Mamy system demokratyczny i decyzje byłyby podejmowane wolą większości [D28:UWr].

Może to być ciekawa propozycja nowego ustroju, ponieważ, jak stwierdza jeden z badanych elity głównie są:

Po to, żeby pozostali mogli wiedzieć, że nie są elitą. Chyba tylko dlatego, no nie wiem. To też jest taka trochę sztuczna kategoria i bardzo dynamiczna, no wiadomo, że w pewnym momencie o jednych można powiedzieć jako o, akurat o tej grupie mówimy, jako grupa elitarna, a z drugiej strony za jakiś czas ta grupa przestanie być jakkolwiek rozumiana jako elita [D23:UW].

Na pytanie o społeczeństwo egalitarne, które powstałoby po usunięciu elit społecznych, rysuje wizję opartą na **sprawiedliwej dystrybucji cech, kapitałów, władzy**.

Oczywiście, nie jest możliwe ściśle społeczeństwo elitarne, tak nie jest możliwe ściśle społeczeństwo egalitarne. Zawsze jest jakiś punkt pośredni, pytanie, jak dużą władzę damy elitom. One zawsze będą, no ludzie od siebie się różnią, mają różną ilość kapitałów, jeśli już mówimy o Bourdieu, wszystkich finansowych, symbolicznych, kulturowych i tak dalej, i tak dalej, więc na takiej zasadzie czysto statystyczno-matematycznej można wyróżnić osoby, które mają jedną z miliona cech więcej bądź mają ją lepszą od innych i na tej podstawie powiedzieć, że oni są elitą, bo mają 2,15 wzrostu, bądź iloraz inteligencji 170, bądź biegają najszybciej, są elitą sportową. Więc porównując cechy ludzkie, zawsze mamy miliony elit. I takie elity zawsze będą. Natomiast w takim potocznym rozumieniu słowa „elita” najczęściej się chyba myśli o elicie finansowej i politycznej, ewentualnie kulturowej. O innych się raczej nie mówi, to pytanie, **jakie będą dysproporcje w dystrybucji tych cech i na tej podstawie, na podstawie różnic bądź statusu, elitarności, jak dużo władzy przyznamy**. Też możemy wprowadzić różne mechanizmy, które będą zrównywać ten kapitał kulturowy poprzez np. edukację bądź bardziej powszechną edukację czy mechanizmy, które będą zrównywały nierówności ekonomiczne poprzez **redystrybucję** chociażby [D28:UWr].

Dlatego tak ważne, zdaniem respondenta, jest ustalenie odpowiedzi na pytanie:

jak będziemy polityką państwa kształtować poziom elitarności i jakie przywileje będą tym elitom dane [D28:UWr].

Jednak, jak dodaje kolejny respondent:

to jest bardzo materialne myślenie, ale niekiedy odnoszę takie wrażenie, że w tym naszym, obecnym społeczeństwie ta elita to, można tak powiedzieć, że to są ludzie, którzy się po prostu dorobili, mają pieniądze [D29:UWr].

b) Kryteria elitarności

Jak zostało napisane w rozdziałach teoretycznych pracy, trudno jest mówić o jasnych i jednoznacznych kryteriach elitarności. Opowiedzieć o tym nie umieli również doktoranci biorący udział w badaniu (stąd różnorodność postaw i sądów). Swojej pozycji społecznej, związanej z podjęciem studiów doktoranckich, także nie opisywali w tych kategoriach.

Gdziekolwiek zdarzało mi się słyszeć właśnie na zasadzie jakiegoś takiego no bzdurnego wywyższania się, aspirowania od razu do miary, wiesz, wielkiej rangi intelektualnej i środowiskowej na zasadzie pewnej wzdrygi dla kolegów, którzy nie ten albo od razu przedstawiania się per „doctor, prawda, jestem”. Się zdarza, „doktor taki i taki jestem”. Podaję rękę i mówię: „A ja magister taka i taka”. To się zdarza, ale, oczywiście, to już, no to już jest po prostu **kabaret, a nie elitarność** [D8:UMK].

Szczególnie niewłaściwe (i śmieszne) wydaje im się używanie tytułów naukowych, szczególnie tych zdobytych na początku drogi naukowej, ponieważ nie one są istotą i sednem elitarności. Tytuł może mieć znaczenie **symboliczne**, ale **nie – realne**. Na elitarność nie wpływa także kapitał ekonomiczny, który nie mówi wiele o wnętrzu człowieka i jego cechach charakteru, osobowości czy zdolnościach. Jest jedynie oznaką statusu, nie zaś rzeczywistych przymiotów jednostki.

I tu nawet nie chodzi o kwestię pieniędzy, bo też są osoby, które mogą nie mieć pieniędzy, a mogą reprezentować sobą jakąś tam elitę właśnie, jakieś tam wykształcenie, że kultura, że zachowanie. Ale czasami to nawet nie jest kwestia zachowania, kwestia wykształcenia, bo **nie trzeba mieć koniecznie tytułu profesorskiego, żeby być elitą**. Czasami można być po prostu jakimś tam **społecznikiem** i też być zaliczanym do elity. To jest bardzo, bardzo pojemne słowo i bardzo trudne [D18:UMK].

Można zatem powiedzieć, że elitarność w opinii doktorantów jest cechą *stricte* (1) **jednostkową**, nie zaś związaną z określoną grupą społeczną. Członkowie elit m.in. wiedzą i rozumieją więcej, a więc posiadają (2) cechy intelektualne pozwalające im widzieć rzeczywistość w **sposób nieschematyczny, szerszy**, a także dostrzegać drugie dno. Respondentka uważa za elitę tę grupę:

wśród której są ludzie, którzy rozumieją, że nie wszystko jest czarno-białe, i że są różne sposoby życia, różne uwarunkowania na to wpływają, i że naprawdę trzeba być bardzo, bardzo uwrażliwionym na pewne właśnie aspekty społeczne, kulturowe i tak dalej [D1:UW].

Jak w każdej z grup jej członkowie różnią się cechami, co przyczynia się do powstania struktury i hierarchii. Podobnie jest z jeszcze nie sprecyzowaną „elitarnością”, którą to cechę osoby mogą posiadać w stopniu większym lub mniejszym, a zatem jest to cecha (3) **stopniowalna**. W wypowiedzi zaprezentowanej poniżej takie rozumienie „elitarności” pokazane jest na przykładzie grupy profesorskiej. Wywnioskować z niej można, że osoba posiadająca najwięcej tej cechy, staje się dla innych autorytetem.

No to jasne, że tak, podejrzewam, że nawet grono, które jest postrzegane jako elitarne ma jakąś hierarchię, są ludzie bardziej elitarni i mniej elitarni. Ci, którzy stoją na samej górze często są uważani właśnie za jakiś autorytet, za którym warto podążać, chociażby są profesorowie i są profesorowie wybitni, tak? Wszyscy myślą o tych wybitnych, a przy okazji trzeba pamiętać o tym, że jest cała gama, cała rzesza profesorów, która niespecjalnie tam się czymkolwiek odznacza. Ciągłe jednak ci wybitni są postrzegani jako elita. Tak, mamy wielu filozofów, ale Kołakowski jest jeden, tak, czy był jeden. I w tym sensie wydaje mi się, że to jest właśnie autorytet, który jest niepodważalny [D23:UW].

Doktorant z Uniwersytetu Warszawskiego, odpowiadając na pytanie o swoją pozycję w elicie, mówi, że „elitarność” to cecha osoby, która określana jest przez pewne predyspozycje. Zatem jest to pewien (4) **zasób jednostki**, mogący być pomnażany albo bezwiednie niewykorzystywany.

Czy chciałbym być kiedyś elitą? Pewnie tak, ale nie wiem, czy mam ku temu jakieś predyspozycje. Każdy chciałby być lepszym niż gorszym, to chyba naturalne. Nie wiem, czy mam po prostu ku temu jakiegokolwiek predyspozycje, czy kiedykolwiek zostanę elitą. Być może mam takie czasami wrażenie, że już jakby ten moment, w którym mogłem wejść na tą ścieżkę, już jest za mną, już jestem na zupełnie innej drodze i nie mogę z niej zawrócić. Teraz po prostu gdzieś idę po prostu [D23:UW].

Następny cytat zwraca zaś uwagę na kilka elementów szeroko zakrojonej definicji „elitarności”, która jest przede wszystkim (5) **wzorcem** zachowań, a więc sposobem działania, normą, (6) **określonym dla relacji** – mogącej mieć charakter interpersonalny, ale też dotyczący zbiorowości. Wzorzec ten winien być w opinii publicznej (7) **wartościowany pozytywnie** i to (8) **w sposób niekwestionowany**. Elitarność rozumiana jest jako **inteligencja** – (9) **społeczna** oraz (10) **emocjonalna**.

Natomiast no jednak ta elitarność no to jest jakiś taki wzorzec relacji, który się powinien, no chyba że wyjątkowo coś nie wychodzi, ale powinien się szeroko ludzko sprawdzać i być jakimś takim

wzorem życzliwej normalności, dużego poziomu intelektualnego, wrażliwości. No i to, to jest taki wzorzec pozytywny, do którego no, myślę, że to bez wątpliwości można aspirować i nie powinno być poczucia, że to jest no **kwestionowalne**, że może być także równie dobrze nie, bo elitarność to jest tylko i wyłącznie, na przykład, określony tytuł i cokolwiek, nie. **Tytuł nie załatwia sprawy** w żadnym razie. Można wypadać fatalnie, bo, na przykład, kogoś się widzi w środowisku, kto ma tytuł, natomiast **inteligencję taką szeroko pojętą społeczną i emocjonalną ma marniutką** i wtedy ta osoba już, siłą rzeczy, no jakby no nie jest wzorcem [D8:UMK].

Jest to zatem jakiś rodzaj wrażliwości, który powoduje, że wykształceni, posiadający wysokie kwalifikacje, zdolni ludzie nie stają się technokratami. W konsekwencji zaś:

oczywiście, no generalnie no przeważnie elitarność się kojarzy jednak z określonym poziomem intelektualnym, czyli przynajmniej przyzwoity [D8:UMK].

Elitarność może być pojmowana jako (11) **wrażliwość społeczna**, ale też (12) **poddawanie w wątpliwość** zastanego porządku. Dzieje się to w sprzeczności wobec tych cech, które na elitę nakładają zadanie podtrzymywania struktury społecznej.

Są potrzebni zwyczajnie dlatego, że jak ich nie ma, to zachodzi taki proces właśnie takiej **technokracji** wręcz, której ja się bardzo boję i uważam, że jest bardzo czymś szkodliwym, więc uważam, że humaniści są potrzebni chociażby po to, żeby utrzymywać jakiś taki po prostu, stałą proporcję takiego myślenia, żeby nas nie zdominowało to właśnie **myślenie takie bardzo praktyczne** [D1:UW].

Elitarność łączyć należy także ze swoiście rozumianym (13) **humanizmem** czy **humanitaryzmem**. To człowiek ma być w centrum społecznego rozwoju, nie zaś technologie, wymuszające praktyczne, odhumanizowane myślenie oparte na liczbach, wynikach, „stadiach wykonalności”.

Powyższe cechy podawane są jednak z pewnym zastrzeżeniem oraz z obawą, że współczesne systemy społeczne, w tym systemy kształcenia, dążą do sytuacji, w której:

ta elita będzie coraz bardziej technokratyczna [D1:UW].

Widać to np. w polityce oświatowej oraz procesach sterujących rozwojem nauki w Polsce⁸⁹⁸.

⁸⁹⁸ Mam tu na myśli np. tzw. kierunki zamawiane, które są promowane przez MNiSW przez stypendia dla studentów, ale też powrót obowiązku zdawania matury z matematyki.

W grupie cechy elity wymienianych obok siebie znaleźć można także (14) **naturalność**, będącą opozycją do sztuczności, powierzchowności oraz działania stereotypowego oraz (15) **życzliwość** wobec innych, niekoniecznie posiadających ten sam status społeczny. Obie te cechy świadczą o stosunku do drugiego człowieka, który ma być zbudowany na dobru wspólnym, ale też na społecznej odpowiedzialności.

Natomiast myślę, że tutaj ta dobrze pojęta naturalność i życzliwość, plus no też pewne takie, no na pewno jest też jakiś komponent takiego, też zdrowo pojętego, nie jakoś tam maksymalistycznie, ale trochę *savoir-vivre'u* na zasadzie właśnie jakiejś, znowu, **nie salonowości**, ale takich normalnych i sensownych zachowań, tak żeby ludzie się nie czuli pokrzywdzeni, że byliśmy niekulturalni, na przykład, albo jakoś szorstcy [D8:UMK].

W żadnym wypadku natomiast:

To nie musi być właśnie wielkopaństwo i wymuskanie w żadnym razie [D8:UMK].

Najlepiej oceniani profesorowie na uczelni cechują się tymi właśnie przymiotami, co studenci i doktoranci łatwo rozpoznają i potrafią docenić.

Natomiast jeśli z tą elitarnością jest związane coś, co no chyba się potwierdza, że jednak najwybitniejsze umysły, z jakimi się spotykamy na uczelni, poza niewielkimi może wyjątkami, to są przeważnie ludzie **bardzo ludzcy i naturalni** [D8:UMK].

Doktorantka podsumowuje:

ci mistrzowie rzeczywiście mają taką **przyzwoitą, ludzką klasę, zdrowy rozsądek i odpowiedni dystans**, taki jaki trzeba mieć do sytuacji akademickiej. Jednocześnie potrafią dobrze spożytkować [D8:UMK].

Innymi słowy, jest to rzadki (a więc elitarny), jak stwierdza respondentka, (16) **rodzaj szacunku do innych** i (17) **otwartości** na nich. Ważny jest także fakt (18) **umiejętności właściwego wykorzystania tych walorów**.

Dla ilustracji doktorantka przywołuje przykład profesora, działającego w sposób wręcz przeciwny, który zamiast tworzyć szkołę naukową opartą na wolności myśli i wymianie intelektualnej, gromadzi wokół siebie nie uczniów – ale apologetów. Powoduje to powstanie takiej „stratyfikacji”, która nie pozwala na dialog, zarówno w

obrębie szkoły naukowej, jak i z innymi szkołami. Elitarność więc jest także (19) **dialogicznością** i (20) **pluralizmem** postaw, poglądów i idei.

Natomiast no mi się elitarność bardzo mocno kojarzy, ponieważ tego na uczelni się wcale aż tak dużo nie doświadcza, jednak z taką otwartą naturalnością i z tym, żeby jednak ludzie się czuli odpowiednio uszanowani, w tym sensie. Bo to jest jednak, bardzo często w momencie, kiedy dany profesor ma już, nie wiem, podopiecznych, ma już **określoną koniunkturę**, to często z tej koniunktury wynika, że w **obrębie tej całej grupki osób się wzajemnie jakoś namaszczają, szanują i są zadowoleni**. Natomiast interesanci z zewnątrz już czasami dostają kopa. I to w ogóle, to jest, jaki by nie był poziom tej osoby, to sytuacja takiej właśnie stratyfikacji, nie jest do końca dobra [D8:UMK].

Czym innym jest bowiem (21) **bycie inspiracją**, a czym innym – narzucanie pewnych sposobów działania, myślenia oraz egzekwowanie ich.

Znaczy, myślę, że nawet lepiej, bardzo dobrym z jakimś takim no daniem innym inspiracji, to jedno [D8:UMK].

Zatem przypisuje się elitom ważną społecznie, bo (22) **kulturotwórczą rolę**. Mają być oni twórcami nowych wzorów zachowań, nośnikami idei i nowych trendów, co wymaga innowacyjności, kreatywnego myślenia, ale też odpowiedzialności za innych.

To znaczy, którzy będą dyktowali pewne normy zachowań [D8:UMK].

(23) Myśląc w kategoriach elitarności, trzeba **wyjść także poza swoje środowisko**, poza jego partykularne cele i zyski, a w zamian za to – widzieć szerszą perspektywę rozwoju i wspólnego wzrostu.

Więc ta elitarność, to by było coś takiego, co by było jednak taką, no co by, delikatnie mówiąc, wykraczało poza sytuację **bezpośredniego profitu środowiskowego**, że wobec kogoś trzeba być grzecznym albo z kimś ma się wspólny interes edukacyjny [D8:UMK].

Dostęp do elit jest ograniczony, stąd doktoranci wymieniali inną cechę tej grupy – selektywność, zestawiając ją z własnymi wspomnieniami z rozmów kwalifikacyjnych i egzaminów wstępnych na studia doktoranckie. W opinii doktoranta wybór właściwego kandydata opierał się jedynie na właściwościach i umiejętnościach jednostki, nie zaś na „kapitale społecznym”, rozumianym potocznie jako „znajomości”. Taka selekcja ma

charakter naturalny, nie zaś „sztuczny” (doktorantowi zapewne chodziło o selekcję upozorowaną, pozorną). Dlatego można elitę postrzegać w sposób (24) **merytokratyczny**.

Dla mnie elitarność kojarzy się z takim, z pewną **selektywnością dostępu**, to raz, a dwa, ale **selektywnością, która jest w sposób środowiskowy tworzona**, tak? Że to jest pewna selektywność już istniejącej grupy, natomiast jak, no ja w żadnym stopniu nie odczułem tego, że, nie wiem, trzeba mieć znajomości na uniwersytecie, żeby się dostać na studia doktoranckie, wręcz przeciwnie. Zależy to tylko i wyłącznie od, nie wiem, potencjału intelektualnego, umiejętności organizacji pracy i jakby takiej siły przebicia, tylko zależy od danego człowieka, czy on jest zdeterminowany, czy nie i czy, jak gdyby daje perspektywę rozwoju naukowego, bo jeżeli ktoś, widać na rozmowie kwalifikacyjnej, że człowiek po prostu chce, ale nie ma możliwości, no bo ja przykład w trakcie tej rozmowy, przed rozmową kwalifikacyjną tam stało naprawdę kilkanaście osób, to nie jest tak, że wszyscy zostali przyjęci, część osób została odrzucona. Także, nie wiem, dla mnie elitarność kojarzy się z pewnym sztucznym selekcjonowaniem ludzi, natomiast **nie odczuwam tego, żeby to było w sposób sztuczny** [D12:UW].

Jednak z punktu widzenia rozwoju społecznego jest elitarność, która wynika z (25) **zaangażowania dla dobra wspólnego**, poświęcenia mniejszości dla większości, zmiany perspektywy, widzącej w każdej jednostce potencjalnego kandydata na członka elit, niezależnie od posiadanych przez niego kapitałów.

To, co ja osobiście jakoś tam wiąże z elitą, to jest to, że mogę tak powiedzieć o osobach, które mają takie poczucie odpowiedzialności, takie społeczne, że na przykład oni na coś temu społeczeństwu się przydają, że tymi swoimi siłami mogą służyć [D21:UAM].

c) **Zaangażowanie jako specyficzne kryterium elitarności**

Jednym z kryteriów elitarności rozumianym jako kategoria służąca dobru wspólnemu jest zaangażowanie społeczne i obywatelskie. Może ono wyrażać się w zaangażowaniu politycznym, jak również w zaufaniu społecznym. Jest to niewątpliwie cecha wyróżniająca spośród całej populacji, bowiem tylko 15% studentów deklaruje jakąkolwiek aktywność polityczną, a 45% z nich nie chce uczestniczyć w działaniach o tym charakterze⁸⁹⁹. W badanej grupie doktorantów, nikt nie zadeklarował uczestnictwa w żadnych działaniach o charakterze społecznym. Nie ma wśród respondentów zatem wolontariuszy, choć jest jedna osoba, która działa na rzecz społeczności, w której żyje.

⁸⁹⁹ H. Depta, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska, *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego...*, s. 27.

Doktorant Uniwersytetu Wrocławskiego został w 2010 roku radnym. Świadczyć to może z jednej strony o zaangażowaniu w sprawy społeczne, ale też o fakcie powszechności studiów doktoranckich oraz traktowaniu ich jako formy podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Opisywane zjawisko nikłego zaangażowania („obywatelskiej obojętności” – określenie Zbigniewa Kwiecińskiego) może być związane również z koniecznością wzięcia odpowiedzialności za innych, za konsekwencje swoich czynów, które należy widzieć w szerszej perspektywie. Pisze o tym np. Zbigniew Kwieciński, opisując patologie i epidemie akademickie: „To, co w znanym bestsellerze pop socjologii amerykańskiej *Bobos in Paradise* (2001) D. Brooks nazwał *beyondyzmem* w odniesieniu do młodych, wykształconych elit początku XXI wieku, stało się dziś masowym symptomem młodzieży studenckiej i całego środowiska akademickiego w Polsce. Być poza i ponad polityką, napiętnowany *tumiwizizm* stał się dziś normą”⁹⁰⁰.

Wtedy sobie pomyślałam, że rzeczywiście to miejsce, w którym jestem, jest jakimś takim miejscem, w którym się przebywa z jakąś **odpowiedzialnością** [D1:UW].

Tę odpowiedzialność dostrzegają doktoranci, biorący udział w badaniach. Fakt, że otrzymują stypendium pochodzące z publicznych pieniędzy, wpływa na nich motywująco i skłania do myślenia o tym **kredycie zaufania i wsparciu**, jaki otrzymali od osób przyjmujących ich na studia doktoranckie.

Ja raczej postrzegam **elitę przez pryzmat odpowiedzialności** i jakby im dłużej studiuje za pieniądze podatników również przede wszystkim, i im się bardziej rozwijam, tym mam takie większe poczucie tego, że moja odpowiedzialność jest również większa i większą taką frustrację spowodowaną tym, że mogłabym robić coś więcej, to znaczy, że należałoby to wykorzystywać jednak bardziej intensywnie [D1:UW].

Ma to związek również z właściwym wykorzystaniem posiadanego i pomnażanego dzięki studiom doktoranckim kapitału społecznego⁹⁰¹.

⁹⁰⁰ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 64.

⁹⁰¹ Na temat kapitału społecznego budowanego przez np. partycypację społeczną pisze np. Andrzej Radziejewicz-Winnicki (A. Radziejewicz-Winnicki, *Ideologia a partycypacja społeczna. Rola i znaczenie kapitału społecznego*, [w:] K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke /red./, *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz 2009) czy Janusz Sztumski (J. Sztumski, *Kapitał społeczny jako przejaw kapitalizacji ludzi*, [w:] K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke /red./, op. cit.).

To może takie myślenie bardzo praktyczne znowu, że ja nic nie robię tak, nie angażuję się społecznie, może akurat moje zdanie jest inne, ale to jest też coś, o czym ciągle myślę. **Czy to jakby, czy to wystarczy, czy wystarczająco wykorzystuję ten zasób, który mam, ten kapitał, i czy nie powinnam może zrobić czegoś więcej jeszcze z tym, żeby to miało większy sens** [D1:UW].

W ten sposób rodzi się zaufanie społeczne, zbudowane na pomocy innym i powszechnym szacunku, jaki się za okazaną pomoc otrzymuje.

Generalnie tak się kojarzy elity, to są jakieś takie osoby obdarzone zaufaniem społecznym, że to są osoby, które jakiś taki powszechny szacunek wzbudzają i tak dalej i tak dalej, natomiast jeżeli się przyjrzeć tym elitom, to też widać było, że bywa różnie [D18:UMK].

Dlatego niektórzy postrzegają elity przez pryzmat hasła *noblesse oblige*, zobowiązujące jej członków do zachowań odpowiedzialnych, budujących, wartościowych oraz pomocowych. Jako ilustrację tej tezy przywołać można opowieść doktorantki, tak charakteryzującej osoby uznane przez nią za elitę.

To znaczy właśnie, mimo, że byli bogaci, to się nie obnosili, pracowali bardzo solidnie, płacili podatki, nie oszukiwali i tak dalej i tak dalej. Dodatkowo bardzo **mocno się angażowali w działalność społeczną, w działalność jakąś charytatywną**. Jak ich syn, który chodził oczywiście do prywatnej szkoły i tak dalej i tak dalej, ale zaczął mieć okres jakiegoś takiego buntu, czy to nastoletniego, czy nie wiadomo jakiego i tam właśnie zaczął myśleć, że jak ma pieniądze, to jest lepiej, albo, że już nic nie musi, bo za niego inni zrobią, albo przyjdzie gosposia i posprząta, no to rodzice też bardzo ładnie i też w jakiś taki fajny sposób sobie poradzili z nim i trochę go na początku przymusili do tego, a później to już jakby spełniło swoją rolę, zaprowadzili dziecko do jakiejś świetlicy, gdzie były dzieci z problemami, zaprowadzili go na przykład na jakiś oddział, gdzie były dzieci chore na ciężkie nowotwory i tak dalej, żeby dziecko nabrało pokory i zrozumiało, że owszem, może ma pieniądze, może ma lepiej w życiu, ale to, że ma lepiej w życiu, to powinno jakby w myśl tej zasady, że to szlachectwo zobowiązuje, że skoro ty masz lepiej, **to musisz pomagać innym i to by byli ludzie, którzy na przykład dla mnie dzisiaj mogliby być synonimem elity** [D18:UMK].

d) Elity a problem selekcji. Kształcenie elit

Alain Finkielkraut podejmując debatę na temat współczesnego uniwersytetu w krajach demokratycznych w programie *Répliques* nadawanym w radiu *France Culture* przypomniał podstawowe cele tej edukacyjnej instytucji. Według tego myśliciela do najważniejszych zadań uniwersytetu należy selekcja elit, badania naukowe oraz

kształcenie mas⁹⁰². W tej samej audycji inny przedstawiciel *Académie des sciences morales et politiques* Jean Claude Casanova stwierdził, że tylko elastyczny model amerykański był w stanie sprostać tym celom, „akceptując zróżnicowanie statusów słuchaczy swoich uczelni, rezygnując równocześnie ze zbytnej selekcji studentów na podstawie wyników z przeprowadzonych egzaminów, która z kolei przede wszystkim na uniwersytetach francuskich przeprowadzana jest spektakularnie, osiąga drastycznie wysoki poziom i prowadzi do ewidentnej porażki procesu kształcenia”⁹⁰³.

Jak wnioskować można z powyższych wypowiedzi, uniwersytet ma łączyć dwie – pozornie sprzeczne tendencje – masowość oraz elitarność. Jak jednak tego dokonać w rzeczywistości, w której „Dyskusja nad jakością kształcenia, powołanie Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej; zapisanie w znowelizowanej ustawie o szkolnictwie wyższym jej państwowego odpowiednika świadczą nie tylko o wyczuleniu na to, *czego i jak* uczyimy, ale są także symptomem dążenia do rekonstruowania się poczucia elitarności w edukacji opartego wszakże nie na racjach politycznych czy ogólnokulturowych, lecz na podstawach ściśle zawodowej biegłości oraz ekonomiczno-administracyjnej skuteczności”⁹⁰⁴.

Należy zatem w tym momencie zapytać o elitarność kształcenia w wymiarze polskim oraz ponowić pytanie, czy w takim razie studia doktoranckie pełnią funkcję edukacji elitarniej? Biorąc pod uwagę jedynie kryterium dostępu, a także:

Jeśli patrzeć na poziom przeciętny, no to rzeczywiście jest to grupa zachowująca zasadniczo wyższe standardy niż obowiązujące [D12:UW].

Mogą to być jednak jedynie pozory, nie mające odbicia w rzeczywistości. Zakładać można bowiem pewną ocenę – studiów, studentów, wyników ich pracy, które – tak, jak w poniżej opisanej sytuacji – nie są zgodne z tym, co jest naprawdę prezentowane. Doktorant z Uniwersytetu Warszawskiego mówi, że:

ci ludzie na politechnice nie do końca pokrywali się z jak gdyby z takim **obrazem studentów politechniki**, który ja wyniosłem z domu, że to była tam w **latach siedemdziesiątych elitarna uczelnia i wszyscy najlepsi szli na politechnikę**. I przyznam szczerze, doszedłem do wniosku po tych tam sześciu latach studiów, że jest **wręcz odwrotnie** [D12:UW].

⁹⁰² M. H. Kowalewicz, *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] D. Pauluk /red./, op. cit., s. 16.

⁹⁰³ Cytuję za: Ibidem.

⁹⁰⁴ T. Sławek, *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Warszawa 2003, s. 15.

Podobnie jest w przypadku studiów doktoranckich (ale też licencjackich i magisterskich), ocenianych przez respondentów bardzo surowo i krytycznie. Na tę ocenę wpływa przede wszystkim **zwiększająca się ich liczebność**, a także **zmiana profilu doktoranta**. Kiedyś (trudno jest jednoznacznie wskazać datę zapoczątkowującą przemiany uniwersytetu) dyplomem magistra legitymowali się ci, którzy poza wiedzą i umiejętnościami wyróżniali się jeszcze dodatkowymi cechami, sprawiającymi, że można było ich zaliczyć do elity. Dziś forma i sposób zdobywania wyższego wykształcenia przyczyniają się do zaniku tej cechy i relacji przynależności. Potwierdza to badany, mówiąc:

Mam wrażenie, że kiedyś, ludzie, którzy szli na studia i którzy kończyli studia, naprawdę zaliczali się do elity, bo to były jednostki. To była niewielka grupa ludzi, którzy faktycznie studiowali, to byli też ludzie mocno zaangażowani w taką działalność, nie wiem... społeczno-polityczną, jeszcze nawet trzydzieści lat temu (śmiech). A teraz mam wrażenie, że te **studia, zarówno doktoranckie, jak i magisterskie, są dostępne dla każdego**. Każdy może zrobić sobie magistra, jest mnóstwo uczelni państwowych, ale jest mnóstwo szkół prywatnych [D29:UWr].

Nie można też mówić już o procesach selekcyjnych, dzielących społeczności względem posiadania pewnych kapitałów. Dziś o sukcesie w większym stopniu decyduje przypadek, szczęście, los, co sprawia, że ludzkie życie nabiera charakteru nieprzewidywalnego.

Bo jest to bardziej dostępne dla wszystkich, nie ma już jakiegoś takiego podziału. Zawsze mi się też wydawało, że na studia doktoranckie idzie się bo faktycznie, bo promotor jakoś cię promuje i proponuje ci to, bo uważa, że powinnaś dalej się kształcić, a teraz właściwie wygląda to na tej zasadzie, że chcesz to idziesz na egzamin i próbujesz. I teraz wszystko zależy od jakiś tam, nie wiem... od losu, żeby się dostać czy się nie dostać [D29:UWr].

Opisywane zjawiska nie ograniczają się tylko do kierunków, których masowość dotyka w największym stopniu, a więc pedagogiki, socjologii czy innych nauk społecznych, ale też można je odnieść do tych, uważanych przez opinię publiczną za elitarne, tj. prawo czy ekonomia. W związku z modą, a także tendencjami rynkowymi wskazującymi na zwiększony popyt rynku pracy i na te profesje, kierunki te studiuje coraz więcej studentów. Bariery nie stanowi tu egzamin wstępny, ponieważ:

(...) jeśli o rekrutację bądź trudność dostania się, to jest mit. Na wiele kierunków trudniej jest się dostać i na wiele kierunków jest więcej osób na jedno miejsce. Pamiętam, ja śledziłem to 5 lat temu, jak zdawałem, to na prawo było bodajże 8 czy 9 osób na jedno miejsce, a na psychologię było 40 osób na jedno miejsce, więc jeżeli rzeczywiście mierzyć to rywalizacją i tak dalej, i tak dalej, to chyba niekoniecznie. Tak samo jeśli chodzi o poziom zarobków po, to się zmienia. Więc jeżeli to porównać, nie wiem, chociażby z politechniką czy pewnymi ścisłymi kierunkami, to również nie jest kierunkiem elitarnym [D28:UWr].

Sytuację tę wyjaśnia doktorant z wydziału prawa:

Myślę, że to jest kwestia historyczna. Być może kiedyś rzeczywiście, kiedy zawód prawnika, kiedy prawników było mniej, zarabiali lepiej, kiedy było mniej miejsc, trudniej się było dostać, rzeczywiście w jakimś tam sensie można było powiedzieć. Natomiast od 10-15 lat mniej więcej wydaje mi się, że to się zmieniło. Pokutuje taki czysto historyczny stereotyp, sprzed zeszłych dziesięcioleci [D28:UWr].

Jeżeli mówi się o elitarności w kontekście studiów doktoranckich, to pojawia się zwykle perspektywa przyszłości, wskazująca na możliwości – zarówno zawodowe, jak i finansowe po ich zakończeniu i zdobyciu tytułu doktora. Wówczas prawo czy ekonomia, rozumiane jako kierunki studiów, nabierają waloru elitarności, bowiem doktorat staje się „przepustką” do intratnych stanowisk czy funkcji.

Bo jeśli chodzi o kwestie elitarności czy statusu, to wydaje się, że znacznie bardziej takie rokujące w tym są studia doktoranckie w katedrach bardziej prestiżowych, myślę czysto pod względem finansowym. Prawo cywilne, karne, prawo administracyjne, prawo handlowe czy prawo finansowe [D28:UWr].

Nie wynika to jedynie z nowo nabytych umiejętności i kompetencji, ale z kapitału społecznego, zdobywanego realizując w ramach studiów doktoranckich zadania naukowe, badawcze i organizacyjne.

Otwierają bardzo dużo drzwi, jeśli chodzi o karierę naukową, o znajomości, o kontakty zarówno na terenie kraju i za granicą, możliwe różnego rodzaju wyjazdy, konferencje i tym podobne. Elementem łączącym jest to, że wszyscy są wykształceni [D14:UWr].

Stąd w badanej grupie doktorantów znalazły się osoby, nazwane w typologii doktorantów zaproponowanej przez autorkę rozprawy „profesjonalistami”. Doktorat jest

dla nich krokiem w karierze, a ludzie, których po drodze spotykają – nauczycielami, ale też pewnym „zapleczem”, mogącym być wsparciem w trudnych sytuacjach.

Ten „czynnik ludzki”⁹⁰⁵ może być głównym celem i motorem działań podczas studiów doktoranckich.

No i nie ukrywam, że **też chciałem jednak w jakiś sposób wejść w to środowisko** i w jakiś sposób poznać tych ludzi tak, żeby to było jednak nowe grono znajomych, nowe grono ludzi, wśród których się obracasz też i żeby to stanowiło jakies twoje naturalne zaplecze właśnie towarzyskie [D12:UW].

Sprawia to, że:

założenie tych studiów dodatkowo jest, takie **pedagogiczne założenie**, że się wykształci ludzi, którzy będą potrafili się lepiej trochę poruszać nie tylko w wiedzy, ale między ludźmi też, teoretycznie [D8:UMK].

Jednak widać drugą stronę opisywanego zjawiska. Nie zawsze bowiem doktorat idzie w parze z rozwojem osobistym, społecznym, czy intelektualnym. Są w grupie doktorantów jednostki, które nie pomnażają swoich zasobów, pojawiają się spontanicznie na studiach oraz równie szybko z nich rezygnują.

Ale im bliżej się jest w tym środowisku, tym częściej można zaobserwować, że mimo że jest się wykształconym, to nic to nie znaczy. Dlatego część studentów, jak przychodzi na doktorat, to rzeczywiście tworzą taką elitę, a część jest po to, żeby po prostu być. Zaistnieć i za chwilę zrezygnować. W przypadku archeologii to jest notoryczne, tzw. wieczni studenci. Studiują po 10, 15 lat. Nie mają zamiaru skończyć. To już tą elitę tak naprawdę zaburza [D14:UWr].

Dlatego zatem:

jeśli byśmy chcieli mówić o wyjątkowości osób z tytułem doktora, pod względem wyjątkowości społecznej, to trzeba by było mówić w ogóle o jakimś poziomie ideowości grup społecznych, tak? Czy grup wykształcenia, natomiast w ogóle jeśli chodzi o **ideowość, no to ona w obecnych czasach jest mało popularna i wręcz znalezienie człowieka, który realizuje jakąś ideę, ja nie mówię, że to ma być idea, nie wiem, służby społecznej, tak, czy działalności społecznej, ale w ogóle idea jakakolwiek, to mało jest takich ludzi** [D12:UW].

⁹⁰⁵ A.F. Kola, *Rola aktorów ludzkich i poza-ludzkich w tworzeniu szkoły badawczej (casus seminarium Manfreda Kridla w Wilnie)*, tekst zostanie opublikowany w czasopiśmie „Teksty Drugie”.

Jak obrazowo opisuje to jedna z doktorantek, studia doktoranckie są coraz mniej elitarne:

właśnie dlatego, że są coraz bardziej dostępne. Ale jednocześnie, powiedzmy sobie szczerze, że to wcale nie jest takie luksusowe być doktorantem. Wręcz przeciwnie, dlatego, że jeżeli rzeczywiście chcesz się poświęcić nauce i masz stypendium doktoranckie to jesteś szczęściarzem, a to stypendium wynosi tysiąc sześćdziesiąt, tak? Ile teraz kosztuje wynajęcie pokoju w Toruniu? Czteryście złotych założmy, tak? No to zostaje ci sześćset. Jeżeli masz rodzinę, no to życzę powodzenia. Jeżeli masz żonę, dziecko, męża, nie wiem, cokolwiek. Jeżeli chorujesz na cokolwiek, no to ja nie wiem. Jeżeli jednocześnie zaczynasz to łączyć z pracą, co najczęściej się dzieje, to ci mocno okrajają czas, tak? I możliwości, i to mocno wpływa na sposób i wydajność, z jaką pracujesz, więc albo jest tak, że pomagają ci rodzice i możesz się absolutnie poświęcić, gratuluje, bardzo się cieszę, fantastycznie. Albo jest tak, że masz kłopot. Nie mówiąc już o tym, co się dzieje jak nie masz stypendium. Prowadzisz zajęcia, masz wszystkie obowiązki pracownika, masz dyżury, masz cuda, oczekuje się od ciebie, że będziesz na zajęciach, ale nie daje ci się żadnej możliwości uzyskania pieniędzy, tak? A jednocześnie mówi ci się, że to są studia w procesie bolońskim, więc to nie jest tak jakby, że się pracuje, żeby być pracownikiem, tylko kończysz studia i dziękujemy bardzo [D11:UMK].

Konkluzja tej narracji nie jest optymistyczna, ponieważ:

Oczekuje się od ciebie, że **poświęcisz wszystko, nie dając ci jakby tak naprawdę żadnej furtki**, że to jakoś tam będzie procentowało w postaci na przykład pracy na uczelni [D11:UMK].

Dlatego w wypowiedziach wielu doktorantów studia doktoranckie nie mają charakteru ani elitarnego, ani nobilitującego. Ocena sytuacji doktoranta i jego losów jest wręcz odwrotna:

Nie jest jakiś tam ani zaszczyt, ani jakieś tam specjalne robić ten doktorat [D4:UMK].

Rzadkie były także wypowiedzi świadczące o konieczności posiadania jakiś nadzwyczajnych umiejętności czy kompetencji. Jedynie czasami pokazywano sprzężone zdolności (wobec umiejętności badawczych i analitycznych), jakimi należy wykazać się podczas studiów. Niekiedy konieczna jest **znajomość języka obcego**.

Jednym z nich jest mój wydział, drugim jest cała katedra. I może trochę te studia doktoranckie na muzykologii są elitarne z tego względu, że ta dziedzina jest bardzo specyficzna, że na przykład nie sposób pójść na studia doktoranckie z muzykologii, nie znając żadnego języka obcego. To się właściwie nie zdarza, żeby... No są takie przypadki, ale to są naprawdę marginalne przypadki [D21:UAM].

Większość respondentów nie mówi jednak o specjalnych umiejętnościach i zdolnościach doktorantów, które wskazywałyby na „elitarność” tej grupy.

u nas na wydziale to **dużo ludzi jest normalnych**, raczej nie jest jakiś tam, nie uważa się za elitę czy ten, aczkolwiek jest kilka osób, którzy się wynoszą i tak szczycą tym, że robią doktorat i uważają, że co to nie oni [D4:UMK].

Zdarzają się wśród doktorantów osoby o ponadprzeciętnych cechach, lecz stanowią oni swoistą „elitę” w tej grupie, co jest zauważane przez innych.

Tych doktorantów też **nie myślę, że to są jacyś mądrzejsi ludzie**, tylko **część, no część, jest ich na pewno kilku**, u nas przynajmniej na wydziale no to tam na czterdziestu – kilku jest, którzy są praktycznie może wybitnie zdolni, ale większość to są **ludzie przeciętni**, którzy po prostu zostali, mieli **trochę szczęścia na tych egzaminach** i tyle [D4:UMK].

Wyjątkowość i wybitność cech intelektualnych czy wiedza doktoranta nie wpływają na późniejsze możliwości znalezienia pracy. Dlatego należy w tym miejscu powiedzieć o mechanizmie społecznym dotyczącym studiów doktoranckich i jego uczestników, czyli o **odroczonej selekcji**. Idea systemu bolońskiego, a także kierunki rozwoju Unii Europejskiej sprawiają, że studia stają się coraz bardziej powszechne. Konieczne zatem stało się obniżenie kryteriów doboru, by móc w swoje struktury włączyć jak najwięcej osób. Dotyczy to także studiów doktoranckich, których misja nie jest jeszcze określona⁹⁰⁶. Przyjmuje się na nie tylu studentów, ilu można zapewnić warunki pobierania nauki (np. system stypendialny obejmujący także stypendia pomocy materialnej, możliwość uczestnictwa w zajęciach, badaniach). Eliminuje się w ten sposób selekcję i dobór tych, którzy będą realizować zadania uniwersytetu – prowadzić badania, uczyć studentów oraz dbać o rozwój społeczny. Jednak nie znaczy to, że ta funkcja zanikła. Została **ona odroczone na etap po zakończeniu studiów**, chociaż sama obrona doktoratu i proces jego pisania jest już tu czynnikiem selekcji i eliminacji. Należy bowiem mieć silną determinację i wysoką motywację wewnętrzną, by podjąć studia, nie gwarantujące sukcesu naukowego, ani zawodowego. Stąd może w przypadku badania motywacji podjęcia studiów doktoranckich przeważają te o charakterze

⁹⁰⁶ Studia I stopnia mają mieć bowiem charakter zawodowy, a magisterskie – naukowy, uzupełniający wiedzę praktyczną teorią.

osobistym, wewnętrznym: własne zainteresowania, ambicje itd., mające charakter *stricte* autoteliczny.

Uniwersytet jako instytucja kierująca się, podobnie jak inne instytucje społeczne, celami optymalizacji własnego rozwoju, wykształciła zatem nowy mechanizm selekcji, która ma miejsce po zakończeniu edukacji, nie zaś na jej początku. Jest to **objaw egalitaryzacji studiów doktoranckich, które odbywają się w elitarnej instytucji**. Pozwala ona na kształcenie masowe, jednak funkcja badawcza (przejawiająca się np. w zatrudnianiu właściwych osób) pozostaje wciąż elitarna i opiera się na głębokiej i złożonej selekcji, na którą wpływ mają nie tylko możliwości intelektualne jednostki. Wybór i zatrudnienie na uczelni doktora jest wielostopniowym procesem, uzależnionym od różnych typów kapitałów. Duże znaczenie ma tu kapitał społeczny (kto wesprze doktora w staraniu o stanowisko) i symboliczny (jakimi zdolnościami i umiejętnościami ktoś dysponuje). Ponadto znaczącą rolę odgrywa też kapitał finansowy, pozwalający czekać na etat na uniwersytecie, nieangażując się w pracę zarobkową. Praca zawodowa pozwala doktorantowi się utrzymać, ale też powoduje zaniedbania kwestii naukowych.

Tam przynajmniej u nas, na około 40 doktorantów to kilka osób może faktycznie jest uzdolnionych, a reszta to są ludzie przeciętni. **Większość to chyba tak jak ja, po prostu nie mogła znaleźć pracy** i tak jakoś, żeby mieć jakieś. To jednak 4 lata, ma się człowiek za co utrzymać [D4:UMK].

Problem ten zauważa również cytowany poniżej respondent, który nie widzi w sobie potencjału bycia członkiem elity.

Właściwie nie wiem jak określić to pojęcie elita, no bo to są ludzie wykształceni, jak dla mnie, ludzie zdolni, ludzie z jakąś tam, ustabilizowaną, pewną pozycją społeczną i na pewno do tej elity zalicza się jakaś kadra profesorska. Na pewno jacyś naukowcy, jacyś badacze, ale czy my... kończąc studia doktoranckie i uzyskując stopień doktora staniemy się elitą? Raczej nie. Nie sądzę [D29:UWr].

W tym kontekście nie studia doktoranckie i tytuł doktorski, ale dopiero kolejne tytuły i stopnie naukowe mają charakter elitarny, bo niedostępny dla wielu. Nie każdy bowiem ma możliwość pracy na rzecz uzyskania habilitacji, która wiąże się z nauką i – w konsekwencji – instytucjonalną samodzielnością.

Myślę, że **może i osoby wykształcone to należą do elity, ale studia doktoranckie to jeszcze nie jest ten poziom**. Myślę, że dopiero habilitacja, bo na studiach doktoranckich to jest tak różnie. Nawet po sobie wiem, że ja tam większość tych pomysłów, które realizuję, to nie jest moich tylko mojego opiekuna czy tam promotora. A jeżeli już się robi habilitację, no to **trzeba mieć pomysł na coś od początku do końca** [D4:UMK].

Dlatego elitę stanowią ci, którzy mają tę świadomość na początku swojej drogi naukowej i dostrzegają mechanizmy czasami głęboko ukryte przed opinią publiczną.

trzeba mieć taką **własną świadomość rzeczywistości**. No tu np. dużo ludzi postrzega rzeczywistość tak, jak jest ona opisywana w mediach bądź gdzieś w prasie, a to **trzeba mieć dużo rzeczy dostrzegać, których normalny człowiek nie dostrzega** [D4:UMK].

Autorytety i członkowie elit dysponują takimi właśnie przymiotami, które jedynie wzmacniają motywację, determinację i pozwalają wyraźniej widzieć swoje cele.

Raczej generalnie jestem bardziej przywiązany do takich autorytetów, którzy potrafią emanować jakimś takim hartem ducha i hartem ciała, przezwyciężyć swoje ograniczenia czyli no właśnie, nie wiem, jakimś wysiłku fizycznym, ale nie tylko, na przykład dokonać jakichś rzeczy niemożliwych, tak, zasłynąć z czegoś pięknego, na przykład, no nie wiem, z jakiejś wytrwałości w uprawianiu swojej dyscypliny, ale jeśli chodzi o autorytet naukowy ciężko mi byłoby to wymienić [D23:UW].

Skoro jednak studia doktoranckie nie mają charakteru elitarnego, ale selekcyjny, to jakie inne formy kształcenia elitarnego funkcjonują na rynku edukacyjnym? Badani doktoranci potrafią wymienić niewiele przykładów konkretnych. Pojawiła się natomiast taka próba definicji zjawiska „kształcenie elitarne”:

Według mnie każde, które podnosi kwalifikacje, czyli różnego rodzaju studia podyplomowe, które podnoszą nasze wszelkiego rodzaju kwalifikacje, które zdobyliśmy wcześniej. To od razu podnosi standard naszego wykształcenia. Czyli to są dobre studia podyplomowe, a nie tylko takie, żeby zapłacić bardzo duże pieniądze i z tego nie skorzystać [D14:UWr].

Na ocenę studiów i ich elitarności wpływa także możliwość posiadania **indywidualnego kontaktu z promotorem** albo innym autorytetem naukowym. W tym kontekście ciekawy wątek stanowi obecność i zaangażowanie doktorantów w działania organizacji studenckich i naukowych o charakterze elitarnym. Studenci wymieniają trzy takie formy: Stowarzyszenie Collegium Invisibile, Akademię Artes Liberalis oraz

studencką organizację Arkonię⁹⁰⁷. Dwie pierwsze instytucje naukowe działają w oparciu o naukową współpracę ucznia-studenta z wybranym przez niego mistrzem-profesorem. Ostatnia zaś ma charakter naukowo-społecznościowy i jej celem jest budowanie i podtrzymywanie kapitału społecznego.

(...) chociaż wielu z nich takie życie prowadzi i jest dalej czynnymi jakby członkami tej korporacji, no to ta organizacja, ta część studencka według statutu nie może być większa niż sto osób i to wynika z tego, żeby każdy z każdym się znał i każdy z każdym miał możliwość poznania się, zaprzyjaźnienia się, utrzymywania jakichś indywidualnych więzi i żeby mógł darzyć tego drugiego człowieka zaufaniem. To jest najważniejszy element jak gdyby całej tej organizacji [D12:UW].

Przy czym selekcja do organizacji ma miejsce w momencie wejścia jednostki do struktur organizacji.

To wynikało trochę z tego, że mój dziadek należał do takiej korporacji i jego najbliższy przyjaciel też należał właśnie do Arkonii, przez niego zostałem zaproszony, do korporacji **trzeba być zaproszonym** [D12:UW].

Analizując wypowiedzi doktorantów, można zauważyć przede wszystkim indywidualizm, ale też demokratyczne podejście do procesów i instytucji społecznych. Ma to także przełożenie na poglądy polityczne, które w przeważającej większości określane są jako liberalne, oscylujące między nieradykalną prawicą a lewicą (tylko jedna respondentka przyznała się do głosowania na Unię Polityki Realnej Janusza Korwina-Mikkego).

⁹⁰⁷ Dwie pierwsze instytucje były wymienione i opisane w części teoretycznym w rozdziale poświęconym kształceniu elitarnemu.

WNIOSKI KOŃCOWE I REKOMENDACJE.

INICJACYJNY WALOR STUDIÓW DOKTORANCKICH

Bogaty materiał badawczy dostarcza wielu ważnych wniosków dotyczących problemu elit, współczesnego uniwersytetu czy studiów doktoranckich. Zmieniły się bowiem cele i sposoby działania instytucji społecznych, wyznawane i podzielane wartości, a także systemy społeczne. Nie istnieją już sztywne podziały społeczne, a dzięki mediom codzienność i odświętność zyskują nowy wymiar, kształtowany przez globalne trendy i procesy mające niespotykaną wcześniej skalę oddziaływania. W tym kontekście należy na nowo sformułować normy i wzorce zachowań, obowiązujące w danej społeczności, mając na względzie fakt, iż te deklaracje i konkluzje mogą być równie łatwo podważone i ponownie sklasyfikowane⁹⁰⁸. To dotyczyć będzie również wniosków zaproponowanych w prezentowanej rozprawie, której celem jest pokazanie fragmentu uniwersyteckiej rzeczywistości, w której główną rolę odgrywają doktoranci. Oni właśnie są głównymi podmiotami, mającymi głos w kwestiach poruszonych w części teoretycznej, niekiedy mocno zmieniając jej założenia. Jak okazało się po przeprowadzeniu badań, ani miasto, ani uczelnia nie wpływa na identyfikację czy autoidentyfikację doktorantów. Co zaskakujące, w opinii respondentów nie istnieją uniwersytety lepsze czy gorsze, a sami doktoranci mają nikłą świadomość i wiedzę odnośnie rankingów uczelni. Elitarność bowiem traktują jako cechę jednostkową, nie myślą zaś o niej w kategoriach instytucjonalnych. Są zadowoleni ze swoich studiów na wybranej jeszcze przed studiami magisterskimi uczelni. Nikt z badanych nie chciałby studiować na innym uniwersytecie, doktoranci odrzucają nawet najlepsze, elitarne uczelnie. Można zatem mówić o **niskim poziomie mobilności doktorantów**, co w zestawieniu z ideami Deklaracji Bolońskiej i sposobami jej wdrożenia powoduje, że

⁹⁰⁸ Warto odnotować po raz kolejny, że wnioski badawcze kształtować będzie także swoista „przełomowość” w odniesieniu do nowej formy kształcenia wyższego, czyli studiów doktoranckich. Badania realizowane były przedziale czasu wyznaczonym przez dwie ustawy o szkolnictwie wyższym: *Ustawę o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005* oraz *Ustawę o szkolnictwie wyższym*, która zacznie obowiązywać w dniu 1 października 2011 r.

można mówić o **niskiej identyfikacji doktorantów z proponowanym modelem szkolnictwa wyższego**. Być może jednak doktoranci zdają sobie sprawę z faktu, że nawet dyplom najbardziej prestiżowej uczelni nie gwarantuje dziś sukcesu. Zawsze można przecież znaleźć dobre strony studiowania w małym mieście, np. niskie koszty utrzymania⁹⁰⁹.

Zarówno studia, jak i życie osobiste doktoranci kształtują poprzez **jednostkowe wybory**, bazujące na własnych potrzebach i aspiracjach. Zinterpretować ten fakt można odwołując się do wszechogarniającej kultury indywidualizmu, kształtującej cele i hierarchie wartości jednostek. Świadczy to ponadto o dużej potrzebie szczerości i samorealizacji, ale też o **braku myślenia perspektywicznego, krytycznego, odkrywającego drugie dno zjawisk**. Niewidoczne dla nich są cele ukryte uniwersytetu⁹¹⁰, których nie podnoszą w swych dyskusjach, nie badają ich, ani też nie próbują zmieniać. Widać w tym pokorę wobec świata uczelnianego, ale też pasywność i brak zaangażowania. Zaświadcza o tym niepodjęcie działań o charakterze społecznym. Dwie osoby, które takie czynności deklarują, przynależą do elitarnych stowarzyszeń, w ramach których je wykonują. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, iż świadomość przynależności do elity rodzi w jednostce potrzebę działań na rzecz społeczeństwa. Jednakże doktoranci, jako badana grupa, nie wykazują takich prospołecznych aktywności, ich przynależność do elity – w takiej perspektywie – okazuje się wątpliwa.

Innym ważnym wnioskiem jest **niski poziom współpracy między doktorantami**. Nie współtworzą oni zwartej grupy, opartej na wzajemnej pomocy, ale też na wymianie intelektualnej. Muszą zatem w jakiś sposób kompensować sobie tę lukę, szczególnie, że doktoranci deklarują także brak **formalnego i merytorycznego wsparcia promotorów**. Jak więc powstają prace badawcze i analizy, które nie są poddawane w wątpliwość? Jaką wartość mają niekonsultowane na seminariach i konwersatoriach wnioski badawcze? Co stanowi dziś kryterium weryfikacji działań naukowych? Na te pytania nie udało się zdobyć odpowiedzi.

Zadaniem badacza jest jednak nie tylko opisowe przedstawienie poglądów czy biografii respondentów, ale twórcza ich interpretacja, związana z procesami analizy i syntezy. Konkluzje mogą być ujęte z kilku punktów widzenia. Można z wypowiedzi

⁹⁰⁹ Ma to znaczenie dla studentów nie posiadających wysokich dochodów, nie wszystkich bowiem stać na studiowanie w Warszawie. Jak to zostało pokazane w podrozdziale 4.2. doktoranci wywodzą się z różnych środowisk i warstw (co świadczy o egalitaryzmie studiów).

⁹¹⁰ M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.

badanych wydobyć sposoby na poprawę i optymalizację stanu rzeczy, a zatem pokazać problem z **(1)perspektywy naprawczej**. Doktoranci często wskazują, które procedury dotyczące organizacji studiów należy zmienić, by proces kształcenia był jak najbardziej efektywny i skuteczny⁹¹¹.

Tak naprawdę byłem pierwszym rocznikiem, który dostał indeks, bo wcześniej to był zbiór papierów, które gdzieś tam były w dziekanacie. I jestem jakby trochę **rocznikiem testowym**. Więc to się trochę zmieniało [D16:UW].

To testowe podejście osób tworzących studia doktoranckie na różnych uniwersytetach, ale też na poziomie ministerialnym, widoczne jest w negatywnej ocenie tego stopnia studiów. Jest jednak szansa na zmianę krytycznej opinii, wprowadzając szereg modyfikacji.

To nie jest najlepsze oblicze tych studiów i będzie trzeba podjąć jakieś kroki, żeby te rzeczy pozmieniać, choćby takie umasowienie [D3:UMK].

Najgorzej ocenianym elementem studiów doktoranckich jest program studiów, zmieniany zgodnie z potrzebami i możliwościami kadrowymi, niekiedy nawet co rok. Stanowi to dowód na przypadkowość i brak ogólnego zamysłu, czego należy doktorantów uczyć i co może być im potrzebne w rozwoju naukowym [D16:UW]. Nie pojawiła się wypowiedź wskazująca na istnienie konsultacji programu studiów z doktorantami, tak, by był on atrakcyjny i po prostu – ciekawy.

Fakt, że program jest narzucony przez twórców studiów doktoranckich na wydziałach, zestawiany jest z inną niekorzystną sytuacją, powodującą negatywne jego recenzje. Zajęcia i treści na nich omawiane nie mają niekiedy przełożenia na zainteresowania badawcze doktorantów, którzy muszą poświęcać czas na

⁹¹¹ Badania H. Depty, J. Pólturzyckiego, E. A. Wesołowskiej wykazały, że na efektywność studiowania wpływają następujące czynniki: większe zorientowanie studiów na praktykę (71% respondentów tak odpowiedziało); więcej czasu na samodzielną pracę studentów (48,1%), lepsze wykorzystanie czasu przez studentów (77,5%); większa systematyczność w studiowaniu (62%); intensywniejsze upowszechnianie metod studiowania (51%); lepsza organizacja studiów (81%); lepsze zintegrowanie i korelacja przedmiotów (77%); większe zainteresowanie nauczycieli efektami pracy studentów (58,5%); częstsze kontakty między nauczycielami i studentami (60%); więcej pozytywnych ocen ze strony nauczyciela (31,5%); częstsze ćwiczenia wprowadzające do przeszłego zawodu (74%); intensywniejsze wprowadzenia studentów do badań naukowych (60,5%); większy nacisk na skuteczność kształcenia (74,5%); uwzględnienie krytycznych uwag i opinii studentów (90%); lepsze wyposażenie materiałowo-techniczne dla realizacji programu (84%); zwiększenie aktywnych form trwania studiów bez sankcji (51%). Patrz: H. Depta, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska, *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego...*, s. 23.

przygotowania do egzaminów i zaliczeń.

To **obowiązkowy program, raczej taki, żeby do wyboru on był**, żeby sobie można było taką **ścieżkę wybrać** idąc przez te studia, żeby ona była w pewien sposób chociaż związana bezpośrednio z tematem doktoratu, a nie czasem bardzo rozbieżna i rzeczywiście później trzeba przygotowywać czasami ogrom materiału do egzaminu, bo każdy nasz przedmiot musi kończyć się egzaminem, który też jakby obliguje nas do, nie wiem, żeby usiąść, żeby poczytać, a jakby nie wnosi nic w sam doktorat [D3:UMK].

Nie każdy przedmiot w ramach programu studiów doktoranckich jest pozytywnie oceniany także z powodu wykładowców oraz reprezentowanej i prezentowanej wiedzy.

Druga rzecz, może faktycznie byłoby fajniej, chociaż no nie wiem, ale może by było fajniej, gdyby wykładowcy mieli właśnie jakieś takie na wysokim poziomie studia, czy tam przedmioty dla tych doktorantów, bo ja chodziłam na niektóre przedmioty i myślałam, że coś się zmieni w ciągu iluś tam lat, tak? Ale się okazuje, że profesor, co mówił tam piętnaście lat temu, no przesadzam, pięć lat temu, to mówi nadal to samo [D18:UMK].

Sytuację tę można byłoby rozwiązać pozytywnie, pytając doktorantów o to, jakich zajęć rzeczywiście potrzebują, albo od kogo chcieliby się uczyć.

Ale jeśli miałbym coś zmienić, to na pewno nie chciałbym, żeby dodawano tam jakieś zajęcia, które są właśnie tak narzucane bez specjalnego myślenia na ten temat, po prostu mają **wypełnić nam czas**. Na pewno dużo więcej bym się zastanowił nad tym, jakie to mają być zajęcia i kto ma je prowadzić. Bo nie każdy może prowadzić zajęcia dla doktorantów na pewno. I to wcale nie zna, nie dotyczy, jaki kto ma stopień naukowy albo jaką się dziedziną zajmuje, tylko po prostu pewnych pozycji osobowościowych [D7:UMK].

Doktoranci proponują również, by w ramach studiów mogli odbywać seminaria z najwybitniejszymi przedstawicielami ich dziedzin i to nie tylko z kraju, ale też z zagranicy. To inspirujące doświadczenie intelektualnej wymiany może przyczynić się do rozwoju naukowego doktorantów.

Część wykładowców to nie jest od nas z wydziału, tylko **przyjeżdża np. z Uniwersytetu Jagiellońskiego, z Łodzi, z Warszawy**, także ten, także to są prowadzone, czyli **tacy profesorowie, którzy są znani, przynajmniej w Polsce, niektórzy nawet na świecie**. I ja myślę, że warto by było poprowadzić te zajęcia co roku, nawet dla mniejszej liczby studentów, ale żeby one się odbywały co roku, bo wtedy można by sobie to jakoś z sensem [D4:UMK].

Jednak pojawia się w tym kontekście pytanie o to, jaki model studiów doktoranckich przyjmujemy. Czy ma to być rozwijająca, dająca impuls do samokształcenia przygoda z nauką, czy raczej **traktowana w sposób biurokratyczny realizacja dyrektywy Deklaracji Bolońskiej?**

Bo mam wrażenie, że w Polsce nie ma pomysłu na to, jak dostosowywać ten sposób nauczania, wytyczne systemu bolońskiego do tego, co się dzieje tutaj. Tak, jak ci mówiłam, te zajęcia, które się nam proponuje, które podobno trzeba odbyć, mogłyby być fascynujące, porywające, fantastyczne, a nie są, bo naprawdę czujesz się, jak na takim kursiku na siódmym roku studiów. Dlatego uważam, że sobie z tym uczelnia nie radzi, albo nie ma ochoty radzić, albo może za mało się płaci osobom, które się tym zajmują i one mają mniej motywacji do tego, żeby robić to dobrze [D26:UMK].

Drugim elementem do zmiany i przedyskutowania jest system stypendiów – zarówno doktoranckich, jak i pomoc materialna dla osób potrzebujących wsparcia finansowego.

Należy przy tym wyjaśnić jednak, że propozycje zmian systemu studiów składane przez doktorantów są zwykle niekonkretne, nieprzemyślane, pokazujące często niewiedzę i niezajomość przepisów (np. *Ustawę o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005r.* czy uniwersyteckich regulaminów i zarządzeń dotyczących praw i obowiązków doktorantów, systemu stypendialnego czy możliwości wyjazdów na staże i badania). Podobnie rzecz się ma ze znajomością źródeł dodatkowego finansowania studiów i badań. Jedynie doktoranci kierunków ścisłych korzystają ze wsparcia ministerialnego (tzw. dawne granty Komitetu Badań Naukowych). Wśród 31 osób znalazły się trzy, które otrzymały dofinansowanie w formie stypendiów marszałkowskich (poszczególnych województw). Było to dwoje doktorantów studiujących chemię z UMK (kwota dofinansowania – około 30 tys. zł) oraz jeden stypendysta marszałka z UW (75 tys. zł). O ile pierwsi wymienieni musieli przeznaczyć uzyskane pieniądze na badania w ramach doktoratu, o tyle wrocławski doktorant mógł je wydać w sposób dowolny. Zdecydowanie gorzej w tym względzie wypadają doktoranci reprezentujący kierunki humanistyczne – rzadziej startują w konkursach grantowych, a także rzadziej je wygrywają.

Bardziej mnie wkurza to, że po prostu nie ma pieniędzy, no teraz złożyłem wniosek o grant, który został odrzucony, pomimo, że dostałem bardzo dobre recenzje, dostałem dziesięć na dziesięć i tak dalej [D23:UW].

Jak deklarują doktoranci, negatywnie na rozwój naukowy wpływa konieczność uzupełniania budżetu rodzinnego poza uczelnią. Powoduje to bowiem rozproszenie i zaniedbanie kwestii naukowych, a także zepchnięcie ich na dalszy plan. Jak jednak realizować swój program badawczy, gdy ma się do utrzymania rodziny, chce kupić mieszkanie, pozwolić sobie na życie kulturalne. Umożliwia to tylko dodatkowe wsparcie rodziny, a więc **posiadany kapitał ekonomiczny**, którego budowę można przesunąć o kilka lat, spędzonych na studiach doktoranckich.

Trudno mi w tej chwili powiedzieć co, natomiast ja bym zmieniła system stypendialny. Z tego względu, że u nas część ludzi dostaje to stypendium, część nie. Moim zdaniem, jeżeli ktoś idzie na doktorat i jeżeli rzeczywiście ma prowadzić rzetelną pracę naukową, to musi mieć. U nas głównie ze studiów odpadają osoby, które nie mają stypendium, które po prostu nie radzą sobie w łączeniu pracy z pracą naukową. Także to jest też taki wyznacznik troszeczkę ukończenia tych studiów [D18:UWr].

Rozwój akademicki nie może odbywać się bez znajomości języków obcych, szczególnie w warunkach systemu bolońskiego i tworzącej się struktury Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Przy czym najważniejsza jest tu konieczność znajomości współczesnej *lingua franca*, czyli języka angielskiego. Jak twierdzi większość doktorantów, jest to **najsilniejsza i najbardziej zaniedbana potrzeba** tego stopnia studiów. Nie jest przecież tak, że na studia doktoranckie zgłaszają się osoby z bardzo dobrą znajomością języka, nie sprawdza się bowiem tej umiejętności na egzaminie wstępnym.

To, co mi się nie podoba, to jest sposób, w jaki się nam proponuje naukę języków obcych. To jest też tak... Że to jest niby nieobowiązkowe, ale jak już się coś wybierze, to tam trzeba tłuc to, a też nie wiem, na jakim to jest poziomie. Więc jeżeli chodzi o studia doktoranckie, to ten język powinien być naprawdę na poziomie [D10:UMK].

Doktoranci oceniają też w sposób krytyczny swoją relację z promotorem, wskazując na jej bezosobowość, rzadkie i powierzchowne spotkania⁹¹². Poniższa krótka wypowiedź, pokazuje różnicę między formalnym i oficjalnym związkiem z promotorem, a bliskim kontaktem z opiekunem naukowym.

Nie wiem, ale czuję dystans do kogoś, kto jest dosyć wysoko nade mną. Profesora spotykam

⁹¹² Z drugiej strony, w wypowiedziach respondentów brakuje deklaracji o ich aktywnej postawie w procesie budowania relacji z promotorem.

głównie w gabinecie. Z moim opiekunem pracujemy w jednym pokoju, przy jednym stole [D16:UW].

Prowokuje to pytanie o to, na jakich podstawach budowana ma być relacja między doktorantem a jego „mistrzem”. Być może odpowiedzią na to jest propozycja zapożyczona z angielskiego modelu najlepszych uniwersytetów – praktykujących tzw. tutoring. Mowa tu głównie o dwóch elitarnych angielskich uniwersytetach – w Oksfordzie i w Cambridge. Każdy student współpracuje w czasie studiów z wybranym profesorem, traktując go nie tylko jako osobę przekazującą wiedzę, ale partnera do rozmów intelektualnych (i nie tylko). Wymaga to jednak stworzenia dobrej, **partnerskiej relacji**, która wcale nie musi eliminować wzajemnego szacunku, szczególnie dla osoby starszej wiekiem, stażem, doświadczeniem.

Znaczący tak się zastanawiam, czy jakieś takie ideały angielskie, przynajmniej oksfordzkie nie byłyby fajne, że każdy właśnie doktorant miałby swojego jakiegoś tam promotora, tutora, opiekuna [D18:UMK].

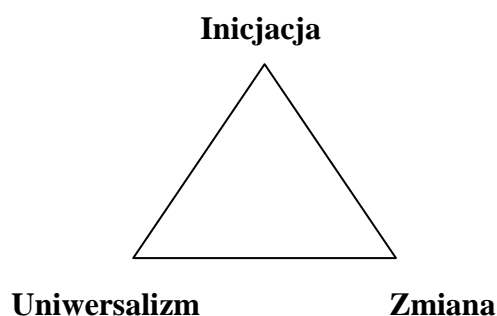
Promotor, bazując na swojej wiedzy i doświadczeniu, winien wspierać podopiecznego radą – w zakresie podejmowanych działań badawczych, prób budowania teorii czy poszukiwaniu wartościowych lektur. Promotor-mistrz **pokazuje ścieżkę**, ale ma to być jedna z wielu dróg, którą doktorant może wybrać i podążać.

Tego, żeby na przykład trochę bardziej pomógł mi w zawężaniu lektur, bo tak, jak mówiłam ci na początku, przez pierwsze półtora roku rzuciłam się na wszystko i się w tym pogubiłam. I działało się tak, że osoby takie, wiesz, pośrednie, z tych dziedzin, w których się tam gubiłam mi podpowiadały, że to jest bez sensu i to nie ma sensu. Z kolei on się zapalał, że skoro piszę o części związanej z muzyką, to powinnam studiować muzykologię. Albo skoro piszę o etnologii, to powinnam studiować etnologię. A to nie tak. Więc tutaj jakby książki, które mi podpowiada, on mi nie podpowiadał książek, on mi przez te cztery lata podrzucił dwa tytuły, które znałam bardzo dobrze dużo wcześniej, a byłoby miło, gdyby to zrobił, bo wiesz, nie masz takiego jako doktorant i student poczucia bezpieczeństwa, że na pewno nikt ci nie zarzuci, że nie przeczytałaś jakichś podstawowych książek [D26:UMK].

Dlatego dobrym rozwiązaniem byłoby:

żeby po prostu skoro podejmuje się prowadzenia jakiegoś tematu nadążał za studentem, albo żebyśmy czytali razem te same rzeczy jeśli on wcześniej ich nie studiował, albo zajmował się czymś zupełnie innym, a tak nie jest. I ta jego niewiedza niestety mam wrażenie często jest powodem konfliktu [D26:UMK].

Czy zatem w ogóle można w tym kontekście mówić o istnieniu na uniwersytecie relacji „mistrz-uczeń”? By na nie odpowiedzieć, należy spojrzeć na tę kwestię z punktu widzenia trzech punktów widzenia wyznaczonych przez następujące pojęcia: **inicjacji**, **uniwersalizmu** i **zmiany**, osadzając je w szerszej – (2) **kulturowej perspektywie**.



Te trzy pojęcia są ważne, albowiem zawierają w sobie treści i konteksty, które pomogą w możliwie najpełniejszy sposób omówić wybrany temat. Każda relacja mistrza z uczniem winna skłaniać do przeżycia **inicjacji**, nie jest to wszakże jedynie stosunek między uczniem a nauczycielem, ale coś więcej, głębsza relacja, mająca konsekwencje natury egzystencjalnej. Kategoria **zmiany** umożliwia z kolei najlepszy opis współczesności, czasów paradoksów, płynności, wielu przeobrażeń zachodzących bez naszej wiedzy i świadomości, także w edukacji i wychowaniu. Natomiast **uniwersalizm** wskazuje, iż jest to relacja stale obecna, w każdej kulturze i epoce. Przeciwstawia się obecnemu od ponad 20 lat także w pedagogice nurtowi postmodernistycznemu⁹¹³, który odrzuca wielkie narracje i relatywizuje przekaz kulturowy. Jednakże istotą relacji ucznia z mistrzem jest inicjacja⁹¹⁴. Kategoria ta ma także fundamentalne znaczenie dla rozwoju naukowego i wdrożenia w świat

⁹¹³ Patrz np.: Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, Kraków 2009.

⁹¹⁴ Jest ona ponadto kluczowa dla pedagogiki, choć jak twierdzi Lech Witkowski w ostatnich czasach jest zaniebana i rzadko podejmowana. Jego teza o nieobecności kategorii inicjacji w pedagogice, podobnie jak innych zjawisk i pojęć tj. ambiwalencji, nudy czy ambicji, wynika z pracy, jakiej podjął się Witkowski. Chciał bowiem stworzyć nowy słownik pedagogiczny, który odpowiadałby współczesnym wymaganiom, czasom, których cechą immanentną jest właśnie zmiana, ciągły ruch i wiara w postęp technologiczny (L. Witkowski, *O zaniebaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha /red./, *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń 2001). Kategorie, które wymienia, by opracować na nowo, to kategorie znane, ale zapoznane, widoczne, ale niewidzialne, podejmowane na poziomie praktycznym, potocznym, nie zaś w teorii naukowej (Ibidem, s. 274).

akademicki doktorantów, co rzadko bywa dostrzegane przez teoretyków i praktyków edukacji wyższej.

Lech Witkowski pisze, iż „ranga inicjacji w śmierć, w seks, inne sfery i aspekty kultury coraz częściej jawi się jako kapitalne wyzwanie wychowawcze, wymagające nowej perspektywy myślenia o jakości naszych oddziaływań i ofert wprowadzających w kulturę ludzi młodych. Wymagane jest tu uwypuklenie przeżycia tajemnicy, bólu generującego katharsis i dającego to, na czym nam najczęściej zależy, a czego dobić się potrafimy najrzadziej, to znaczy, aby kontakt intelektualny z treściami kultury przekładał się na kontakt emocjonalny, na przeżycie kształtujące wrażliwość”⁹¹⁵. Inicjacja jest każdym uniwersalnym przeżyciem egzystencjalnym, kształtującym naszą tożsamość, służącym zmianie i rozwojowi, dziejącą się pod wpływem zjawisk zachodzących w naszym otoczeniu.

Poza cechą bycia elementem relacji między mistrzem a uczniem, należy zwrócić uwagę na znaczenie inicjacji dla rozwoju psycho-społecznego jednostek. Współcześnie przebiega ona w sposób mało zauważalny, jakby przypadkiem i niepozornie. Jeżeli zaś ma miejsce w formie oficjalnej ceremonii, np. podczas święta pasowania na pierwszoklasistę lub wystosowywania przysięgi studenckiej, to biorą w niej udział jedynie reprezentanci zbiorowości. Dla reszty uczestniczących w niej osób bywa jedynie widowiskiem, akademią, o której następnego dnia się zapomni. Nie ma to waloru przeżycia egzystencjalnego, brak w tym zaangażowania i spojrzenia w przeszłość i przyszłość. Brakuje historycznego ujęcia, świadczącego o tym, że jest się członkiem wspólnoty ludzkiej, które daje poczucie zakorzenienia w świecie, pozwala odkryć sensy i wartości.

Zauważalne i obecne w świadomości społecznej są jedynie dziś inicjacje mające charakter destruktywny, cechujące się okrucieństwem, stawiające na konieczność wyrzeczeń i cierpienia⁹¹⁶. Mam tu na myśli np. wojskową falę czy inicjacje w instytucjach totalnych⁹¹⁷ – takich jak więzienie czy policja.

⁹¹⁵ Ibidem, s. 273.

⁹¹⁶ Niekiedy ma miejsce podczas procesów inicjacyjnych ma miejsce wzmocnienie tajemnicy i dramatyzmu. Nie raz należy wykazać się siłą i wolą, tak jak np. w plemienu Wiradjuri, gdy podczas wykańczających i wielogodzinnych rytuałów inicjacyjnych nie można zasnąć. Inne kultury proponują nowicjuszom zaś trudne ćwiczenia ascetyczne czy bolesne krwawe zabiegi. Patrz: M. Eliade, *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne*, przeł. K. Kocjan, Kraków 1997, s. 31.

⁹¹⁷ Patrz: E. Goffman, *Instytucje totalne: o pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przeł. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Sopot 2011.

Inicjacja, poza swym walorem edukacyjnym, posiada charakter „łącznika, pośrednika, mediatora”. Łączy w sobie przeszłość z przyszłością, albowiem przyjmując tradycję swego mistrza, nowicjusz wybiera własną ścieżkę, którą będzie podążał.

Proces inicjacyjny jednoczy też w sobie wymiar jednostkowy i społeczny, indywidualny i kolektywny. Uczestniczy w niej nowicjusz, ale też z drugiej strony – jest mistrz i są obserwatorzy, poświadczający dokonanie się tego procesu. Poza tym uczeń w trakcie inicjacji przyjmuje do siebie wartości społeczeństwa, w którym żyje. Zaczyna myśleć kategoriami wspólnotowymi, nie zaś jedynie osobistymi. Następuje internalizacja wartości podzielanych przez większość społeczeństwa.

Kategoria łącznika jest też widoczna w przypadku rozważań nad celami wychowania i edukacji. Odwołując się do teorii Lawrence’a Kohlberga⁹¹⁸, można stwierdzić, że w czasie inicjacji najpełniej i najskuteczniej przebiega proces transmisji kulturowej, czyli przekazu wartości, tradycji, wiedzy, co jest podstawowym zadaniem edukacji i kształcenia.

Takie ujęcie łączy też dwie podstawowe perspektywy opisujące świat społeczny: wertykalny, średniowieczny i feudalny, reprezentowany m.in. przez Św. Tomasza z Akwinu oraz horyzontalny, nowożytny, symbolizowany przez Jana Jakuba Rousseau. Pierwszy z nich, bardziej tradycyjny i związany z hierarchicznym ustrojem społecznym, zakłada pionowy charakter relacji między ludzkich. Widać w tym więc zależności, poddaństwo i relacje władzy między mistrzem i uczniem. Z drugiej strony, perspektywa horyzontalna zapewnia dialogiczność relacji i współrzędność. Zarówno mistrz, jak i uczeń mają ten sam cel – wprowadzenie nowicjusza do swoistej wspólnoty – myśli, idei, wartości czy tradycji.

Inicjacja odpowiada również za kształtowanie wrażliwości moralnej, przy czym nie chodzi tu o kształtowanie ani altruizmu, ani sumienia, ani tylko empatii. To „otwarcie się na sprawy zbiorowości, na los innych ludzi, zdolność rozumienia ich i racjonalnego uczestnictwa w ich sprawach. Jest to wrażliwość na dziejące się zło i gotowość czynnego przeciwstawiania się mu”⁹¹⁹. Zanim jednak w naszej pracy pedagogicznej, skupionej na przekazywaniu wiadomości i uczeniu umiejętności, zacząć jednak należy od budowania i kształtowania wrażliwości aksjologicznej, pamiętając, iż „wychowanie jest kształtowaniem osoby w kierunku dobra, czemu służy przekazywanie

⁹¹⁸ Patrz: L. Kohlberg, R. Mayer, *Rozwój jako cel wychowania. Materiały do użytku konwersatorium „Edukacja wobec przemian”*, przeł. U. Zbroja-Maciejewska, oprac. Z. Kwieciński, Toruń 1990.

⁹¹⁹ M. Michalik, *Wzory i postawy*, Warszawa 1979, s. 41.

i udostępnianie podmiotowi wychowania wartości”⁹²⁰. Jedną z tych wartości jest społeczne zaangażowanie, zwane także postawą obywatelską.

Dlaczego w kontekście studiów doktoranckich należy mówić o inicjacji? W jaki sposób doktoranci przeżywają ten proces? Gdzie widoczna jest tak interpretowana inicjacja? Odpowiadając na nie warto sięgnąć ponownie do wypowiedzi doktorantów. W oparciu o nie stwierdzić można, że studia doktoranckie wywołują w ich uczestnikach **zmianę**. Ma ona służyć rozwojowi własnych możliwości intelektualnych, ale też rozwojowi instytucji. Są testem, wprowadzającym do wspólnoty ludzi nauki, przy czym, jak to zostało powiedziane w rozdziale 4.4., selekcja właściwych kandydatów ma miejsce po zakończeniu okresu studiów.

Zaszła zmiana we mnie jako w mojej osobie plus nowych technik badawczych, nowego postrzegania świata, to, że potrafię sobie lepiej zorganizować pracę, to, że nawiązywanie kontaktów ze środowiskiem naukowym jest niezbędne, żeby móc dalej tą pracę naukową prowadzić. Kontakty są po prostu najważniejsze, ale wiem, że bardzo łatwo można je zepsuć [D14:UWr].

W czasie czterech lat pobierania nauk, doktoranci wdrazani są do akademickiego świata, w którym najważniejszymi wartościami były kiedyś dobro, prawda i porządek. Dziś dyskurs zdominowały wartości merkantylne, medialne, związane z procesami globalizacji i indywidualizacji. Jednak nie zmieniło to faktu, że dopuszczane do tej wspólnoty wartości są osoby w jakiś sposób wyjątkowe, w których pokłada się nadzieję i zaufanie (np. że będą kontynuować misję uniwersytetu).

Na pewno, ale to by się musiało zmienić podejście jakby społeczeństwa ogólnie do tego, żeby to nie było tak, że studia doktoranckie są tylko takim **przedszkolem dla pracy naukowej na uczelni** [D7:UMK].

Dzięki studiom, doktoranci przekraczają pewną granicę – tworzenia i konstruowania wiedzy, do czego musi być w jakiś sposób predestynowany, ale też gotowy. Stąd tak ważne stają się posiadane kapitały – symboliczny, społeczny, ekonomiczny, kontrolowane przez uniwersytet. To uczelnia decyduje bowiem, kto otrzyma wsparcie finansowe, a kto będzie musiał podjąć dodatkowe zajęcia, by móc się utrzymać (co spowodować może nadmierne rozproszenie uwagi, która winna być poświęcona rozwojowi naukowemu). Dlatego też badani doktoranci jednogłośnie

⁹²⁰ W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1982, s. 91.

deklarują, że okres studiów jest czasem wymagającym poświęcenia. Zjawisko to ma charakter egalitarny, bowiem dotyczy wszystkich, ale też może powodować poczucie unifikacji i zjednania z innymi.

W momencie kiedy poszłam pierwszy raz na prace archeologiczne we Wrocławiu, ja byłam przerażona. Ja nigdy nie byłam na żadnej budowie, ja nie wiedziałam, jak się zachowują robotnicy, jak się zachowują inżynierowie na budowie. „Przyszła taka panienka”, myśleli, „no przyszła, no dawaj, zrobimy z nią, co chcemy”. **I w tym momencie ja sobie uświadomiłam, że nieważne, kim się jest, każdy ma swój cel** [?]. Studia doktoranckie, praca, [?] na studiach doktoranckich uświadomiła mi, że wszyscy jesteśmy równi. Nieważne, czy ja mam studia wyższe, a ktoś nie, my jesteśmy wszyscy tacy sami. I co jeszcze? Właśnie na tym pierwszym nadzorze uderzyło mnie to, że ci zwykli robotnicy, którzy wykonują to, nie wiem, układają kostkę brukową, wylewają asfalt, **są bardziej wartościowi czy są bardziej czytani niż np. niejeden inżynier, który był nad nimi**. Więc wykształcenie nie świadczy o tym, że ktoś jest lepszy, a ktoś jest gorszy [D14:UWr].

Instytucja, do członkostwa w której doktoranci pretendują, wprowadza systemowe przeszkody, by procesy inicjacyjne były – jak u Eliadego – trudniejsze. Mowa tu o niekorzystnych formach zatrudnienia młodych doktorów, którzy tracą przywileje studenckie, wciąż nie nabywając praw pracowniczych⁹²¹.

Doktoranci muszą zrezygnować niekiedy z ważnych dla nich wartości, by podporządkować się instytucji, do której chcą w przyszłości przynależeć. Robią to w imię uczelni (składają nawet stosowne ślubowanie wierności i lojalności), wiedzy i nauki. Tym samym składają deklarację przynależności do porządku uczelni, określając na stałe swój profil i **rolę społeczną**⁹²².

Jak to niejednokrotnie zostało wyznane w wywiadach, uczelnia ma charakter totalny, absorbujący wszelkie myśli i działania osób znajdujących się w jej strukturach. Doktoranci uczą się życia w tym zhierarchizowanym świecie, w którym niekiedy mogą mieć przyjaznego przewodnika – promotora. Czy jednak korzystają z tego wsparcia? Umasowienie studiów, w tym studiów doktoranckich i ich egalitaryzacja sprawiają, że

⁹²¹ Coraz częstszą praktyką jest zatrudnianie młodych doktorów na podstawie umowy o dzieło do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Taka forma umowy nie obejmuje ubezpieczenia społecznego, powodując, że osoba tak zatrudniona nie ma prawa do państwowych świadczeń zdrowotnych (tak jak np. zarejestrowany bezrobotny, albo doktorant).

⁹²² Dlatego też mówi się czasem o nauczycielu akademickim – „człowiek nauki”. Funkcjonuje to jednak także oficjalnie jako nazwa bazy informacji o pracownikach naukowych w Polsce, zamieszczonej w „Informatorze Nauki Polskiej”, prowadzonym przez Wydawnictwo Naukowe PWN i dofinansowywanym jest przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

mistrz traci inicjacyjną moc, chociaż sama inicjacja nie zanika. Rola mistrza jest jednak wciąż nieobsadzona, walczą o nie tradycja i (unijna) biurokracja⁹²³.

Obecne w akademickim świecie są wciąż **rytuały wejścia i przejścia**, odmalowywane na szerokim tle przemian społecznych. Należy do nich proces egalitaryzacji studiów, w tym studiów doktoranckich, omawiany niekiedy wraz z problematyką zmian funkcji współczesnego uniwersytetu, korzystając z **(3) perspektywy krytycznej**. Jak twierdzi Zbigniew Kwiecieński, polskie uniwersytety dotyczą procesy anomii i kryzysu tożsamości⁹²⁴. Badacz tłumaczy to następująco: „Sytuacja społeczna polegająca na kumulatywnym kryzysie: efektywności systemu, kryzysie jego legitymizacji i kryzysie jego tożsamości – to właśnie sytuacja pełnej anomii. Polega ona na tym, że dany system społeczny jednocześnie traci zdolności do zaspokajania podstawowych potrzeb swoich członków (co prowadzi ich do poczucia deprivacji), zatracą społeczną akceptację dotychczasowych reguł jego organizacji (co prowadzi do alienacji), a także tracą aktualność cele i normy kulturowe dotychczas dominujące i obowiązujące (co prowadzi do dezintegracji poczucia tożsamości, do patologicznych form blokowania lub przedłużania kryzysu tożsamości)”⁹²⁵. Bliskie jest to koncepcji Billa Readingsa, autora wydanej pośmiertnie książki *University in Ruins*, który dowodzi, że „wraz z globalizacją kapitału zmalała istotność kształtowania podmiotów narodowych, wytwarzania kulturalnych obywateli; w konsekwencji cele edukacji w duchu sztuk wyzwolonych straciły na znaczeniu a Uniwersytet Kultury ustąpił, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, czemuś, co Jon Cook nazywa Technouniwersytetem (...)”⁹²⁶.

Stąd na uniwersytetach mają miejsce takie zjawiska, jak np. wydłużenie czasu trwania studiów. Objawia się to m.in. promocją polityki kształcenia nazwanej *lifelong learning* oraz upowszechnieniem studiów trzeciego stopnia, na których pojawiają się tzw. „nietradycyjni studenci” – starsi od większości, pochodzący z ubogich środowisk czy z różnego typu mniejszości, czy studiujący w systemie part-time. Łączy się z tym

⁹²³ Na ten temat w wielu miejscach mówi np. Jerzy Brzeziński, *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniem współczesności*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5.

⁹²⁴ Z. Kwiecieński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń 1995, s. 241.

⁹²⁵ Z. Kwiecieński, *Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży ku orientacji etycznej*, [w:] Z. Kwiecieński, L. Witkowski /red./, *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 2000, s. 332-333. Podobnego zdania jest inna badaczka uniwersytetu – Renata Góralska, która mówi: „Badania socjologów dowodzą, że w Polsce mamy do czynienia z sytuacją pełnej anomii społecznej rozumianej jako skumulowany kryzys efektywności systemu, jego legitymizacji i tożsamości oraz jako rozchwianie orientacji i samoidentyfikacji” (R. Góralska, op. cit., s. 212).

⁹²⁶ J. Culler, *Uprawianie badań kulturowych*, przeł. M. Maryl, „Teksty Drugie” 2010, nr 5, s. 106.

także traktowanie studiów jako swoistej „poczekalni”, interpretowanej nie jako okres ochronny, ale jako **moratorium**⁹²⁷.

Jednak najbardziej symptomatycznym objawem tak opisywanego stanu w kontekście studiów doktoranckich jest niedostateczne podkreślenie misji tej formy kształcenia. Nie jest ona widoczna ani dla osób wprowadzających zmiany, ani dla osób, które muszą się tym zmianom podporządkować. Sprawia to, że ma miejsce ciągle balansowanie między ideami tradycyjnego uniwersytetu, opartego na szukaniu prawdy i wolności, a rynkowym podejściem do usług kształcenia oferowanych przez wyższe uczelnie⁹²⁸. Opisywana nieokreśloność może mieć jednak bardzo negatywne skutki, bowiem tworzy się obecnie nowa klasa – **bezrobotnych doktorów**.

Kształcenie powinno być bardziej dopasowane do potrzeb rynku, czy doktorantów, czy uniwersytetów, czy potrzeb jakichś instytucji badawczych, żeby to jakby nie było tak sobie, bo później ludzie przeżywają takie, w ogóle istnieją jakby nie mogli się pogodzić z tą sytuacją, napisał doktorat, nie ma pracy, czy nie wiem, kiedyś nie do pomyślenia, że ktoś z wyższym wykształceniem był bezrobotny, a dzisiaj jakby osoby z doktoratem [D3:UMK].

Propozycją może być traktowanie studiów doktoranckich jako **inwestycji**, zarówno państwa, jak i osób studiujących, a także silniejsze zorientowanie ku zaangażowaniu na rzecz wartości nowego ładu⁹²⁹. Jak twierdzi Z. Kwieciński, sytuacja anomii rodzi „głód globalności” oraz „głód katechizmu”⁹³⁰, ponieważ „długotrwały brak ofert ideologicznych i wzorów moralnych uniemożliwiających przezwycięzenie tego kryzysu prowadzić może do patologii społecznych na wielką skalę”⁹³¹. Zatem być może warto do wciąż otwartej dyskusji nad modelem kształcenia uniwersyteckiego wprowadzić więcej idei związanych z **promocją obywatelskiego zaangażowania**.

⁹²⁷ Jest to nawiązanie do koncepcji Erika Eriksona, który w moratorium upatruje konieczny do rozwoju etap swoistego zawieszenia, służącego do znalezienia własnej, autonomicznej tożsamości. Zob. E. H. Erikson *Tożsamość a cykl życia*, przeł. Mateusz Żywicki, Poznań 2004.

⁹²⁸ Przejawem tej tendencji jest zamówienie przez Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opracowania dotyczącego misji i zadań współczesnej edukacji uniwersyteckiej nie przez specjalistów wywodzących się ze środowisk akademickich, ale w firmie konsultingowej o światowej sławie – Ernst & Young, która razem z Instytutem Badań nad Gospodarką Rynkową, stworzyły serię raportów na temat szkolnictwa wyższego (<http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>, dostęp 24.06.2011)

⁹²⁹ Badania wykazały, że największym zaangażowaniem społecznym i poczuciem obywatelskości cechują się doktoranci działający w strukturach organizacji pozarządowych, mających na celu rozwój naukowy i osobowy swoich podopiecznych: Collegium Invisible i Towarzystwo Arkonia.

⁹³⁰ Z. Kwieciński, *Sytuacja anomii społecznej...*, s. 339-339.

⁹³¹ Ibidem, s. 339.

Będzie mieć to wpływ także na kształtowanie się nowych, nowocześnie rozumianych, elit społecznych.

Na końcu należy także podjąć jeszcze jeden wątek związany z głównym problemem badawczym rozprawy. Jej autorka podtrzymuje stanowisko Tadeusza Sławka, który twierdzi że: „<<elita>> przestała być wąską grupą zarówno ilościowo (wzrost liczby studentów, fakt, który należy ocenić jednoznacznie pozytywnie), jak i jakościowo, tzn. przestała zachowywać się i postępować jak <<elita>> (co nie poddaje się jednoznacznej ocenie, wymaga bowiem długiej debaty na temat tego, co rozumiemy pod pojęciem <<elita>>)”⁹³². Nie zgadza się jednak z tezą R. Góralskiej, mówiącą że szkolnictwo wyższe ma charakter elitarny⁹³³. Jak próbowano pokazać w części 4.2. rozdziału analitycznego, sam **model studiów doktoranckich**, także dzięki procesowi bolońskiemu, jest zdecydowanie **egalitarny**. Nie istnieją bowiem systemowe, klasowe, czy związane z posiadanymi kapitałami bariery w dostępie do nich. Można przystąpić do egzaminu wstępnego, nie mając za sobą wsparcia promotora (wybiera się go wtedy w czasie studiów). Jedyнным wyróżnikiem jest tu potencjał intelektualny, poświadczany własnym dorobkiem naukowym i badawczym. Zatem działa tu mechanizm **merytokratycznego** potwierdzania kapitału doktoranta. Inaczej rzecz się ma z samym **uniwersytetem**, który jest instytucją wciąż **elitarną**, co widać np. w **mechanizmie odroczonej selekcji**. Doktorat nie jest gwarancją sukcesu, niezależności i posiadania akademickiej wolności. Na to wszystko mogą sobie pozwolić dopiero osoby z wyższym stopniem naukowym – doktorzy habilitowani i profesorowie, których przeszli selekcyjną ścieżkę prowadzącą do samodzielności – zarówno wobec podejmowanych inicjatyw badawczych, jak i wobec systemu.

⁹³² T. Sławek, op. cit., s. 16.

⁹³³ R. Góralska, op. cit., s. 225.

BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz Dominik
2005 *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa: ISP.
- Appadurai Arjun
2005 *Nowoczesność bez granic: kulturowe wymiary globalizacji*, przeł. i wstęp Z. Pucek, Kraków: Universitas.
2009 *Strach przed mniejszościami: esej o geografii gniewu*, przeł. M. Bucholc, Warszawa: PWN.
- Archer Louise, Hutchings Merryn, Ross Alistair
2003 *Higher Education and Social Class. Issues on Exclusion and Inclusion*, London: Routledge Falmer.
- Arend Hannah, Heidegger Martin
2010 *Korespondencja z lat 1925-1975*, na podst. spuścizny obojga autorów opracowała U. Ludz; przeł. S. Lisiecka, Warszawa: PAX.
- Aron Raymond
2000 *Opium intelektualistów*, przeł. C. Miłosz, Warszawa: MUZA.
- Aviram Aharon
2010 *Navigating Through the Storm: Reinventing Education for Postmodern Democracies*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Babayeva Lena
1998 *Elite Conception of Russia's Present and Future*, [w:] J. Higley, J. Pakulski, W. Wesołowski /red./, *Postcommunist Elites and Democracy in Eastern Europe*, New York: St. Martin.
- Babbie Earl
2008 *Podstawy badań społecznych*, przeł. Zespół, Warszawa: PWN.
- Babiuch-Luxmoore Jolanta
1989 *Portrety i autoportrety inteligencji polskiej*, Warszawa: UW IS.
- Ball Stephen
2003 *Class Strategies and Sducation Market. The Middle Classes and Social Advantage*, Londyn: Routledge Falmer.
- Banaszak Grzegorz, Kmita Jerzy
1994 *Spoleczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa: Instytut Kultury.
- Bankowicz Marek
1996 /red./ *Słownik polityki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Barber Benjamin R.
2000 *Dżihad kontra McŚwiat*, przeł. H. Jankowska, Warszawa: MUZA.
- Bard Alexander, Söderquist Jan
2006 *Netokracja. Nowa elita władzy i życie po kapitalizmie*, przekł. P. Cypryański, wstęp E. Bendyk, Warszawa: WAiP.
- Bartnicka Karolina, Szybiak Irena
2001 *Zarys historii wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Baszkiewicz Jan
1997 *Młodość uniwersytetów*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Bauman Teresa, Pilch Tadeusz
 2001 *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe (wydanie drugie poprawione i rozszerzone)*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bauman Zygmunt
 1964 *Elita* (hasło), [w:] *Wielka encyklopedia powszechna*, t. 3, Warszawa: PWN.
 1995 *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, przeł. J. Bauman, Warszawa: PWN.
 1998 *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Ceynowa i J. Giebułtowski, /red./ M. Kempny, Warszawa: IFiS PAN.
 2000 *Globalizacja: i co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa: PIW.
- Beaumont Emilie
 2002 *Reinvigorating the Civic Mission of American Higher Education: Ideals, Challenges, and Models of good Practice*, Boston: The Annual Meeting of the American Political Science Association Press.
- Beck Ulrich
 2004 *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa: Scholar.
- Berger Peter L., Luckmann Thomas.
 1983 *Spółeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa: PIW.
- Białecki Ireneusz, Sikorska Joanna
 1998 /red./ *Wykształcenie i rynek*, Warszawa: Tepis.
- Bińczycka Jadwiga
 1987 *Nauczyciele akademicki i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Blackburn Simon
 1997 *Oksfordzki słownik filozoficzny*, przeł. C. Cieśliński, P. Dziliński, M. Szczubiałka, J. Woleński, /red./ J. Woleński, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Bloom Alan
 1997 *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, słowo wstępne: S. Bellow, przeł. T. Bieroń, Poznań: Zysk i S-ka.
- Bogaj Andrzej, Kwiatkowski Stefan M., Mirosław J. Szymański
 1997 *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa: IBE.
 1998 *Edukacja w procesie przemian społecznych*, Warszawa: IBE.
- Bokszański Zbigniew
 1997 *Stereotypy a kultura*, Wrocław: Ossolineum.
- Borowicz Ryszard
 1978 *Procesy selekcji w szkole wyższej*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
 1980 *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa: IRWiR PAN.
 1983 *Zakres i mechanizm selekcji w szkolnictwie*, Warszawa: PWN.
 1990 *Losy młodzieży maturalnej (wyniki badań)*, „Życie Szkoły Wyższej”, nr 10.
 2000 *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko: Wszechnica Mazurska.

- 2003 *Zjawiska żywiołowe oraz kierowane w szkolnictwie wyższym III RP*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (24).
- 2008 *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] W. Szulakiewicz, *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 2009 *System kształcenia - presja społecznego popytu*, [w:] R. Borowicz, Z. Kwieciński /red./, *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawule w rocznicę urodzin*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bourdieu Pierre
- 1990 *Homo Academicus*, przeł. P. Collier, Stanford: Stanford University Press.
- 2004 *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciwicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- 2005 *Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądenia*, przeł. P. Biłos, Warszawa: Scholar.
- 2006 *Medytacje pascaliańskie*, przeł. K. Wakar, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude
- 1990 *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa: PWN.
- Boyd David
- 1973 *Elites and their Education*, New York: Humanities Press.
- Bromberek Benon
- 1988 *Młodzież studencka – jej kształcenie i koncepcja życia*, Warszawa-Łódź: PWN.
- Brzezińska Anna
- 2002 *Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju*, [w:] A. Brzezińska, K. Apelt, J. Wojciechowska /red./, *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzeziński Jerzy
- 1994 *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski /red./, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń: Edytor.
- 1995 *Autorytet profesora uniwersytetu w świetle tezy o jedności kontekstu badania i kontekstu nauczania*, „Nauka”, nr 4.
- 1997 *Trwale wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe”, nr 1-2.
- 1999 *Nauki humanistyczne i społeczne – między uniwersytem a praktyką*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 1.
- 2000 *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu*, „Nauka”, nr 4.
- 2002 *Pytania do nauk humanistycznych i społecznych*, „Nauka”, nr 2.
- 2004 *O osobliwościach kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski /red./, *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- 2008 *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?* [w:] W. Szulakiewicz /red./, *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 2010 *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniem współczesności*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5.
- Brzeziński Jerzy, Witkowski Lech
- 1994 /red./, *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań-Toruń: Edytor.

- Buber Martin
1992 *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, wybór, przeł. i wstęp J. Doktor, Warszawa: PAX.
- Buchowski Michał
2001 *Antropologia jako „próba ognia”*, „Przegląd Bydgoski. Humanistyczne Czasopismo Naukowe”, R. XI.
- Bujak Kazimierz
2000 *Zagadnienie równości szans oświatowych w świetle przemian edukacji w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, „Kultura i Edukacja”, nr 3-4.
- Bullock Alan, Stallybrass Oliver, Trombley Stephen, Bruce Eadie
1999 /red./, *Słownik pojęć współczesnych*, przeł. Zespół, Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Bystroń Jan Stanisław
1930 *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Castells Manuel
2008 *Spoleczeństwo sieci*, przeł. i red. M. Marody, Warszawa: PWN.
- Chałasiński Józef
1958 *Spoleczeństwo i wychowanie*, wydanie drugie zmienione, Warszawa: PWN.
1997 *Inteligencja i naród*, [w:] *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, Warszawa: Świat Książki.
- Chojnowski Maciej, Palska Hanna
2008 *O wielopostaciowości pojęcia „inteligencja”*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
- Ciżkowski Piotr, Opala Paweł, Rybiński Krzysztof
2009 *Zanim przyjdzie tsunami*, „Gazeta Wyborcza” z 27 listopada 2009.
- Culler Johnatan
2010 *Uprawianie badań kulturowych*, przeł. M. Maryl, „Teksty Drugie” nr 5.
- Cywiński Bogdan
2010 *Rodowody niepokornych*, Warszawa: PWN.
- Czapiński Janusz, Panek Tomasz
2009 /red./, *Diagnoza społeczna 2009: warunki i jakość życia Polaków: raport*, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Czerpaniak-Walczak Maria
2006 *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego*, [w:] K. Jaskot /red./, *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna In Plus.
- Czeżowski Tadeusz
1946 *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęsny i S-ka.
1994 *O ideale uniwersytetu*, [w:] Włodzimierz Winclawski /red./, *Tożsamość uniwersytetu*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Červinková Hana, Gołębiak Bogusława Dorota
2010 /red./ *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.

- Davenport Thomas
2007 *Zarządzanie pracownikami wiedzy*, przeł. M. Lany, Kraków: Oficyna Wolters Kluwer Business.
- Denzin Norman K., Lincoln Yvonna S.
1997 *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, przeł. M. Kwiecińska, „Socjologia Wychowania”, nr 13.
2009 /red./ *Metody badań jakościowych*, przeł. Zespół, red. pol. K. Podemski, T. 1-2, Warszawa: PWN.
- Depta Henryk, Półturzycki Józef, Wesołowska Eugenia Anna
1995 *Studenci i uwarunkowania studiów*, [w:] J. Półturzycki /red./, *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
1995 *Studenci Uniwersytetu Warszawskiego w 1991/1992 roku*, [w:] J. Półturzycki /red./, *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Doda Agnieszka
2002 *Pośpiech i cynizm. Wokół teorii dyskursów Jacquesa Lacana*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dolata Roman
2008 *Szkoła – segregacje – nierówności*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Domańska Ewa
2010 /red./ *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki: antologia*; Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Domański Henryk
1994 *Spółczeństwa klasy średniej*, Warszawa: IFiS PAN
1996 *Na progu konwergencji: stratyfikacja społeczna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej*, Warszawa: IFiS PAN.
2002 *Polska klasa średnia*, Wrocław: Wydawnictwo UWr.
2003 *Struktura społeczna*, Warszawa: Scholar.
2008 /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
2010 *Samoróżnicujące się społeczeństwo*, z H. Domańskim rozmawia Konrad Malec, „Obywatel”
<http://www.obywatel.org.pl/index.php?module=pagemaster&func=viewpub&tid=4&pid=50> (dostęp 22.04.2011).
- Dominicé Pierre
2006 *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, słowo wstępne do wyd. polskiego: O. Czerniawska, przeł. M. Kopytowska, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno- Ekonomicznej w Łodzi.
- Drucker Peter F.
1968 *The Age of Discontinuity. Guidelines to Our Changing Society*, New York: HarperCollins Publishers.
- Dunaj Bogusław
2001 *Słownik Współczesnego Języka Polskiego*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Readers Digest.
- Eliade Mircea
1997 *Inicjacja, obrzędy, stowarzyszenia tajemne: narodziny mistyczne*, przeł. K. Kocjan, Kraków: Znak.

- Eriksen Thomas Hylland
 2004 *Tyrania chwili: szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, przeł. G. Sokół, Warszawa: PIW.
- Erikson Erik H.
 2004 *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań: Zysk i S-ka.
- Etzioni Amitai
 2004 *Wspólnota responsywna: perspektywa komunitariańska*, [w:] P. Śpiewak /red./, /red./, *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Finnegan Fergal, Fleming Ted, Kurantowicz Ewa, Nizińska Adrianna
 2011 *Uczenie się i uznanie. Doświadczenie studentów i badaczy w projekcie RANLHE*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 1 (53).
- Fish Stanley
 2007 *Róbmy swoje. Zarządzanie uniwersytetem pozbawionym myśli przewodniej*, przeł. L. Drong, „Tygiel Kultury”, nr 10-12.
- Florida Richard
 2002 *The Rise of Creative Class*, Nowy Jork: Basic Book.
- Foucault Michel
 2009 *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*; przeł. T. Komendant, Warszawa: Aletheia.
- Fraser Nancy, Honneth Axel
 2005 *Redystrybucja czy uznanie?: debata polityczno-filozoficzna*, wstęp M. Bobako, przeł. M. Bobako, T. Dominiak; red. nauk. A. Orzechowski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Frąckowiak Anna
 2007 *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – konkurencja dla uczelni amerykańskich?*, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Frąckowiak Tadeusz S.
 1985 *Badania naukowe a praktyka demokratyzowania selekcji szkolnej młodzieży wiejskiej*, „Edukacja” nr 2.
 1986 *Selekcje szkolne w typowych środowiskach współczesnej Polski*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Fukuyama Francis
 2001 *Social Capital, Civil Society and Development*, „Third World Quarterly”, nr 1.
 2009 *Koniec historii*, przeł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Kraków: Znak.
- Furedi Frank
 2008 *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, Warszawa: PIW.
- Gawel-Luty Elżbieta
 2001 /red./ *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Geertz Clifford
 2003 *Zastane światło: antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przeł. i wstęp Z. Pucek, Kraków: Universitas.

- Giddens Anthony
 1973 *Elites in the British Class Structure*, „The Sociological Review”, vol. 20/3.
 2007 *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Giedrys Grzegorz
 2009 *Studenci nie tworzą toruńskiej kultury*, „Gazeta Toruńska” z 7 listopada
 2009 (lokalny dodatek do „Gazety Wyborczej”).
- Giroux Henry A., Witkowski Lech
 2010 *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedm. Z. Kwieciński, posł. T. Szkudlarek, aneks: Z. Melosik, B. Śliwerski, przeł. M. Jaworska-Witkowska, Kraków: IMPULS.
- Gladwell Malcolm
 2005 *Punkt przełomowy: o małych przyczynach wielkich zmian*, przeł. G. Górską, Warszawa: Świat Książki.
- Gmerek Tomasz
 2001 *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli jak można sprawiedliwie skonstruować nierówność*, [w:] B. Śliwerski /red./, *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków: IMPULS.
 2001 *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] Z. Melosik /red./, *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań: Wolumin.
 2003 /red./ *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań: Wolumin.
- Gnitecki Janusz
 1996 *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra: Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego.
 2006 *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu.
- Goćkowski Janusz
 1984 *Autorytety świata uczonych*, Warszawa: PIW.
 1996 *Etos nauki i role uczonych*, Kraków: Secesja.
 1999 *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków: Secesja.
- Goćkowski Janusz, Kisiel Piotr
 1994 *Patologia i terapia życia naukowego*, Kraków: Universitas.
- Goćkowski Janusz, Siemianowski Andrzej
 1981 /red./ *Szkoły w nauce: praca zbiorowa*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Goffman Erving
 2011 *Instytucje totalne: o pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przeł. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Sopot: GWP.
- Gouldner Alvin W.
 1979 *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*, New York: Seabury Press.
- Górska Renata
 2003 *Studenci uniwersytetu końca XX wieku. Raport z badań młodzieży Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Grochowska Magdalena
 2005 *Wytrąceni z milczenia*, wstęp A. Michnik, Warszawa: Świat Książki.

- Gromkowska-Melosik Agnieszka
2007 *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy : studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk: GWP.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka, Gmerek Tomasz
2008 /red./, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: IMPULS.
- Hajduk Edward
2001 *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hejwosz Daria
2010 *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków: IMPULS.
- Hertz Aleksander
1992 *Socjologia Vilfreda Pareto i teoria elit*, [w:] A. Hertz, *Socjologia nieprzedawniona*, wybrał, oprac. i wstępem poprzedził J. Garewicz, Warszawa: PIW.
- Hessen Sergiusz
1997 *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hildebrandt-Wypych Dobrochna, Kabacińska Katarzyna
2010 /red./ *Młodość i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków: IMPULS.
- Hirszowicz Maria
2001 *Pułapki zaangażowania. Intelktualiści w służbie komunizmu*, Warszawa: Scholar.
- Hobbes Tomasz
2009 *Lewiatan czyli Materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. C. Znamierowski, wstęp i przypisy J. C. A. Gaskin, aparat krytyczny przeł. B. Stanosz, Warszawa: Aletheia.
- Hryniewicz Janusz, Jałowiecki Bogdan
1994 *Rynek pracy intelektualnej w Polsce*, Warszawa: Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego.
- Hryniewicz Janusz, Jałowiecki Bogdan, Mync Agnieszka
1997 *Ruchliwość pracowników naukowych w latach 1994-1997*, Warszawa: Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego.
- Jankowska Dorota
2008 *Rozumienie sensu własnego uczestnictwa w procesie kształcenia przez studentów a jakość edukacji akademickiej*, [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski /red./, *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Janowski Maciej
2008 *Narodziny inteligencji 1750-1831*, przedmowa J. Jedlicki, Warszawa: Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton.
- Jastrzębska Lidia
2010 *Dyplomy w najwyższej cenie*, „Perspektywy” nr specjalny: *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*.
- Jedlicki Jerzy
2008 *Błędne koło 1832-1864*, Warszawa: Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton.

- 2008 *Przedmowa*, [w:] M. Janowski, *Narodziny inteligencji 1750-1831*, Warszawa: Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton.
- 2009 *Kłopoty z inteligencją*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta”, wydanie 18.
- Johnson Paul
- 1994 *Intelektualiści*; przekł. A. Piber, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Jóźwicka Joanna, Kulwicka Monika
- 2008 *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, „Dialogi Polityczne”, nr 9.
- Kadushin Charles
- 1974 *The American Intellectual Elite*, Boston: Little, Brown and Company.
- Karabel Jerome
- 2005 *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, New York: Houghton Mifflin Company.
- Kasprzyk Leszek
- 1967 *Elity władzy w Wielkiej Brytanii*, „Studia Socjologiczne”, nr 3.
- Kaufmann Jean-Claude
- 2010 *Wywiad rozumiejący*, przeł. A. Kapciak, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kaźmierczak Tomasz
- 2007 *Kapitał społeczny a rozwój społeczno- ekonomiczny – przegląd podejść*, [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymśza /red./, *Kapitał społeczny: ekonomia społeczna*, Warszawa: ISP.
- Klein Naomi
- 2004 *No space, no choice, no jobs, no logo*, przekł. H. Pustuła, Izabelin: „Świat Literacki”.
- Kobylarek Aleksander
- 2004 *Sytuacja społeczno-zawodowa absolwentów uniwersytetu. Na przykładzie Uniwersytetu Wrocławskiego*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kobylarek Aleksander, Semków Jerzy
- 2008 /red./, *Edukacja uniwersytecka w warunkach zmiany kulturowej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Koczanowicz Leszek, Nahirny Rafał, Włodarczyk Rafał
- 2005 /red./, *Narracje, (auto)biografia, etyka*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kohlberg Lawrence, Mayer Rochelle
- 1990 *Rozwój jako cel wychowania. Materiały do użytku konwersatorium „Edukacja wobec przemian”*, przeł. U. Zbroja-Maciejewska, oprac. Z. Kwieciński, Toruń: OCDN Toruń.
- Kola Adam F.
- a *Rola aktorów ludzkich i poza-ludzkich w tworzeniu szkoły badawczej (casus seminarium Manfreda Kridla w Wilnie)*, tekst zostanie opublikowany w czasopiśmie „Teksty Drugie”.
- Kola Anna Maria
- 2008 *Rola Mistrza w kulturze popularnej. Spojrzenie ucznia poszukującego*, [w:] M. Kondracka, A. Łysak /red./, *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, Wrocław, publikacja internetowa: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=27807>.
- 2010 *Tajemnica wielkiej trójki* Jerome Karabela, *The Chosen*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (42).
- 2010 Recenzja książki Darii Hejwosz pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (43).

- 2011 *Projekt eMapps.com, czyli jak nowoczesnie uczyć historii*, [w:] *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kołodziejska Ewa, Mianowska Edyta
2008 *Kryteria elitarności szkół w świadomości społecznej różnych kategorii osób*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec /red./, *Marginalizacja i elitarność w edukacji*, Rocznik Lubuski, Tom 34, cz.1, Zielona Góra.
- Komorowska Hanna
1982 *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Kopciwicz Lucyna
2009 *Różnice czy nierówności płci? Pytanie o efekty pracy szkoły z punktu widzenia trzech typów kapitału*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Koperek Jerzy
2004 *Dobro wspólne*, [w:] B. Szlachta /red./, *Słownik społeczny*, Kraków: WAM.
- Kosowski Jakub
2008 *Studia pierwszego i drugiego stopnia a studia doktoranckie – możliwość zmiany kierunków studiów*, [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski /red./, *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kostkiewicz Janina
2007 *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, [w:] J. Kostkiewicz /red./, *Uniwersytet i wartości*, Kraków: IMPULS.
- Kosyrz Zdzisław
2005 *Siła wychowawcza nauczyciela wielu dróg*, [w:] T. Zacharuk /red./, *Pedagog jednej czy wielu dróg? Część I. Pedagog w teorii*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kościelniak Cezary
2009 *Uniwersytet musi być przedsiębiorczy*, „Gazeta Wyborcza” z 24 listopada 2009.
- Kotarbiński Tadeusz
1986 *Myśli o ludziach i ludzkich sprawach*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kowalewicz Michel Henri
2010 *Idea universitas pomiędzy przeszłością a przyszłością*, [w:] D. Pauluk /red./, *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków: IMPULS.
- Kowalewski Jacek, Piasek Wojciech
2007 /red./ *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*, Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Koziński Józef
1989 *Intelektualiści - miejsce na ziemi*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
1996 *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- 1998 *Transgresje a kształcenie człowieka*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski /red./, *Wokół problemów działania społecznego*, Katowice: Śląsk.
- Kozyr-Kowalski Stanisław
2005 *Uniwersytet a rynek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kraśniewski Andrzej
2006 *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa: MEiN.
- Krzaklewska Ewa
2010 „*Tak wiele się nauczyłam/em*” – analiza doświadczenia wyjazdu na *Erasmusa w świetle sytuacji młodych w Europie*, [w:] D. Pauluk /red./, *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków: IMPULS.
- Krzemiński Ireneusz
2006 /red./, *Wolność, równość, odmienność: nowe ruchy społeczne w Polsce początku XXI wieku*, Warszawa: WAiP.
- Krzywosz-Rynkiewicz Beata
2007 *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci: jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Kraków: IMPULS.
- Kubiak Anna, Miszalska Anita
2004 *Czy nowa próżnia socjologiczna, czyli o stanie więzi społecznej w III Rzeczypospolitej*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 2.
- Kubinowski Dariusz
2010 *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia-Metodyka-Ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski Dariusz, Nowak Marian
2006 /red./, *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Kraków: IMPULS.
- Kuratowicz Ewa, Nowak-Dziemianowicz Mirosława
2007 /red./, *Narracja - krytyka – zmiana: praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kurczewska Joanna
2008 *Inteligencja*, [w:] Z. Bokszański /red./, *Encyklopedia socjologii*, t. 1, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kwaśnica Robert
2007 *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski /red./, *Pedagogika: podręcznik akademicki*, tom II, Warszawa: PWN.
- Kwiecińska-Zdrenka Monika
2004 *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?: młodzież wiejska na tle ogółu młodzieży*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Zbigniew
1975 *Selekcje szkolne w szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa: IRWiR PAN.
1975 *Środowisko a wyniki pracy szkoły*, Warszawa: IRWiR PAN.
1976 *Poziom aspiracji do kształcenia się a struktura społeczna*, „Socjologia Wychowania”, vol. 1.
1980 *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: WSiP.

- 1991 *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] /red./ Z. Kwieciński, *Nieobecne Dyskursy, cz. I*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 1992 *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Edytor.
- 1995 *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 1995 *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, Wystąpienie na otwarciu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Toruń.
- 2000 *Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży ku orientacji etycznej*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski /red./, *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 2002 *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń: Edytor.
- 2002 *Wykluczanie*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 2007 *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- 2008 *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemie?* [w:] W. Szulakiewicz /red./, *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi w 70. rocznicę urodzin*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 2009 *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] R. Borowicz, Z. Kwieciński /red./, *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawule w rocznicę urodzin*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- 2009 *Wolność czy równość w edukacji?*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław
2003 /red./, *Pedagogika*, tom I-II, Warszawa: PWN.
- Kwieciński Zbigniew, Witkowski Lech
1990 /red./, *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Lakoff George, Johnson Mark
2010 *Metafory w naszym życiu*, przeł. i wstęp T.P. Krzeszowski, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Landau-Czajka Anna
2008 *Wartości i aspiracje inteligencji czasów stabilizacji. Czasy Gomułki i Gierki*; [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
- Lasswell Harold D., Lerner Daniel, Rothwell C. Easton
1952 *The Comparative Study of Elites. An Introduction and Bibliography*, Stanford: Stanford University Press.
- Lazari Andrzej de
1999 *Sołżenicyn Aleksander* (hasło), [w:] A. de Lazari /red./, *Idee w Rosji. Leksykon rosyjsko-polsko-angielski*, t.2, Łódź: Ibidem.
- Leja Krzysztof
2006 *Wstęp*, /red./, *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.

- Leszkowicz-Baczyński Jerzy
2007 *Klasa średnia w Polsce?: sytuacja pracy, mentalność, wartości*, Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
- Lewowicki Tadeusz
2004 *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczykowski /red./, *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Libelt Karol
2006 *O miłości ojczyzny*, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Ligus Rozalia
2009 *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Lilla Mark
2006 *Lekkomyślny umysł. Intelktualiści w polityce*, przeł. J. Margański, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Limont Wiesława
1997 *Możliwości rozwijania wyobraźni twórczej dzieci i młodzieży*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
2010 *Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot: GWP.
- Lutyński Jan
2000 *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Lyotard Jean-François
1997 *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska i J. Migasiński, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Ładyżyński Andrzej, Raińczuk Jacek
2003 /red./, *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków: IMPULS.
- Łobocki Mieczysław
2006 *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: IMPULS.
- Malewski Mieczysław
1999 *Szkoła i Uniwersytet – odmiennosc społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2.
2003 *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Marcuse Herbert
1991 *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tekst oprac. i wstęp W. Gromczyński; przeł. S. Konopacki et al., Warszawa: PWN.
- Marynowicz-Hetka Ewa
1997 /opr./, *Mistrz-uczeń. Wyobrażenia czy rzeczywistość, czyli O tworzeniu szkół naukowych*, Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe.
- Materne Jerzy
1988 *Funkcje opiekuńcze szkoły*, Warszawa: PWN.
- Matuszak Grzegorz
1992 *Kształtowanie się nowej klasy średniej w Polsce*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.

- 1993 *Szkic do portretu nowej klasy średniej w Polsce*, Łódź: Oficyna Bibliofilów.
- 1994 *Inteligencja a nowa klasa średnia w Polsce*, Łódź: Oficyna Bibliofilów.
- Matyjewicz Marek
- 2007 *Animacja kultury – partnerstwo w wychowaniu jako alternatywa dekonstrukcji postmodernistycznej*, [w:] M. Gwoździcka-Piotrowska, J. Worejszo, A. Zduniak /red./, *Edukacja w społeczeństwie „ryzyka”. Bezpieczeństwo jako wartość*, Poznań (publikacja internetowa, dostępna na stronie: <http://pila.21.edu.pl/publikacje/4/3/309.pdf>, dostęp 13.08.2008).
- Mayntz Renate, Holm Kurt, Hübner Peter
- 1985 *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przeł. W. Lipnik, Warszawa: PWN.
- McLuhan Marshal
- 2001 *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone; przekł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań: Zysk i S-ka.
- Melosik Zbyszko
- 2000 *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne”, vol. 5.
- 2003 *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań: Wolumin.
- 2010 *Dyplom akademicki i sukces życiowy*, [w:] D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska /red./, *Młodzi i sukces życiowy. Studium z pedagogiki porównawczej na przykładzie młodzieży polskiej, czeskiej, niemieckiej i holenderskiej*, Kraków: IMPULS.
- Melosik Zbyszko, Szkudlarek Tomasz
- 2009 *Kultura, tożsamość i edukacja: migotanie znaczeń*, (publikacja internetowa: <http://www.pedgds.strony.univ.gda.pl/melosik.szkudlarek.pdf>, dostęp 20.04.2011).
- Mencwel Andrzej
- 1997 *Przedwiośnie czy potop: studium postaw polskich w XX wieku*, Warszawa: Czytelnik.
- 2009 *Etos lewicy: esej o narodzinach kulturalizmu polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- 2010 *Nauczyciele i przyjaciele*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- 2010 *Uniwersytet zaangażowany – zapomniana historia*, wywiad z A. Mencwelem, [w:] *Uniwersytet Zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Merton Robert K.
- 1996 *On Social Structure and Science*, red. i przedmowa P. Sztompka, Chicago: University of Chicago Press.
- Męczkowska-Christiansen Astrid, Mikiewicz Piotr
- 2009 /red./, *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Michalik Mieczysław
- 1979 *Wzory i postawy*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Micińska Magdalena

- 2008 *Dzieje inteligencji polskiej do odzyskania niepodległości w 1918*, [w:] H. Domański /red./ *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
- 2008 *Inteligencja na rozdrożach 1864-1918*, Warszawa: Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton.

Mieszalski Stefan

- 2001 *Nauczanie i uczenie się – uwarunkowania związku*, [w:] E. Gaweł-Luty /red./, *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.

Mikiewicz Piotr

- 2005 *Spoleczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- 2008 *Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec /red./, *Marginalizacja i elitarność w edukacji*, Rocznik Lubuski, Tom 34, cz.1, Zielona Góra 2008.

Mills Charles Wright

- 1945 *The American Business Elite: A Collective Portrait*, „The Journal of Economic History”, vol. 4/ 4, Suppl. V (Dec. 1945).
- 1961 *Elita władzy*, Warszawa: Książka i Wiedza.

Mirecka Joanna

- 2008 *Kultura jakości w świetle postulatów Procesu Bolońskiego*, Materiały FRSE.

Misztal Bronisław

- 2005 *Jakich elit potrzebuje Polska?*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jakie elity są potrzebne Polsce?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

Modzelewski Karol

- 2010 *Uniwersytet musi czuć problemy swojego czasu*, z K. Modzelewskim rozmawia M. Syska, [w:] *Uniwersytet Zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

Mosca Gaetano

- 1932 *Historia doktryn politycznych: od starożytności do naszych czasów*, przeł. i uzupełn. rozdziałem o pisarzach politycznych polskich S. Kozicki, Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski.

Nadel S. F.

- 1956 *The Concept of Social Elites*, „The International Social Bulletin” vol. 19.

Najduchowska Halina

- 1987 *Aspiracje edukacyjne maturzystów Warszawy w roku 1984. Komunikat z badań*, Warszawa-Łódź: PWN.

Nalaskowski Aleksander, Rubacha Krzysztof

- 2001 /red./, *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia: materiały pokonferencyjne*, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Narkiewicz-Niedbalec Ewa

- 2008 *Wstęp*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec /red./ *Marginalizacja i elitarność w edukacji*, Rocznik Lubuski, Tom 34, cz.1, Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.

- Newman John H.
1990 *Idea uniwersytetu*, przeł. P. Mroczkowski, Warszawa: PWN.
- Nęcka Edward
1992 *Trening twórczości*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza.
- Nocoń Jarosław
2003 *Elity polityczne w procesie demokratyzacji*, [w:] T. Godlewski, W. Jurkiewicz /red./, *Demokracja i społeczeństwo. Studia z myśli politycznej i zmian ustrojowych w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Nowak Andrzej
2005 *Rola elit w funkcjonowaniu społeczeństwa*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jakie elity są potrzebne Polsce?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*
2010 Materiał na konferencję prasową w dniu 26 października 2010 r., GUS.
- Nussbaum Marta
2008 *W trosce o człowieczeństwo: klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, wstęp J. Szacki, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
2010 *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton-Oxford: Princeton University Press.
- Okoń Wincenty
1984 *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.
- Olechnicki Krzysztof, Załęcki Paweł
1997 *Słownik socjologiczny*, Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Olesen H. S.
2003 *Modernizacja uniwersytetów w czasach późnej nowoczesności. Studia projektowe i konstruowanie tożsamości*, [w:] A. Ładzyński, J. Raińczuk /red./, *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków: IMPULS.
- Ortega y Gasset Jose
1978 *Misja uniwersytetu*, „Znak” 1978, nr 6.
1995 *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, Warszawa: MUZA.
- Pachociński Ryszard
2004 *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa: IBE.
- Pacholski Maksymilian, Słaboń Andrzej
1997 *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Palka Stanisław
1989 *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.
- Palska Hanna
2008 *Inteligencja twórcza w latach 1948-1956*; [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
2008 *Między etosem inteligenckim a etosem klasy średniej? Styl życia i system wartości polskiej warstwy wykształconej w okresie transformacji*

- systemowej, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
- 2008 *Walka o kadry i pierwsze rzesze „wykształciuchów”*. *Nowa inteligencja w stalinizmie*; [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
- Papież Jan
- 2009 *Eksplzja i kryzys szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku*, [w:] R. Borowicz, Z. Kwieciński /red./, *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawuli w rocznicę urodzin*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pareto Vilfredo
- 1935 *The Mind and Society*, t. III, New York: Harcourt, Brace and Company Publication.
- 1994 *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne*, przeł. M. Dobrowolska, Magdalena Rozpędowska i Anna Zinserling, wybór, wstęp i red. nauk. A. Kojder, Warszawa: PWN.
- Pauluk Dorota
- 2010 *Uniwersytet w blaski ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] D. Pauluk /red./, *Student na współczesnym uniwersytecie – ideały i codzienność*, Kraków: IMPULS.
- „Perspektywy”
- 2010 numer specjalny pt. *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*.
- Pietrasiański Zbigniew
- 1990 *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa: WP.
- 2008 *Ekspansja pięknych umysłów: nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Pilch Tadeusz
- 1974 *Metodologia badań środowiskowych*, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- 2003 /red./, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom I (A-F), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- 2005 *Nauczyciel w historii i kulturze człowieka*, [w:] T. Zacharuk /red./, *Pedagog – jednej czy wielu dróg?*, cz. 1, *Pedagog w teorii*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Pomian Krzysztof
- 2004 *Europa i jej narody*, przeł. M. Szpakowska, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Popper Karl
- 1993 *Spoleczeństwo otwarte i jego wrogowie*, t. 1 i 2, przeł. H. Krahelska; oprac. A. Chmielewski, Warszawa: PWN.
- Pólturzycki Józef
- 2002 /red./, *Studenci a uniwersytet – badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Prewitt Kenneth, Stone Alan
- 1973 *The Ruling Elites: Elite Theory, Power and American Democracy*, New York: Joanna Cotler Books.
- Pritchard Rosalind M.O
- 1990 *End of Elitism? The Democratization of the West German University System*, Worcester: Billing & Sons Ltd.

- Pryszmont-Ciesielska Martyna
2010 *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Putnam Robert
2008 *Samotna gra w kręgle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*; przekł. P. Sadura i S. Szymański; przedm. opatrzył. M. Ziółkowski, Warszawa: WAiP.
- Radziejewicz-Winnicki Andrzej
2009 *Ideologia a partycypacja społeczna. Rola i znaczenie kapitału społecznego*, [w:] K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke /red./, *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Rafalska Dominika
2011 /red./, *Uczelnie dla nas!: studenci i doktoranci o strategii zmian w szkolnictwie wyższym*; Warszawa: Fundacja „Fundusz Pomocy Studentom”.
- Rawls John
1994 *Teoria sprawiedliwości*, przeł. M. Panufnik, J. Pasek, A. Romaniuk, Warszawa: PWN.
- Regulamin studiów doktoranckich UMK z dnia 25 kwietnia 2006 r.*
- Reinhard Karolina
2009 *Idea równości w polskiej szkole – różne rozumienia, różne konsekwencje*, [w:] A. Męczkowska-Christiansen, P. Mikiewicz /red./, *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Rewers Ewa, Dziamski Grzegorz
2007 /red./ *Nowoczesność po ponowoczesności*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Ritzer George
1997 *McDonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. S. Magala, Warszawa: MUZA.
- Rocki Marek
2007 /red./, *Proces Boloński: przewidywany rozwój i zadania na lata 2006-2008*, Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Rocznik Demograficzny 2010*
2010 Główny Urząd Statystyczny.
- Rokuszevska-Pawełek Alicja
2002 *Chaos i przypadek. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rorty Richard
2009 *Przygodność, ironia i solidarność*, przeł. W. J. Popowski, wyd. 2, Warszawa: W.A.B.
- Rosner Katarzyna
2003 *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków: Universitas.
- Rubacha Krzysztof
2008 *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: WAiP.
- Rymsza Agnieszka
2007 *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*, [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymsza /red./, *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, Warszawa: ISP.
- Sajdek Wiesław
2005 /red./, *Czas katedr – czas uniwersytetów*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Schaale Dieter
- 1995 *Rozwój projektu badawczego „Studenti”*, [w:] J. Pólturzycki /red./ *Studenti a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schafer Paul D., Amenta Salvatore A.
- 1992 *An Image of the Educated Person of the Future. Contribution of Education to Cultural Development*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Conference of Education, 34th session, 14-19 September 1992, Geneva.
- Schulz Roman
- 1990 *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- 1990 *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa: PWN.
- 1992 /red./, *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Schütze Fritz
- 1997 *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” nr 1.
- Semków Jerzy
- 2003 *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, [w:] A. Ładzyński, J. Raińczuk /red./, *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków: IMPULS.
- Sen Amartya
- 2009 *The Idea of Justice*, London: Penguin Group.
- Senkowska-Gluck Monika
- 1982 *Pojęcie elity i jego przydatność do badań historycznych*, [w:] J. Leskiewiczowa /red./, *Spółczesność polskie XVIII i XIX wieku*, t. VII: *Studia o grupach elitarnych*, Warszawa: PWN.
- Siemieniecki Bronisław
- 2007 *Pedagogika medialna: podręcznik akademicki*, Warszawa: PWN.
- 2010 *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej, cz.1*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Silverman David
- 2008 *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu, interakcji*, przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wpr. K. T. Konecki, Warszawa: PWN.
- 2009 *Prowadzenie badań jakościowych*, przeł. J. Ostrowska, red. K. T. Konecki, Warszawa: PWN.
- Shore Marci
- 2008 *Kawior i popiół: życie i śmierć pokolenia oczarowanych i rozczarowanych marksizmem*, przeł. M. Szuster, Warszawa: Świat Książki.
- Skinder Marcin
- 2010 *Proces Boloński. Projekt społeczno – edukacyjny w latach 1999-2010*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Edukacyjne WERS.
- Skulicz Danuta
- 2004 /red./, *W poszukiwaniu modelu dydaktyki uniwersyteckiej*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Sławek Tadeusz
2003 *Antygona w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Warszawa: Sic!
- Słownik wiedzy obywatelskiej
1970 /red./ Zespół, Warszawa: PWN.
- Smoczyński Wawrzyniec
2008 *Od ogona do głowy*, „Polityka”, nr 3.
- Snopek Jerzy
2008 *Czyścić czy piekło? Miejsce polskiej inteligencji po 1989 roku na tle jej dziejów*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
- Stańczyk Piotr
2008 *Przemoc i emancypacja. Ambiwalencja funkcji studiów zaocznych*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Stróżewski Władysław
1982 *Istnienie i wartość*, Kraków: Znak.
1990 *Idea uniwersytetu*, „Res Publica”, nr 7-8.
- Suchodolski Bogdan
1968 *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa: PWN.
1975 *Labirynty współczesności: niewola i wolność człowieka*, Warszawa: PIW.
1978 *Wpływ szkolnictwa wyższego na rozwój społeczeństwa polskiego i indywidualny rozwój jednostki*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 3.
- Szacki Jerzy
2006 *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: PWN.
- Szahaj Andrzej
2010 *Jaka wspólnota?*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI w.*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Szczepański Jan
1963 *Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia*, Warszawa: PWN.
1970 *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa: PWN.
1971 *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szczęsna Ewa
2002 /red./, *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa: WSiP.
- Szczęsny Sebastian
2010 *Dwie litery do kariery*, „Perspektywy” 2010, nr specjalny: *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*.
- Szelenyi Ivan, Treimana Don, Wnuk-Lipiński Edmund
1995 *Elity w Polsce, w Rosji i na Węgrzech. Wymiana czy reprodukcja?*, Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Szlachta Bogdan
2004 /red./, *Słownik społeczny*, Kraków: WAM.
2007 *Dobro wspólne*, [w:] J. Bartyzel, B. Szlachta, A. Wielomski /red./ *Encyklopedia polityczna*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne – POLWEN.
- Szostkiewicz Adam
2007 *Mus nie dla nas*, „Polityka”, nr 40 z dnia 6 października 2007.
- Sztompka Piotr
2007 *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków: Znak.
2010 *Socjologia zmian społecznych*, przekł. J. Konieczny, Kraków: Znak.
- Sztumski Janusz

- 1997 *Elity: ich miejsce i rola w społeczeństwie*, Katowice: „Śląsk”.
- 2009 *Kapitał społeczny jako przejaw kapitalizacji ludzi*, [w:] K. Marzec-Holka, H. Guzy-Steinke /red./, *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Szulczewski Michał
- 2000 *Nauka i nauczanie: studia doktoranckie w Polsce*, „Nauka”, nr 4.
- Szymański Mirosław Józef
- 1988 *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*, Warszawa: PWN.
- 1996 *Bezrobocie rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, „Edukacja” nr 4.
- 1996 *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa: IBE.
- 2001 *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- 2001 *Nieegalitarność pedagogiki i egalitarnej polityki oświatowej*, [w:] E. Gawęł-Luty /red./, *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Śpiewak Paweł
- 1998 *W stronę wspólnego dobra*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- 2004 /red./, *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Śpiewak Paweł, Bucholz Marta
- 2009 *Produkcja uniwersytecka*, „Tygodnik Powszechny”, nr 40.
- Tabakowska Elżbieta
- 2004 *Kognitywizm po polsku – wczoraj i dziś*, Kraków: Universitas.
- Tarnowski Janusz
- 1979 *Dialog Janusza Korczaka z dziećmi*, [w:] P. Poręba /red./, *Wartości pedagogiki Janusza Korczaka*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Tazbir Janusz
- 2005 *Polskie elity polityczne – ongiś i dzisiaj*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jakie elity są potrzebne Polsce?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Thakur R. N.
- 1988 *Introduction*, [w:] R.N. Thakur, M. K. Gaur /red./, *Elites. Paradigm and Change in Transnational Perspective*, vol. 1. New Delhi: Indian Institute of Public Administration.
- Thorne Tony
- 1995 *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej. Mody, kulty, fascynacje*, przeł. Z. Batko, wyd. I, Warszawa: MUZA.
- Tischner Józef
- 1992 *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Kraków: Znak.
- Tocqueville Alexis de
- 2005 *O demokracji w Ameryce*, przeł. B. Janicka, M. Król, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Tokar Joanna
- 2009 *Habitus współczesnej polskiej inteligencji*, [w:] P. Wertyński, K. Rąb, A. Musiał /red./, *Inteligent i obywatel*, Kraków: Wydawnictwo Homini.
- Tönnies Ferdinand
- 2008 *Wspólnota i stowarzyszenie : rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, wstęp do wyd. polskiego J. Szacki, Warszawa: PWN.

- Trzebiński Jerzy
 1992 *Narracyjne formy wiedzy potocznej*, Poznań: NAKOM.
- Turner Jonathan
 2008 *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. Grażyna Woroniecka et al., /red./ A. Manterys, G. Woroniecka, Warszawa: PWN.
- Twardowski Kazimierz
 1933 *O dostojęństwie uniwersytetu*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Poznańskiego.
- Urbaniak-Zajac Danuta, Piekarski Jacek
 2001 /red./, *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365.
- Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki*, Dz. U. Nr 65, poz. 595, z 2005 r. Nr 164, poz. 1365 oraz z 2010 r. Nr 96, poz. 620 i Nr 182, poz. 1228.
- Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku*. Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365, z 2006 r. Nr 46, poz. 328.
- Wallerstein Immanuel
 2007 *Analiza systemów-światów: wprowadzenie*; przeł. K. Gawlicz i M. Starnawski, przedm. M. Starnawski i P. Wielgosz, Warszawa: Dialog.
- Wasilewski Jacek
 1990 *Spoleczne procesy rekrutacji regionalnej elity władzy*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź: Wydawnictwo Ossolineum.
- Wesołowski Włodzimierz
 1992 *Parlamentarzyści jako część elity politycznej: teoretyczno-porównawcze tło polskich badań*, [w:] J. Wasilewski /red./, *Początki parlamentarnej elity. Posłowie kontraktowego Sejmu*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Wielka Bolońska Karta Uniwersytecka, Magna Bologna Charta Universitatum*
 2002 [w:] *The Heritage of European Universities*, Strasbourg: N. Sanz and S. Bergan.
- Wilska-Duszyńska Barbara
 1987 *Studenci pierwszego roku studiów 1985/ 1986. O motywacjach do studiowania i systemie edukacji*, Warszawa-Łódź: PWN.
- Winclawski Włodzimierz
 1994 /red./, *Tożsamość uniwersytetu. Antologia tekstów profesorów UMK*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Witkowski Lech
 2000 *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd.2, Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- 2001 *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha /red./, *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 2009 *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, posł. M. Dudzikowa, Kraków: IMPULS.
- Wnuk-Lipiński Edmund
 1996 *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Warszawa: PWN.

- Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993-2004.*
2004 *Komunikat z badań CBOS*, Warszawa.
- Woźnicki Jerzy
2007 *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Wójcicka Maria
2006 *Uniwersytet i jego otoczenie – dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje*, [w:] K. Leja /red./, *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- Veblen Thorstein
2008 *Teoria klasy próżniaczej*, przeł. J. Frentzel-Zagórska, Warszawa: MUZA.
- Zamorska Beata
2008 *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- Ziółkowski Marek
2010 *Jednostki i wspólnota. Jakie Razem Polaków na początku XXI wieku?*, [w:] J. Szomburg /red./, *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI w.*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Znamierowski Czesław
1991 *Elita i demokracja*, przedm. J. Szczepański, Warszawa: PAX.
- Znanięcki Florian
1973a *Socjologia wychowania*, wstęp J. Szczepański. T. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN.
1973b *Socjologia wychowania*, T. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN.
- Zybertowicz Andrzej
1999 *Konstruktywizm jako orientacja metodologiczna w badaniach społecznych*, „ASK”, nr 8 (Por. ten sam tekst powtórzony [w:] „Kultura i historia”, nr 1/07/2001, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/48>).
- Żarnowski Janusz
1964 *Struktura społeczna inteligencji w Polsce w latach 1918-1939*, Warszawa: PWN.
1965 *O inteligencji polskiej lat międzywojennych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
2008 *Inteligencja w Polsce niepodległej, w epoce komunizmu i na progu transformacji*, [w:] H. Domański /red./, *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN.
- Żegnałek Kazimierz
2008 *Dylematy edukacyjne współczesnej młodzieży polskiej*, [w:] B. Sitarska, R. Droba, K. Jankowski /red./, *Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Żyromski Marek
2007 *Teorie elit a systemy polityczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Żytkowicz Helena
1998 /red./, *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa: Scholar.

Cytowane strony internetowe:

- 1) <http://forumakademickie.pl/aktualnosci/2011/4/13/884/duze-zmiany-dla-doktorantow/>, dostęp 20.04.2011.
- 2) <http://gazeta.us.edu.pl/node/238401>, dostęp 10.04.2011.
- 3) <http://gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/95354,najlepsze-uczelnie-swiata-na-skraju-plajty.html>, dostęp 3.04.2011.
- 4) <http://szkoly.wprost.pl/ranking/ide,22/idk,23/edycja-2010-Szkoly-panstwowe.html>, dostęp 3.03.2011.
- 5) <http://www.aal.edu.pl/>, dostęp 25.06.2011.
- 6) <http://www.ahe.lodz.pl/>, dostęp 25.06.2011.
- 7) <http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp>, dostęp 3.04.2011.
- 8) (http://www.bss.uw.edu.pl/nowa/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=68), dostęp 7.06.2011.
- 9) <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=27807>, dostęp, 25.06.2011.
- 10) http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF, dostęp 30.04.2011.
- 11) <http://www.ci.edu.pl/index.php?id=propozycje>, dostęp 11.04.2011.
- 12) <http://www.dsw.edu.pl>, dostęp 25.06.2011.
- 13) <http://www.egospodarka.pl/52915,Ranking-szkol-wyzszych-2010,1,39,1.html>, dostęp 23.02.2011.
- 14) <http://www.egospodarka.pl/63437,Rosnie-bezrobocie-wsrod-absolwentow,1,39,1.html>, dostęp 6.04.2011.
- 15) http://www.fnp.org.pl/polecamy/oferty_pracy, dostęp 27.05.2011.
- 16) http://www.fnp.org.pl/programy/aktualne_programy_fnp/stypendia_i_subsydia/program_powroty_homing, dostęp 30.03.2011.
- 17) <http://www.fundusz.org/>, dostęp 25.06.2011.
- 18) http://www.kpk.gov.pl/7pr/podstawy/cele_i_budzet.html, dostęp 30.03.2011.
- 19) <http://www.ksap.gov.pl/ksap>, dostęp 25.06.2011.
- 20) <http://www.kulturalihistoria.umcs.lublin.pl/archives/48>, dostęp 25.06.2011.
- 21) <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>, dostęp 24.06.2011.
- 22) http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Strategia_rozwoju_SW_w_Polsce_do_2020_roku_war_2.pdf, dostęp 11.04.2011.
- 23) <http://www.obywatel.org.pl/index.php?module=pagemaster&func=viewpub&tid=4&pid=50>, dostęp 22.04.2011.
- 24) <http://www.pedgds.strony.univ.gda.pl/melosik.szkuclarek.pdf>, dostęp 20.04.2011.
- 25) http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2709&Itemid=715, dostęp 30.05.2011.
- 26) <http://www.petycje.pl/petycjePodglad.php?petycjeid=6105>, dostęp 11.04.2011.
- 27) http://www.rp.pl/artukul/478589,478748_Zasady-rankingu-szkol-wyzszych.html, dostęp 27.02.2011.
- 28) <http://www.rp.pl/artukul/478713.html>, dostęp 3.03.2011
- 29) http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_rs_rocznik_demograficzny_2010.pdf, dostęp 10.04.2011.
- 30) <http://www.szkola-liderow.pl/>, dostęp 25.06.2011.

ANEKSY

Wywiady (fragmenty)

1) [D1:UW]

- [...] A chciałam zapytać o MISH. Dlaczego nie podjęłaś studiów na jakimś jednym konkretnym kierunku?

- Na pewno dlatego, że nie byłam do końca pewna, co będę chciała robić. Zawsze tak miałam, że chciałam mieć wyjście B, całe swoje życie takie zawodowe to nie, naukowe też źle zabrzmiało, ale jakby całe moje wykształcenie było oparte na takich wyborach i zawsze było wyjście B, to znaczy po podstawówce olimpiada i konkurs z języka polskiego, który był wyjściem B, gdyby mi się nie powiodło na egzaminach, to znaczy gdyby mi się nie powiodło na konkursie to jeszcze mogłam iść na egzaminy i poprawić, że tak powiem, no i powiodło mi się, więc nie zdawałam egzaminów do liceum. Przed maturą w trzeciej, czwartej klasie byłam z kolei na olimpiadzie literatury języka polskiego, znowu myśląc, że jak mi się uda dojść do odpowiedniego miejsca, to będę mogła pójść dalej bez egzaminów, a jak nie to mam jeszcze egzaminy, żeby się wykazać. Skończyło się na tym, że byłam w trzeciej klasie finalistką, a w czwartej laureatką, ale na MISH-u w Warszawie było tak wielu chętnych, że trzeba było, nie wiem, mieć chyba do trzeciego miejsca, żeby w ogóle kogoś przyjęli bez egzaminów. Ja miałam czwarte, w związku z tym zdawałam jakby pół egzaminów na MISH, ale to też mi jakoś pomogło. Maturę też zdawałam jakoś szczątkowo, zdawałam tylko jeden egzamin ustny z historii, a z angielskiego miałam certyfikat, z polskiego miałam olimpiadę, no i to właściwie tak. Trzeci przedmiot to była historia, którą zdawałam ustnie. Więc tak trochę nietypowo. To też była tak trochę asekuracja, żeby jak wybiorę coś żebym mogła zmienić ten kierunek po pierwszym czy po drugim roku, ale to też była na pewno taka moja chęć, żeby zrobić dużo rzeczy i sobie poszerzyć mocno ten horyzont, żeby się sprawdzić i zobaczyć o co...

- Ale to nie była moda?

- Nie, nie. U nas ten MISH w Poznaniu był w ogóle bardzo mało znany. Jeszcze jedna moja koleżanka poszła na MISH, ale właśnie w Poznaniu. Więc wcale to nie była moda i nie było też takiego, w moim środowisku takiego dużego nacisku czy takiej właśnie popularności studiów humanistycznych w ogóle. To znaczy większość moich znajomych z liceum, to są ludzie którzy poszli albo na prawo, na medycynę, na politechnikę...raczej takie kierunki. Ekonomiczne studia... parę osób podostawało się wcześniej na takie czyste kierunki humanistyczne.

- A to liceum w Poznaniu to było dobre?

- Bardzo dobre. Za moich czasów to było bardzo dobre liceum. To jest pierwsze liceum Karola Marcinkowskiego no i rzeczywiście było jednym z lepszych, teraz trochę spadło. I to było liceum, które było wówczas elitarne, można powiedzieć, w jakiś sposób. Wyróżniało się rzeczywiście dość mocno na tle innych, ale właśnie niekoniecznie z uwagi na przedmioty humanistyczne. Też miałam bardzo dobrego polonistę, znaczy myślę, że tutaj poloniści też są bardzo istotni w moim życiu, dlatego, że zarówno w szkole podstawowej jak i w liceum miałam bardzo dobrych polonistów, z którymi mi się bardzo dobrze pracowało, i którzy mnie bardzo mocno motywowali, wspierali i pomagali i rzeczywiście, to są przyjaźnie, które trwają do dzisiaj. Podejrzewam, że może gdybym miała takich matematyków to bym skończyła zupełnie inaczej, bo ja jestem takim ścisłym humanistą, to znaczy nigdy nie byłam dobra z matematyki, z fizyki, ani z takich przedmiotów, ale myślę w dość ścisły sposób, taki męski, to znaczy, że wszystko ma być tak poukładane i logicznie dosyć zrobione i szybko. Ostatecznie nie miałam problemów pracując w firmie, bo nie wiem, szybko się nauczyłam podstaw księgowości i jak się robi, nie wiem, budżet, jak się go rozlicza, nie wiem... ja z komputerami jestem dość dobrze obeznana, więc wszystkie Excele, Power Pointy, i inne tego typu rzeczy... Nawet pracowałam, można powiedzieć przez ten pierwszy okres, jak firma się rozkręcała zarówno jako sekretarka, pracownik PR-owiec, jak i człowiek od rzeczy technicznych. Jak coś się zepsuło, to było: „Adela, się nie kseruje, się nie drukuje, internetu nie ma, zadzwoń do komunikacji”. Więc nie wiem, wydaje mi się, że w ogóle w Polsce jest taki kłopot z tymi humanistami, że być może gdyby nas uczono trochę lepiej matematyki to wiele osób by nie było humanistami. To znaczy może im się tylko wydaje, że mają takie predyspozycje, a może, tak jak ja, mają jak gdyby jedno i drugie, ale w któreś więcej zainwestowali z jakiegoś powodu, w którymś momencie życia. [...]

- A drugi raz wybrałabyś ten sam uniwersytet?

- Tak, na pewno myślę, ten sam, studia też te same, bo uważam, że w ogóle ten model, w którym jest pewna elastyczność, można sobie wybierać te kursy i to się wszystko da wpisać w jakiś system, znaczy nie USOS, znaczy USOS nas nie ogranicza, jest dobry. No i też jakby obserwując swoich znajomych, którzy kończyli MISH, kończyli inne kierunki. Zresztą jak ja studiowałam, to też była taka możliwość, żeby sobie po prostu iść na zajęcia gdzie indziej, mieć to wpisane do indeksu. Teraz ludzie do mnie przychodzą, się pytają, czy mogą do mnie chodzić na zajęcia na przykład czy tam do kogoś innego i czy to się właśnie w ogóle da przez USOS przeprowadzić. Zazwyczaj tego się nie daje, albo to jest bardzo skomplikowane, prosić jakąś tam panią, żeby dopisała, wpisała i tak dalej. No i moim zdaniem to jest ze szkodą dla studentów. Na pewno to ułatwia pewne rzeczy, bo można to wszystko właśnie do systemu ładnie podpiąć, natomiast to nie jest dobrym modelem, przecież to w ogóle...no, temat procesu bolońskiego to jest temat, na który mogę długo.

- No to proszę.

- Znaczą u nas, ja się śmieję, mamy w ogóle taką grupę jakby, i tak to jest takim punktem, mamy silną grupę oporu z procesu bolońskiego rzeczywiście. I ostatnia rzecz, czyli wypełnianie sylabusów i się wpisuje co student osiągnął, czy też powinien osiągnąć po takim kursie i się śmiejemy, że będziemy wpisywali, że poznałam czterdzieści nowych nazwisk antropologów i teoretyków, nie wiem, socjologów i tak dalej, tak? Trzyście nowych pojęć i coś tam jeszcze. Tego się nie da zmierzyć za bardzo. Przynajmniej w takim trybie, w jakim my prowadzimy zajęcia, bo jednak u nas to jest głównie praca z tekstami, analiza i interpretacja, własne analizy, własne interpretacje, czasami badania też takie typowo etnograficzne, ale nie zawsze. To nasze kulturoznawstwo jednak jest takie, bym powiedziała, trochę jak niemieckie, ale właśnie to takie niemieckie, które raczej jest taką filozofią kultury bardziej niż konkretnymi już badaniami w terenie czy takimi właśnie praktycznymi. To jest takie jednak często bardzo gabinetowe. No, zresztą ja piszę podobną pracę, bo z historii kultury się nie da za bardzo inaczej napisać, chociaż myślę sobie, że gdyby się dało to by było super.

- No właśnie, a proces boloński to już są studia doktoranckie i chciałam teraz chwilę o formie, o formalnej stronie twoich studiów. Czy ty masz stypendium?

- Nie mam stypendium.

- I mimo to jesteście na studiach?

- Tak. No, tak jak powiedziałam na początku najpierw pracowałam i rzeczywiście na tym jakiś stały dopływ pieniędzy powiedzmy, że będę jeszcze miała przez dwa miesiące. No ale oczywiście nie mówiłabym o tym tak lekko, gdyby też mój mąż pracuje, jest informatykiem, więc zawsze wiem, że jak nie wiem, w tym miesiącu nie zarobię, albo jak w ogóle nie zarobię to będę miała co jeść. Tym bardziej, że on od samego początku bardzo mnie wspierał i zawsze mi mówił, że nie muszę pracować, że bym skończyła te studia porządnie i że bym rzeczywiście jakkolwiek miała szansę, że może ktoś mnie gdzieś zatrudni po tych studiach. Bo uważam, że robienie doktoratu z doskoku, to znaczy to się da zrobić, ale to wymaga bardzo dużo samozaparć i chyba jednak ci, którzy mają stypendia, czy ci, którzy z jakichś względów skupiają się tylko na pracy nad doktoratem na pewno będą tymi, którym będzie łatwiej potem coś dalej osiągnąć i tutaj... To znaczy kiedyś mi się wydawało, że można wszystko zrobić razem, tak? Ale chyba jednak nie. [...]

- No właśnie, a jak ci się układa współpraca z promotorką? Jak w ogóle wygląda wasza relacja i forma pracy?

- Forma pracy jest dość prosta i nieskomplikowana. Znaczą ją pisać, albo przychodzi też jej coś opowiedzieć i dyskutujemy o tym oprócz tego. Uważam, że to jest bardzo dobra metoda, jest też seminarium doktoranckie, które jest stricte poświęcone omawianiu kawałków prac. Czy też jakichś nie wiem, konspektów, rzeczy obok pracy. Znaczą my nic innego nie robimy, ale na tych seminariach są tylko dyskutowane czyjeś teksty, co dwa tygodnie czy tam co tydzień, zależy jak się układa. Zresztą w ogóle uważam, że taka forma właśnie seminaryjna pracy jest chyba na tym etapie najlepsza i powiem szczerze, że ja chodzę na trzy seminaria w tym momencie, bo chodzę do pani profesor na seminarium na polonistyce, chodzę na seminarium szefa zakładu, w którym obecnie jestem i chodzę na seminarium do profesora, który był szefem zakładu, w którym byłam wcześniej, bo się przenieśliam po wyborze promotora i zawsze jakby do niego chodziłam na różne seminaria, więc tak jakby zostało taką siłą jakby rozpędu, a bardzo sobie cenię współpracę z nim, więc... No i to też jest oczywiście takie jak zwykle jakby moje, mój jakby sposób pracy, ja po prostu lubię wszystko mieć z różnych stron. No więc rzeczywiście to złożenie, są zupełnie trzej różni profesorowie, zupełnie zajmujący się innymi rzeczami, inaczej myślący i u każdego coś można znaleźć, co rzeczywiście jest przydatne i co jest w jakiś sposób rozwijające. Znaczą na

pewno nie traktuję tego doktoratu jako czegoś, co nie wiem, zajmuję się tym, to tylko tym, tak? To znaczy...

- Czyli nie jesteś na przykład uczennicą swojej promotorki?

- Nie, na pewno jestem.

- Ze szkoły swojej promotorki.

- Znaczy myślę, że jestem traktowana jako jedna ze szkoły i myślę, że ona też mogłaby o mnie w jakiś sposób jakoś tak powiedzieć. Znaczy dlatego, że po pierwsze, metody mamy bardzo podobne, częściowo zapożyczone przeze mnie od niej, ale też dlatego podobne, że ona jest bardzo dobrze obczytana w rzeczach kulturoznawczych, antropologicznych i rzeczywiście to jest taki sposób myślenia, który jej też odpowiada i nawet też to nazwała swego czasu antropologią literaturoznawstwa i już się z tego wycofuje powoli, mówi, że trzeba to inaczej jednak nazwać. No i jak prezentuje te moje pomysły czy fragmenty pracy właśnie na tych dwóch pozostałych seminariach, to też jest to odbierane, czy też traktowane jako praca ze szkoły właśnie profesor Ulickiej. [...] to nazywa literaturoznawstwem śledczym, właśnie w poszukiwaniu różnych historycznych rzeczy. Ale ja...nasze podejścia się minimalnie różnią, znaczy punkty wyjścia są trochę inne. Dla niej, mam takie wrażenie, może nie ważniejsze, ale to, co ją bardziej interesuje, to, co jest w tych tekstach teoretycznoliterackich, a reszta jest jak gdyby przy okazji i pomaga te teksty zrozumieć. A ja zupełnie odwrotnie, to znaczy dla mnie ważniejszy jest jakby kontekst powstania tych tekstów i to co w nich jest doświetla mi kontekst bardziej w moim przypadku, w mojej pracy niż odwrotnie. To też na pewno wynika z tego, że to jednak, ja się czuję jakoś tak już nie stabilnie, jak to powiedzieć, żeby było ładnie po polsku? No, na pewno nie jestem tak jak ona obczytana w teorii literatury czy w filozofii...

- Osadzona.

- Osadzona, właśnie, dokładnie o to słówko mi chodziło. I też studenci, którzy u niej piszą po polonistyce, piszą właśnie bardziej pod kątem takich rozważań filozoficznych właśnie nie wiem, związków jakichś, nie wiem, filozoficznych z tymi teoretycznoliterackimi tekstami, czy właśnie stricte osadzając to w historii nauki o literaturze, a mi jest łatwiej i też bardziej mnie to interesuje, żeby jednak możliwie daleko wyjść poza te teksty i rzeczywiście, żeby ten kontekst był bardzo ważnym elementem tych badań. Może nawet ważniejszym, dlatego powiedziałam, że to jest trochę też tak, że te moje badania nad tą inteligencją poznańską, czy też właściwie literaturoznawcami poznańskimi. To są badania, które można też nazwać po prostu

badaniami nad historią miasta, czy kultury tamtego okresu w Poznaniu, więc trochę szerzej rzeczywistości. I nawet jest tak, że kolega jeden część doktoratu też poświęcił Droczyńskiemu, ale właśnie z nim rozmawiałam, on już skończył ten doktorat pisać z tego, co wiem i mówi, że właściwie w jego pracy nie ma niczego, z tego co ja napisałam, bo on to osadził nie wiem, w kontekście pragmatyzmu, takiego koła, takiego koła, takiego koła, w kontekście innych rzeczy, które się działy w tym czasie w Europie, ale jakby w ogóle nie wnikając w to, co się działo wtedy rzeczywistości w tym miejscu, w tym czasie, między tymi ludźmi.

- Nie powinnam tego mówić, to nie jest moje zadanie, ale myślę, że chciałabym taką pracę jak ty napisać, bo, jak mówiłam, mój mąż też jest literaturoznawcą i teoretykiem literatury i mnie zawsze właśnie interesuje to, co jest wokół, jak ci ludzie się poznawali, jakie były tam wzajemne wpływy, to jest bardzo interesujące. Myślę, że bardzo fajną rzecz robisz. No dobrze. Czyli macie seminaria.

- No i oczywiście można też przyjść po prostu i porozmawiać ot, tak, czy też wysłać maila, poprosić o komentarz. To, co mi też bardzo pomogło, to jest to, że pani profesor rzeczywistości... Pierwsze, co mnie bardzo motywuje to jest to, że od samego początku ona powiedziała, że to jest bardzo dobry temat, bardzo ciekawy i bardzo mnie wspierała, żebym rzeczywistości to zrobiła. Jednocześnie dała mi dość dużo takiej swobody, żebym mogła rzeczywistości prowadzić pisanie pod takim kątem, jaki mi najbardziej pasuje. Z drugiej strony bardzo mi dała dużo cennych wskazówek już konkretnych, rzeczywistości nakierowując: „sprawdź to, sprawdź tamto, czy nie było może tak”. To jest bardzo ciekawe, w kontekście rosyjskim było bardzo podobnie na przykład. Czy nawet po prostu, wskazując mi pewne lektury. Dwa, bardzo wyraźnie mi powiedziała, co należy odrzucić, to znaczy : „tego nie czytaj, tego nie czytaj, i tak tego nie przeczytasz przez cztery lata, zostaw to i zajmij się tym i tym i tym”. To mi bardzo pomogło rzeczywistości. No, dość późno do tego doszłam, bo dopiero całkiem niedawno, ale wydawało mi się na początku, że będę musiała przeczytać całą filozofię, teorię literatury, nie wiem, psychologię i językoznawstwo, tak od połowy dziewiętnastego wieku najlepiej do drugiej wojny, co jest po prostu niewykonalne i zupełnie bez sensu. Teraz się śmieję, że piszę taką metodą etnograficzną, to znaczy tylko stadia przypadków i rzeczywistości tylko to, co mam w materiale źródłowym i nic więcej. Oczywiście resztę mam gdzieś tam z tyłu głowy, to co już wiem, co przeczytam, co się nauczyłam, ale na pewno nie będę referowała tak kolejnych historii czegoś tam w dwudziestoleciu, bo to

bez sensu zupełnie. Tym bardziej, że materiałów archiwalnych się już trochę udało nzbierać. [...]

- Przepraszam, a są granty promotorskie? Takie uniwersyteckie.

- U nas chyba w tej chwili nikt nie ma takiego grantu.

- No, jeszcze są KBN-owskie, ministerialne.

- Z KBN-owskimi w tym roku też jeden kolega próbował, właśnie z kimś z innego wydziału na spółkę, ale nie dostali tego grantu. Więc...wiem, że to też tak jest, że na różnych instytucjach czy wydziałach są bardzo różne tradycje takiej grantologii. U nas to jakby zupełnie nie pracuje, to znaczy nie jest tak, że to jest jakaś część wiedzy czy doświadczenia, którą się zdobywa w trakcie studiów na którymkolwiek stopniu, jeśli profesura ma swoje granty, to nikt się nigdy tym nie chwali, nie mówi jak to się załatwia, nikt też bardzo nie zachęca, żebyśmy się tym interesowali. Znaczą, jeśli ktoś się uprze, poszuka i napisze wniosek, to owszem, ale szczerze powiedziawszy, ponieważ ja się nie uparłam, nie szukałam, to ja nigdy nie miałam jakby się dowiedzieć, jak to w ogóle wygląda. Tak naprawdę nie wiem, jak to wygląda i jak to się załatwia. I tutaj uważam, że to jest pewien problem, to znaczy wyobrażam to sobie tak, że gdyby rzeczywiście ten układ promotor-doktorant był inny, to mogłoby być tak, że my byśmy rzeczywiście byli promowani, w sensie, że by nam się podsuwało pewne pomysły. Na przykład obserwuję moją szwagierkę, która jest na Akademii Medycznej w Poznaniu, już się obroniła. I ona miała taki właśnie idealny moim zdaniem układ między nią a promotorem. On ją rzeczywiście realnie promował, mówił: „pani Natalio, jest taka konferencja, o której slyszalem od mojego kolegi skądśtam, może pani chciałaby pojechać”, tak? „możemy na przykład wygłosić razem referat, jeśli pani chce”, tak? Albo nie wiem: „pani Natalio, są nowe możliwości stypendialne, proszę się ubiegać, ja panią poprę”. Oczywiście to jest w interesie doktora, na pewno sam też się tym interesował, natomiast uważam, że czasami takie poinformowanie: „proszę sobie sprawdzić, bo jest taka możliwość, może akurat pani się zakwalifikuje”, no ja się staram robić to wobec studentów, z którymi ja pracuję. Wydaje mi się, że jeśli mogę im ułatwić bardzo małym kosztem, po prostu mówiąc im coś, to dlaczego nie? I trochę żałuję, że tak nie ma na, że nie ma tak jakby w przypadku studiów doktoranckich.

- A doktoranci się nie dzielą tego typu wiedzą?

- Dzielą się, oczywiście i jeśli się już w ogóle dowiadujemy, że coś można zrobić, no to właśnie w ten sposób. Czy od koleżanki z samorządu właśnie doktorantów, czy od kogoś, kto dostał jakieś dofinansowanie i mówi: „słuchajcie, można sprawdzić jeszcze

to, to i to”. Tylko, jak powiedziałam, rzeczywiście u nas jest mało osób, które potrzebują jakichś dużych pieniędzy, więc jeśli to są takie projekty, gdzie się siedzi w bibliotece i się czyta i pisze, to mało kto sobie chyba nawet zdaje sprawę, że można na to dostać jakieś pieniądze. Bo można, jak się człowiek uprze i ma dobry projekt, ale trzeba to przeprowadzić najpierw. [...]

- No to dlaczego ci ludzie się dostają na studia doktora doktoranckie?

- Znaczy ci ludzie to nie wiem, ale wiem dlaczego ja się zdecydowałam. Chociaż myślę, że decydują się ludzie, przynajmniej na naszym kierunku, którzy się naprawdę tym interesują, którzy się chcą rozwijać sami dla siebie, bez jakichś specjalnych, bez takiego założenia, że coś im to da kiedyś w życiu, wręcz odwrotnie. Znałam dziewczynę od nas, która się boi przyznać w pracy, że studiuje i za każdym razem jak wychodzi, to coś wymyśla, że idzie do lekarza, albo gdzieś, jeśli musi wyjść wcześniej, bo... A pracuje w ambasadzie, w jednej z ambasad. Powiedziała, że po prostu miałyby o wiele trudniej w pracy, gdyby powiedziała, że jest doktorantką, bo jak szukała pracy, to taka informacja, że jest, jakby zniechęcała pracodawcę. I mówi, że, nie wiem dokładnie, na jakiej podstawie doszła do tego wniosku, że nie chce, żeby się ktokolwiek dowiedział w pracy, do tego stopnia, że wiem, że prosiła promotora, żeby się za bardzo nie chwalił, że ona u niego ten doktorat pisze. A jakoś tak, znają się jakoś tam, że nie wiem, na zasadzie jego rodzice znają jego skądś, czy jakoś tak, więc...

- A to po co jej doktorat w takim razie? Skoro ma pracę i to myślę, że fajną.

- Myślę, że tylko i wyłącznie dla własnej satysfakcji. Oczywiście każdy z nas gdzieś tam z tyłu głowy, mimo tego, co wiemy, co słyszymy i tak dalej, ma nadzieję, że może akurat on się załapie na jakiś etat, czy, jeśli nie tu, to może gdzieś indziej. Ale... I myślę, że to jest bardzo ważna motywacja i zdajemy sobie sprawę, z tego, że to jest bardzo mało prawdopodobne, to znaczy, że zakładając, że jest nas tam, nie wiem, kończy w jednym roku dziesięć osób, to by był jeden etat. A ma już nie być w ogóle u nas w najbliższych latach, to i tak się wszyscy nie dostaną.

- To się prawie nikt nie dostaje tak naprawdę.

- Tak, właściwie nikt się nie dostał, albo w ogóle nikt, tak? Ale jednak ciągle nam się wydaje chyba, że coś może, nie wiem, coś się zmieni. Albo coś się jednak da wymyślić i to jest takie trochę, można powiedzieć, życie z dnia na dzień, to znaczy wiadomo, że kiedyś coś tam ten punkt będzie, że skończymy i co dalej? Ale... I dużo o tym rozmawiamy, ale z drugiej strony cały czas jednak trochę myślimy o sobie w takich kategoriach, jako właśnie przyszłych pracowników naukowych. Dlatego, że w tym się

czujemy najlepiej, nie wiem, lubimy uczyć, dobrze nam się pracuje, interesujemy się tematem, mamy dużo pomysłów i nam się jakby, nie wiem, może wydaje idealistycznie, że po prostu to jest niemożliwe, żeby to się nagle wszystko rozpadło i teraz tutaj do pracy i zupełnie coś innego. Na pewno takie osoby jak ja, które już pracowały w ogóle i mają już jakieś doświadczenie zawodowe, mają też o tyle łatwiej, że ja w tym momencie czuje się dość bezpiecznie, to znaczy wiem, że jak skończę doktorat i nic mi się nie uda zrobić na uczelni, nie wiem, nie znajdę nigdzie pracy, ani w ogóle żadnych możliwości zatrudnienia, związanych z tym, co robiłam, czy co bym chciała robić, to mogę zawsze wrócić do tej nudnej pracy zawodowej w biznesie i jakoś to przeżyję, albo będę, nie wiem, szukała dalej, może po latach coś mi się uda znaleźć. I rzeczywiście wiem, że inni nam zazdroszczą, to znaczy rozmawiałam z koleżanką, która ma stypendium od samego początku, nie musi pracować, bo ma chłopaka, który też dość dobrze zarabia, ale mówi sobie, że wszystko fajnie i rzeczywiście, ona jest taką osobą, która ma dużą szansę, jeśli będzie ten etat, go dostać, z czego sobie myślę, zdaje sprawę, ale z drugiej strony cały czas też wie, że gdyby jednak jej się nie udało, no to będzie miała trzydzieści lat i żadnego doświadczenia zawodowego na rynku, w związku z tym, no, nie będzie jej łatwo. I to jest właśnie taka druga obawa, to znaczy bardzo często się powtarza właśnie ten argument, że „o, Boże, będę miał trzydzieści lat i właściwie żadnego doświadczenia, co ja wtedy zrobię, jak nie będę miał innych możliwości?”. Ale mimo to ludzie się decydują i studiują dalej.

- No właśnie, a powiedziałaś, że ta dziewczyna najprawdopodobniej dostanie etat. Skąd to wiadomo? Jakie są przesłanki tego, że ona może dostanie?

- Znaczący, no, na pewno widać, kto ma największy dorobek. To jakoś się, nie wiem, bez żadnego zaglądnania komuś do indeksu. Po prostu widać, że ktoś jeździ, publikuje, jest go dużo, albo, że pisze na jakiś taki temat, który rzeczywiście jest bardzo ciekawy i wszyscy się tym zachwycają i widać, że coś z tego będzie bardzo, bardzo ciekawego. Też są takie sprawy trochę też personalne, to znaczy wiadomo też, który promotor bardziej dba o swoich doktorantów, który mniej. I są też różne style promowania właśnie. Może takich, jak tej mojej szwagierki, to nie ma, ale są też u nas promotorzy, którzy dbają bardziej, którym zależy na tym, żeby jednak praca była w jakichś zespołach i żeby coś się działo w ramach tych zespołów, czyli właśnie, na przykład, żeby były tłumaczenia, za które się płaci, żeby były, nie wiem, jakieś, jeszcze to się opracowuje wspólnie. Jest jeden grant u nas właśnie, który jest grantem nie promotorskim, tylko normalnym grantem, w którym biorą udział także doktoranci. I to

jest grant młodej pani doktor, która ten grant napisała i zgłosiła właśnie wspólnie z zespołem, w którego skład wchodzi jeden profesor i doktoranci także. I oni tworzą jakby taki dość zgrany zespół, no i można przypuszczać, że tym doktorantom z tego zespołu, znaczy na pewno, może nie, że będzie łatwiej, ale są już bardziej... Mają zupełnie inne miejsce i pozycję w instytucie, niż na przykład ktoś, kto, też są takie osoby, na przykład dojeżdża skądś tam tylko na zajęcia raz w tygodniu, na przykład z Łodzi. Dojeżdża raz w tygodniu tylko na zajęcia, pisze sam w domu i ma bardzo mały kontakt z instytutem jako takim. To jest też bardzo, to też dużo osób podkreśla, że to jest bardzo ważne u nas właśnie, żeby... Nawet się śmieliśmy właśnie teraz, się tak złożyło, że dwie osoby odchodzą na emeryturę i były te etaty wolne, dostali je studenci, którzy się w tym roku obronili, no i zanim była decyzja o tym, że dostali, to nawet się śmialiśmy jako młodszy koledzy, tak to jest właściwie, że no, teraz się pokazują w instytucie, żeby ich było dużo widać, robią różne rzeczy, żeby rzeczywiście... No i ten kapitał też jest oczywiście bardzo ważny. Są takie osoby, które, i to jest moim zdaniem bardzo niedobre, że już się zaczyna robić tak, że kadra nie kojarzy niektórych doktorantów w ogóle, to znaczy: „pani u nas studiuje?”, „tak, jestem doktorantką”, „aha, a w jakim zakładzie?”, „no, u pana”, „aha...”. No i to już jest trochę dziwne wtedy moim zdaniem, i to zupełnie jakby nie tędy droga. Chociaż oczywiście system boloński zakłada, że to będą studia trzeciego stopnia i tak to będzie wyglądało, tylko, że jest też taki dość duży nadal jeszcze problem, chociaż on się powoli zmniejsza na szczęście, że tak, jak powiedziałam, nasze studium jest dość odporne na proces boloński i przez bardzo długi czas w kadrze profesorskiej, zwłaszcza tym starszym profesorom się wydawało, że oni mogą udawać, że nie ma po prostu procesu bolońskiego. W związku z tym słyszałam o takiej rozmowie właśnie mojej koleżanki z jej promotorem i ona mu tłumaczy, że „panie profesorze, ale już nie ma tak, jak było kiedyś, że jestem na drugim roku, mogę mieć w ogóle, nie wiem, etat, a [...] to w ogóle nie ma o czym mówić”. Ale w ogóle jakiegokolwiek pieniądze. U nas się na przykład płaciło za każdy rozdział doktoratu. To były pieniądze z BST. Za każdą konferencję, która była związana z doktoratem dostawało się po prostu pieniądze za jakieś, za kawałek pracy naukowej. Tak, jak to powinno teoretycznie być. Znaczący, nie wiem, czy powinno, ale byłoby to, no, dość jakby no, takim... jeśli rzeczywiście jest praca naukowa, która jest jakoś płatna, to tak by to mogło wyglądać i ona powiedziała „pani profesor, teraz już tak nie jest, że ja dostaję za cokolwiek pieniądze, ani nie za rozdział, ani za kwerendę, za nic nie dostaję pieniędzy, ja dostaję stypendium, albo w ogóle niczego nie dostaję”. I nie ma

już jakichś takich pośrednich form, były kiedyś takie pośrednie formy zatrudnienia u nas często i rzeczywiście doktoranci, którzy teraz kończyli, mówili, że „tak, ja owszem, miałem stypendium, a do tego jeszcze miałem tłumaczenia często tego, miałem ze kwerendy, miałem za rozdziały” i rzeczywiście, jak się to wszystko podliczyło to oni mieli tam ten tysiąc pięćset, dwa tysiące miesięcznie i to były takie pieniądze, że które się spokojnie dało w Warszawie jakoś tam utrzymać. A teraz już zupełnie jakby wszystko jest, powiedziałabym, tak wyczyszczone, doktorantów jest coraz więcej i nasz instytut się w ogóle rozrasta, więc już nie brakuje rąk do pracy aż tak bardzo, w związku z tym też tak jeszcze tylko, nie wiem, tłumaczenia, jakieś, nie wiem, rzeczy do publikacji zbiorowych, raczej robią wszystko doktorzy. Rzadko się... rzadziej się teraz prosi doktorantów o to. Zmieniła się też zupełnie pozycja doktoranta, on już nie jest młodym pracownikiem naukowym, tylko raczej studentem, i to też zupełnie jest inaczej. Ale właśnie kadrze się często jeszcze wydaje, że no, o co nam w ogóle chodzi, przecież, owszem, mamy niskie stypendia, ale też mamy inne możliwości dorobienia sobie do tego stypendium. No, ale nie na uniwersytecie. No i właśnie takie argumenty, że przecież jak myśmy studiowali czterdzieści lat temu, to też nie było gwarancji zatrudnienia. Dopiero wtedy, jak mówimy, że my nie potrzebujemy gwarancji zatrudnienia, my byśmy chcieli wiedzieć, czy w ogóle dla nas jakakolwiek możliwość zatrudnienia będzie, tak?

- No a jeśli nie uniwersytet, to gdzie? Gdzie chciałabyś pracować?

- No trochę cały czas jeszcze się zastanawiam nad powrotem do Poznania może, może, gdyby oczywiście taki... jak ktoś jeszcze się wyprowadzi, to mi się wydaje, że fajnie byłoby wrócić i gdzieś tam, po cichu chociaż, nie chwałę się tym, myślę sobie, że jak nie w Warszawie, to w Poznaniu. No i być może to, że rzeczywiście piszę o Poznaniu, wybieram się do profesora do Poznania niedługo w tym celu, która zresztą w o tyle, że tak powiem, jestem dobrej sytuacji, że badań, które ja robię nikt nie robi w Poznaniu i ona jak usłyszała to od moich rodziców, to się bardzo ucieszyła. Więc w związku z tym jakieś też na pewno kontakty się jeszcze uda nawiązać przez te kolejne dwa lata czy więcej, bo nie skończę tego w terminie, jak znam siebie. Tym bardziej, że te dwa lata uważam za zmarnowane zupełnie, znaczy, niezupełnie, ale bardzo, bardzo, bardzo i dopiero to [...] jak siadam ze spokojem do tej pracy, pracy naukowej. Moim problemem na pewno było to, że ja nie potrafiłam sobie podzielić dobrze czasu, a nawet jeśli sobie ten czas dzieliłam, na przykład w zeszłym roku pracowałam bardzo mało zawodowo, zarobkowo, ale charakter pracy w agencji PR-owej jest taki dość, że tak powiem

specyficzny i nawet jeśli akurat nie pracowałam, to wiedziałam, że mam za dwa tygodnie jakieś bardzo ważne wydarzenie, do którego muszę jeszcze przygotować to, to i to. Mimo, że wiedziałam, że chcę to zrobić dopiero jutro, to i tak cały czas miałam to w głowie i było mi... Stwierdziłam, że rzeczywiście jest mi bardzo trudno cokolwiek napisać, czy przygotować, kiedy nie mam takiej zupełnie wolnej głowy, że wiem, że mogę iść tutaj do biblioteki, jak jutro nie skończę, to skończę to sobie pojutrze, tak? Wiedziałam, że na przykład mam pół dnia na coś, to oczywiście zaczynało się to tak, że byłam taka zestresowana, że mam na to tylko pół dnia, a jutro będę znowu musiała jechać do firmy, na przykład coś załatwić i znaczy, zazwyczaj mi to w ogóle nie wychodziło i byłam sfrustrowana i nieszczęśliwa. Także wiele zależy od tego, jaką kto jest osobą, jaki ma sposób pracy, czy jest bardziej poukładany, czy mniej. [...]

- A czujesz, że studenci, doktoranci są elitą tego kraju, albo przyszła elitą tego kraju?

- Hmm, dobre pytanie... Chciałabym, żeby tak było i nie mówię tego z uwagi na siebie i swoją przyszłość, tylko z uwagi na to, że rzeczywiście mam takie głębokie przekonanie, że humaniści są potrzebni. I oni nie są potrzebni w takich celach stricte praktycznych, żeby, nie wiem, żeby pchnąć coś do przodu, żeby zarobić pieniądze, czy żeby współpraca z biznesem układała się bardziej sprawnie, płynnie, tylko raczej dlatego, że uważam, że społeczeństwo, które ma elitę, wśród której są ludzie, którzy rozumieją, że nie wszystko jest czarno-białe, i że są różne sposoby życia, różne uwarunkowania na to wpływają, i że naprawdę trzeba być bardzo, bardzo uwrażliwionym na pewne właśnie aspekty społeczne, kulturowe, i tak dalej, i tak dalej. Są potrzebni zwyczajnie dlatego, że jak ich nie ma, to zachodzi taki proces właśnie takiej technokracji wręcz, której ja się bardzo boję i uważam, że jest bardzo czymś szkodliwym, więc uważam, że humaniści są potrzebni chociażby po to, żeby utrzymywać jakiś taki po prostu, stałą proporcję takiego myślenia, żeby nas nie zdominowało to właśnie myślenie takie bardzo praktyczne. To już jest troszeczkę specyfika kulturoznawstwa i naszego instytutu, że zawsze nam się mówi, że my jesteśmy taką właśnie... takim środowiskiem, którego zadaniem jest krytyczne myślenie i w pewien sposób upowszechnianie tego krytycznego myślenia. W związku z tym na przykład to, że ja pracowałam, zawsze się śmiałam, że to jest trochę tak, że ja z jednej strony dekonstruuje dyskurs, a z drugiej strony sama go tworzę za pieniądze. Chociaż to też nie jest do końca prawda, bo to, że miałam takie, a nie inne zaplecze też mnie bardzo uwrażliwiało na pewne sprawy. Ja akurat trafiłam do firmy, której

szefostwo też było dość na te sprawy uwrażliwione, więc nie miałam jakichś, nie wiem, problemów etycznych. Nie działały się tam jakieś takie rzeczy, które rzeczywiście jakoś by budziły mój duży opór, czy były nieuczciwe, nie było manipulacji. Ale i tak już sama branża, czyli public relations, jest opatrzona wieloma ryzykami takich działań i ja byłam na to bardzo uwrażliwiona zawsze i mimo wszystko, jest mi łatwiej nie brać w tym udziału, bo zawsze mi się wydawało, że może jednak to nie jest do końca w porządku, że z jednak strony zajmuję się tym naukowo, krytycznie, chociaż być może właśnie dlatego zajmuję się historią kultury, a nie kulturą współczesną, żeby to sobie rzeczywiście jakoś wyraźnie oddzielić. Nie chciałam robić doktoratu z niczego, co byłoby związane z moją pracą zarobkową. Z drugiej strony mój kolega, który pisze o teorii zarządzania i zawsze wszyscy mu się pytają, szczególnie osoby, które nie pracują, czy też nie studiują na uniwersytecie dlaczego on nie robi, nie wiem, na przykład szkoleń z tego, to by zarobił tyle pieniędzy. A on mówi, że nie, że w ogóle czułby się fatalnie, gdyby teraz to, co on rozmontowuje, pomagał to montować, tak? Bo jednak ma takie przeświadczenie, że jednak on to rozmontowuje w jakimś celu i ten cel jest ważny. I że nie można jednocześnie rozmontowywać i zmontowywać, no i stąd też właśnie chyba jest to, że jest taki duży opór naszego instytutu właśnie wobec procesu bolońskiego, który ma w drugim podpunkcie, żeby współpraca [...] była jak najsilniejsza. Nam ta tradycja jest zupełnie obca i wręcz do tego stopnia, że nawet są niektórzy profesorowie, można powiedzieć, że teraz oni tak się dzielą trochę u nas, jedni, którzy uważają, że teoria kultury jako taka powinna w jakiś sposób angażować w to, co się dzieje w społeczeństwie, więc jeśli robią jakieś badania należy robić je z uwzględnieniem tego, że one mogą być do czegoś przydatne i na przykład potem dostosowujemy działania animacyjne do tego, co wiemy właśnie z tych naszych teoretycznych rozważań. W ogóle animacja kultury ta warszawska wyrasta właśnie z pewnej definicji kultury i teorii kultury, a nie z samych praktycznych działań i to bardzo widać, chociaż może nie z zewnątrz. A z drugiej strony są profesorowie, którzy mówią: animacja kultury w ogóle już ją wywalić stąd, bo przecież to jest już jakieś angażowanie się w pewne rzeczy, a nauka powinna być niezależna w ogóle od praktycznych użyć, więc animacja kultury tutaj jest zbyt praktyczna i za bardzo właśnie taka jednak konstruuje jakiś dyskurs. I jakoś już wchodząca w takie kontakty, czy to, nie wiem, z instytucjami państwowymi, czy z instytucjami prywatnymi i to już tutaj zaczyna być zawsze jest pytanie, czy nie, czy jednak to nie, czy to właśnie nie jest tak, że się wchodzi w jakieś takie relacje, gdzie się liczy interes czyjś, czyli na przykład właśnie

nie wiem, interes, nie wiem, wiadomo, że ministerstwo jest zawsze ministerstwem z którejś partii, a nie po prostu ministerstwem, albo, że, nie wiem, dana fundacja, instytucja ma takie a nie inne źródła finansowania. I to jest zawsze pewien, może nie pewien kłopot, ale jest bardzo, bardzo jest duże uwrażliwienie na te sprawy u nas, do tego stopnia, że nigdy się nie chwaliłam swoją pracą za bardzo, bo wiedziałam, że to bardzo może, to może zabrzmie trochę mam nadzieję, że nie cynicznie, ale, że to może bardzo mi zepsuć wizerunek po prostu. To znaczy, że rzeczywiście, jak kiedyś gdzieś tam rozmawiałam z profesorem na ten temat i coś tam zaczęłam mówić, że pracowałam, to właśnie było pytanie: „aha, no dobrze, już nie musisz pracować, tak?”, czy: „ale to jest tylko praca dla zarobku, tak?”. Jakby to w ogóle było oczywiste, że nikt poważny, normalny nie zaangażuje się w taką pracę po prostu dlatego, że ona ma sens, i że on chce, tylko jeśli już to robi to pewnie dla pieniędzy, ale dobrze, żeby jednak to jak najprędzej skończył, bo to wtedy szkoda jego wysiłków i w ogóle to...to....i to na tej zasadzie.

- Kim w takim razie jest elita?

- Kim jest elita? Społeczeństwa, tak? Czy też kraju?

- No, jakkolwiek to zdefiniujesz, szeroko, wąsko, to od ciebie zależy.

- Wracając jeszcze do poprzedniego pytania wydaje mi się, że pytanie twoje było poprzednie takie, czy doktoranci są elitą, tak?

- Tak. Albo potencjalnie.

- Potencjalnie, to znaczy właśnie wydaje mi się, że oni mogliby być, ale myślę, że jednak większość z nich nie będzie, to znaczy, że jednak ta elita będzie coraz bardziej technokratyczna, to znaczy, że właśnie więcej... Wydaje mi się, że elita to jest jednak to środowisko, które ma jakąś władzę, niekoniecznie polityczną, ale symboliczną, czy jakkolwiek inna, i że powoli się robi tak, że owszem, profesor jest tam najbardziej prestiżowym zawodem i tak dalej, ale takie realne znaczenie jest coraz mniejsze, to znaczy, owszem i zwłaszcza profesorów czy pracowników naukowych właśnie z dziedziny humanistycznej. Owszem, jeśli się jest socjologiem można zrobić jakieś badania, nie wiem, razem z fundacją polsko-amerykańską, czy z fundacją Bill'a Gates'a, czy z kimkolwiek innym, to świetnie. To wszystko jakby wchodzi w ten dyskurs publiczny dominujący i to się wszystko broni, tak? No, ale jeśli ktoś robi coś, czego się nie da w ogóle praktycznie wykorzystać w przekładalny sposób i wyliczyć, co z tego będzie, to się zaraz pojawia pytanie, tak jak mojego taty o moje studia: „ale po co to wszystko jest?”. Ja mu bardzo usilnie tłumaczę od wielu lat, po co to wszystko jest,

ale on chyba nie do końca to rozumie i nie do końca się z tym zgadza. Jednak bardzo praktycznie podchodzi do sprawy, po co to wszystko jest i myślę, że ogólnie to myślenie właśnie takie praktyczno-uitytarne jest coraz ważniejsze, coraz częściej dominujące i w związku z tym ta elita też będzie właśnie taką elitą, która jest elitą z praktycznego punktu widzenia, wybraną, czy też elitą, która się znalazła właśnie w takim, a nie innym miejscu, ma jakąś władzę właśnie dlatego, że jej wiedza, działania, potencjał przekładają się na jakieś praktyczne rzeczy.

- Stąd doktoranci niektórzy będą elitą, a niektórzy nie.

- Tak, na pewno elitą będą doktoranci, nie wiem, kierunków technicznych moim zdaniem, zwłaszcza ci, którzy zostaną i będą dalej. Ale myślę, że nie tylko ci, którzy będą pracowali na uczelni, bo w ogóle ci, którzy będą pracowali gdziekolwiek. Wydaje mi się, że ten doktorat zupełnie inaczej pracuje w przypadku właśnie nauk technicznych, medycznych, czy jakichś innych, że można spokojnie być doktorem fizyki, który pracuje w przedsiębiorstwie, albo doktorem medycyny, który pracuje gdzieś poza, no nie wiem, na przykład gdzieś w agencji marketingu medycznego na przykład, tak? Jest jakimś dyrektorem medycznym, czy w firmie farmaceutycznej. On ma ten doktorat i on mu pomaga, on wspiera jego rozwój zawodowy i karierę, a nie jakoś przeszkadza, czy jest czymś, co się w ogóle nie liczy. [...]

- A czy dzisiaj byś wybrała ten sam uniwersytet, czy uważasz, że Uniwersytet Warszawski jest elitarny?

- Uważam, że w ogóle jest ciężko mówić o czymś takim, jak elitarność całej uczelni, to znaczy uważam, że są...że są...tak to trochę nie po polsku zabrzmiało, ale są grupy, są zespoły, są... jest kadra, która jest elitarna, ale to też nie są wszyscy. Nie jest tak, że na przykład, nie wiem, cała polonistyka jest, moim zdaniem, elitarnym kierunkiem i każdy, kto ją skończy, to...znaczy być może oczywiście nie mam porównania i może być tak z mojego punktu widzenia mi się wydaje, że ona nie jest elitarna, a z punktu widzenia kogoś innego by się wydawało, że jest bardzo elitarna. Ale chyba jednak te procesy takie jednak tego wyrównywania wszystkiego i tego, żeby to było jednak pod taką jedną sztancą, żeby te programy były wszędzie takie same i tak samo realizowane, sprawiają, że coraz mniej się różnimy i są jakieś takie po prostu punkty. Znaczący rzeczywiście podejrzewam, że to ma wpływ też na to, co się dzieje ze studiami doktoranckimi, że już teraz bardzo jest trudno o jakąś bazową pracę magisterską, to znaczy one się w ogóle zdewaluowały, nawet nam profesorowie mówią, że: „tą magisterkę to napisz tak, żeby było, a potem będziesz robić coś sensownego, jak przyjdiesz na doktorat, to będziemy

się wtedy nad tym zastanawiać”. Oczywiście to nie jest takie, na zasadzie, zrobienie byle jak, ale trochę jest takie poczucie, że to już właśnie jest coś, co się zdewaluowało, i że właściwie studia magisterskie to są takie właśnie bardziej dla samego dyplomu, niż dla jakiegoś takiego... Chociaż może przesadzam trochę, bo jednak u nas jest takie poczucie, że robimy coś sensownego, i że studenci się czegoś sensownego uczą, albo właśnie nie uczą, tylko pogłębiają swoje takie rozumiejące nastawienie do świata, bo jednak to jest główna misja naszego instytutu.

- Angażujesz się w działalność społeczną?

- To zależy jak ją zdefiniujemy, tak mi się wydaje. W tej chwili nie jestem wolontariuszem żadnej organizacji i nie robię nic sama. Robiłam więcej w czasie studiów, chociaż też nie bardzo dużo. Też trochę żałuję, że to jakoś się urwało i trochę mi się wydaje, że chyba u nas nie ma takiego jeszcze modelu, że ktoś, kto zakłada własną rodzinę też się jeszcze angażuje, to znaczy dużo osób się angażuje, ale jest ich mniej. Bardziej to jest jednak popularne wśród ludzi, którzy są młodzi, i którzy mają trochę więcej czasu. Oczywiście mówienie, że się nie ma czasu zawsze jest taką bardzo wygodną wymówką, ale myślę sobie, że jak ktoś, nie wiem, idzie do pracy na pełen etat, który nie jest ośmio- tylko ileś tam godzinny, do tego jeszcze pewnie ma dziecko i, nie wiem, jeszcze rodziców, którzy zaczynają chorować, to jest mu o wiele trudniej znaleźć czas na pomaganie komuś spoza rodziny, to znaczy w ogóle ten model takiego właśnie życia rodzinnego skupionego na rodzinie, jest jednak chyba w Polsce dość, ja sobie z tego zdałam sprawę całkiem niedawno, dość istotny i chyba też jest trochę tak, że ludziom się wydaje, że jeśli się zajmują własną rodziną, to już jakby nie muszą nikomu więcej pomagać. To chyba też pokazuje, co się dzieje z tym jednym procentem, że bardzo często są to jednak pieniądze przeznaczane na kogoś znajomego, nie wiem, ktoś ma chore dziecko w pracy, to wszyscy na niego, tak, cała firma, na te dziecko przelewają ten jeden procent, a nie na jakąś organizację. Trochę się pewnie przed sobą usprawiedliwiam sama i wspieram różne działania finansowo, dlatego, że miałam taką możliwość pracując, trochę chyba na zasadzie, że jak nie miałam kiedyś pieniędzy to się angażowałam bezpośrednio, a teraz jak mam, a mam mniej czasu, to będę przynajmniej wspierała w ten sposób, ale to oczywiście też są pewne formy jednak zastępcze moim zdaniem i tak sobie myślę, żeby do czegoś jednak wrócić. Tym bardziej, że teraz właśnie sobie uświadomiłam, że jednak to takie skupienie na rodzinie jest bardzo, znaczy to jest taki, złudna forma troszeczkę dla mnie. Uważam, że człowiek się powinien angażować także poza rodziną. I to ostatnio na Kongresie Kobiet jak byłam,

to Maciek [...] to powiedział właśnie, że on swoje dzieci uczy, że rodzina nie jest najważniejsza i to mi się bardzo spodobało, że rzeczywiście założenie, że rodzina jest najważniejsza jak gdyby zamyka, może nas zamknąć na wszystkie inne rzeczy i wtedy nie trzeba już nic więcej robić. Szczególnie, jak się ma dużą rodzinę tak, jak ja i taką rodzinę, która ma dużo problemów i można właściwie stwierdzić, że zajmę się problemami rodziny, bo ledwo mi na nie starczy czasu, to po co mam robić coś jeszcze innego? Więc bardziej mam wyrzuty sumienia, że się nie angażuję, niż się angażuję tak naprawdę. Ale z tego też wynika, że się bardzo chętnie angażuje w takie jednorazowe rzeczy, to znaczy jak trzeba gdzieś iść, się podpisać, pomanifestować, to wtedy bardzo chętnie pójdę. [...]

- Dobra, to ostatnie pytanie o twoje wartości życiowe. Tak, to co uznajesz za ważne, istotne, jak chcesz żyć, według jakich kryteriów wartości? Ja wiem, że to jest pytanie osobiste bardzo, ale zawsze można z tego jakoś wybrnąć.

- Nie, no, mogę odpowiedzieć wprost, tylko muszę się zastanowić najpierw. Myślę, że jeszcze niedawno bym powiedziała, że najważniejsze... Nie, najpierw bym odpowiedziała, że najważniejsza jest satysfakcja z tego, co się robi i taki rozwój, żeby wiedzieć, że się rzeczywiście robi to, co się umie, lubi i rozumie, i żeby się w ogóle rozwijać i uczyć. Znaczący, oczywiście jestem osobą, która się lubi uczyć i do tego stopnia, że wszyscy ze mnie się śmieją na przykład w rodzinie, także lubią mówić „coś ty tam nowego wymyśliła”, bo już sobie wymyśliłam, zwolniłam się z pracy, to już na studia podyplomowe, już się zapisałam na kurs niemieckiego i już [...] i sto innych rzeczy. Oczywiście, żeby nie pisać doktoratu, no ale to jest inna sprawa. Ale w ogóle lubię się po prostu uczyć. Znaczący, nie uważam sobie, że człowiek się przestaje uczyć w pewnym momencie, ale wiem, że niektórzy tak żyją, i że jest im z tym dobrze i ja też tego nie neguję. W ogóle uważam, że nam brakuje bardzo właśnie takich ludzi, którzy po prostu się zajmują porządnym rzemiosłem. To znaczący... No i niestety też wśród studentów masę takich osób spotykam, które się w ogóle nie interesują tym, co studiują, i które studiują moim zdaniem zupełnie niepotrzebnie, bo to jest tylko jakaś, nie wiem, presja rodzinna, czy środowiskowa, żeby mieć te studia wyższe, które i tak nic nie dają już w tym momencie moim zdaniem i naprawdę o wiele bardziej się opłaca pójść na kilka kursów zawodowych i bardzo dobrze i z klasą wykonywać pracę, która niekoniecznie musi być pracą stricte i wyłącznie tylko umysłową. I w ogóle też bardzo cenię takich właśnie ludzi, którzy potrafią rzeczywiście zrobić coś sensownego ze swoim życiem i uważam, że to jest ważne, żeby umieć to zrobić i żeby chcieć to zrobić.

No, na pewno są mi bliskie wszystkie wartości, które się wiążą z religią katolicką, chociaż z drugiej strony, no, mam taki pewien opór właśnie i dość krytyczny stosunek do takiego, takiego właśnie, jakby powiedział Bachtin, monologowego komunikowania i do wszystkich w ogóle ideologii, które nie dopuszczają żadnych odstępstw ani żadnych takich właśnie relatywizacji. Oczywiście w pewnym zakresie też. Ale tak się właśnie śmieję, że chyba jednak trochę się tak ten mój katolicyzm tak właśnie protestantyzuje, to znaczy to jest też dla mnie ważne, żeby się rozwijać religijnie i też w jakiś sposób ewoluuje ten mój światopogląd bardzo. Jeszcze może nie tak bardzo, żebym wyszła gdzieś tam poza doktrynę i tak dalej, czy nawet jakoś... Chociaż nie, poza naukę społeczną to pewnie jakoś tam gdzieś wychodzę w różnych miejscach częściowo, ale też jakby to wszystko jest też zintegrowane, to znaczy to jest takie dość integralny światopogląd religijny, on nie jest tak sobie jakoś, nie wiem, porozrywany i nic z niczym nie pasuje, to jakoś wszystko ma ręce i nogi w moim przypadku, tak mi się przynajmniej wydaje, ale to pewnie jest takie dość naturalne. Rodzina jest dla mnie na pewno bardzo ważna i w ogóle związki rodzinne i zarówno z moją rodziną, jak i rodziną mojego męża mam bardzo bliskie stosunki i uważam, że dobre. No i też się staramy je podtrzymywać, więc rodzina jest też na pewno ważna, też w takim aspekcie, że na pewno chcę mieć dzieci, na pewno więcej niż jedno i żeby to były dzieci... takie, a nie inne to może głupio zabrzmieć, ale to na pewno będą dzieci, które będą wychowane właśnie w podobny sposób, to znaczy, żeby miały takie... żeby się chciały, byłoby idealnie, żeby się chciały uczyć i miały właśnie takie krytyczne spojrzenie na wiele rzeczy. Uważam, że to jest w ogóle coś, co można, co humanista może zrobić, przede wszystkim, czyli nauczyć swoje dzieci tego samego, niezależnie od tego, kim one będą w przyszłości. No i w ogóle jak najwięcej dzieci nauczyć tego samego. To taki trochę może zbyt... za duża wiara we własne możliwości i kapitał, ale to trochę trzeba mieć tej wiary we własny kapitał. I co jeszcze jest ważne? Znaczący im jestem starsza, to bardziej też uważam, że ważne jest to, żeby mieć podstawy materialne, żeby to wszystko realizować, i że takie utopijne założenie, że można wszystko, nie mając żadnych pieniędzy jednak jest właśnie utopijne, to znaczy trochę trzeba mieć, ale też uważam, że nie mam takiego pędu, żeby, nie wiem, myślę sobie, że „o, za ileś tam lat będę miała wielki dom i nie wiadomo, co jeszcze i będę mogła jeździć wszędzie, gdzie mi się podoba”. Znaczący uważam, że człowiek, owszem, potrzebuje pieniędzy, ale, że to nigdy nie powinno być coś, co jest główną siłą napędową. I, że właśnie jeśli się już zdarzy tak, że ktoś ma takie szczęście, że ma dużo, albo, że mu się udało na dużo zapracować, to

się powinien podzielić tym z innymi i jakoś tam to sobie wykorzystać, chociażby, nie wiem, chociażby tworząc miejsce pracy dla kogoś innego. Na pewno jest dla mnie ważny patriotyzm, ale właśnie taki krytyczny patriotyzm, to znaczy bardzo nie lubię i nie podoba mi się taki właśnie mesjanistyczny patriotyzm, taki właśnie czarno-biały bardzo i taki nie praktyczny, to znaczy taki właśnie, który jest oparty tylko i wyłącznie na jakichś ideach abstrakcyjnych, z których niekoniecznie coś wynika, bardzo mnie to denerwuje, kampania prezydencka, która się właśnie toczy, z której nic nie wynika. No i bardzo też mam taką nadzieję i na to liczę, że coś się zmieni, jeśli chodzi o sytuację kobiet w Polsce, to znaczy nie lubię tej polityki, która moim zdaniem jest bardzo taka zmaskulinizowana, która się nie interesuje tym, co interesuje kobiety i jest dla nich ważne, jako przyszłą matkę, czy jako człowiek, który obserwuje po prostu inne matki uważam, że kwestia żłobków, przedszkoli, szkół jest naprawdę kwestią bardzo ważną, i że stadiony, wojny i inne rzeczy są mniej istotne. Nie należy na nie wydawać tak dużo pieniędzy, jak również na kampanię prezydencką. [...]

- I studia doktoranckie.

- Studia doktoranckie, no myślę, że to są te chyba najważniejsze rzeczy, o których chciałabym powiedzieć. Myślę, że jako doktorant w jakiś sposób czuję się częścią jakiejś elity, ale właśnie może, może przyszłej elity bardziej, chociaż muszę powiedzieć, że jak zaczęłam prowadzić zajęcia, to poczułam jakiś tam realny wpływ na ludzi, i że to, o czym im mówię, to oddziałuje na nich, na ich życie być może również. Wtedy sobie pomyślałam, że rzeczywiście to miejsce, w którym jestem, jest jakimś takim miejscem, w którym się przebywa z jakąś odpowiedzialnością. Ja raczej postrzegam elitę przez pryzmat odpowiedzialności i jakby im dłużej studiuję za pieniądze podatników również przede wszystkim, i im się bardziej rozwijam, tym mam takie większe poczucie tego, że moja odpowiedzialność jest również większa i większą taką frustrację spowodowaną tym, że mogłabym robić coś więcej, to znaczy, że należałoby to wykorzystywać jednak bardziej intensywnie. Z drugiej strony czasem sobie myślę, że już samo to, że w ogóle my się zajmujemy takimi niepraktycznymi sprawami, które się nie opłacają, ale z drugiej strony dają nam satysfakcję, to już jest jakiś wkład właśnie, który jest też ważny i też nie należy go przekreślać. To może takie myślenie bardzo praktyczne znowu, że ja nic nie robię tak, nie angażuję się społecznie, może akurat moje zdanie jest inne, ale to jest też coś, o czym ciągle myślę. Czy to jakby, czy to wystarczy, czy wystarczająco wykorzystuję ten zasób, który mam, ten kapitał, i czy nie powinnam może zrobić czegoś więcej jeszcze z tym, żeby to miało

większy sens. Na pewno odczuwam jakąś misję i myślę, że bardziej, ale to też nie jest też taki klasyczny etos inteligenta, to jest raczej takie poczucie, żeby poddawać to wszystko ciągłej refleksji, Giddens wyjeżdża różnymi stronami, ale chyba się tego nie da inaczej zrobić po prostu.

2) [D8:UMK]

- [...] Czy to, że się ma dziecko i dodatkowe obowiązki, pomaga, przeszkadza?

- To znaczy, to zależy, jak jest z dzieckiem. Jeśli dziecko ma poważne problemy zdrowotne, to przeszkadza. No a czy w ogóle, no trudno powiedzieć dziecku, że przeszkadza, ale wiemy, w jakim sensie. To na pewno utrudnia. To znaczy ja mam sytuację wielorakiej komplikacji, bo z jednej strony, ponieważ dziecko ma poważne problemy, to pomaga mi rodzina. Rodzina nie przemieszcza się za mną i nie siedzi ze mną, dziecko jest często zdeponowane u rodziny, ponieważ tam są dopiero odpowiednie warunki opieki. Ja dojeżdżam, potem jadę na uczelnię, potem jadę na drugą uczelnię i po północy wracam na przykład. A w związku z tym, no tak parę lat w ten sposób żyjemy, także to na pewno utrudnia, przy czym no, oczywiście, jest to dodatkowe obciążenie psychiczne. No bo kiedy dziecko, dajmy na to, dobrze by rosło, rozwijało się i było zadowolone z życia, to jest to motywator taki in plus. Przy wszystkich trudnościach. W sytuacji kiedy dziecko sobie nie bardzo radzi i człowiek szuka równolegle dla niego pomocy, i równolegle stara się gonić doktorat, to jest trochę trudne. No więc myślę, że zależnie od sytuacji. W mojej sytuacji przeszkadza. Znaczący „przeszkadza” w tym sensie, że na pewno wiele rzeczy jest przez to, ale i w perspektywie życia, ale już mówimy o naukowej, na pewno poblokowanych, tak. Czyli to jest już wtedy no wołtyżerka trochę.

- A jakie były twoje motywacje podjęcia studiów doktoranckich?

- To znaczy tak, po pierwsze... Znaczący różne, stricte naukowe zainteresowania w tym sensie, że po prostu chociażby też potrzeba takiego emocjonalnego dopalacza, jeśli się to lubi. Jeśli się chce, to właśnie, paradoksalnie, ale zwłaszcza w sytuacji trudnej, jest to jakiś, czasami jest to jakaś, no nie wiem, takie poczucie, że jeszcze się coś sensownego poza trudnościami wykonuje. A przynajmniej ma się nadzieję, bo ja nie mam wcale jakichś takich tam no czy przeświadczeń, że ja tutaj nie wiadomo co robię. W żadnym razie. Natomiast, kiedy zdaję sobie sprawę z tego, co równie dobrze mogłabym robić na przykład...

- No właśnie.

- To nie jest takie proste. To znaczy, no pierwsze skojarzenia na poziomie magister polonistyki to są najprostsze skojarzenia, są z pracą szkolną, ewentualnie biblioteczną, która jest pracą..., no biblioteczną może to zależy, natomiast praca szkolna jest pracą w gruncie rzeczy bardzo obciążającą również, jeżeli chodzi o czas, pracą nisko płatną, co

w perspektywie, kiedy się ma, myśli się nie tylko o sobie, nie jest najprostszą perspektywą. Więc na doktoryzowanie się, w przypadku takiego kogoś jak ja, składa się poczucie, że i dla siebie, i troszkę również dla rodziny, która jest jakoś też obciążona, z drugiej strony wie, że jednak mimo wszystko warto, to znaczy, że jest w tym coś takiego, co jakoś trochę podnosi na duchu, że warto to napisać. Po drugie, zakładam, że doktorat po prostu może, nie wiem, w którym momencie mojego życia, nawet jeśli po napisaniu doktoratu podejmę pracę, nie wiem jaką, na tej zasadzie, bo podpracowuję czy staram się cokolwiek jeszcze trochę czy trochę zarobkować, czy, nie wiem, coś przełożyć, czy jakkolwiek posiedzieć w bibliotece, czy coś już tak, że różne mi się zdarzało łątać. Natomiast no wiadomo, że się nie robi tego pełnoetatowo, natomiast jeśli pod doktoracie nawet podejmę pracę, to zakładam, że równie dobrze, jeśli mi się uda wyprowadzić dziecko na prostą może, a jeśli się nie uda, to no cóż, to może się uda prowadzić jakąś działalność, którą doktorat umożliwia, a magisterka nie. Może się po prostu uda jakoś przytrudnić naukowo, edukacyjnie, szeroko pojętym spektrum, nie wiem naprawdę, o czym w tym momencie mówię. Są różne możliwości teoretycznie, jeśli dana uczelnia nie zatrudnia państwowa tam, na której żeśmy się doktoryzowali, ponieważ miejsc jest mało i na UW, UW jest większym uniwersytetem, natomiast jest jednocześnie bardzo obciążonym chętnymi uniwersytetem. W związku z tym to jest ruletka. Natomiast jeśli z tej ruletki się akurat nie uda zatrudnić, co też moja determinacja nie jest determinacją wielką, żeby tak było, To znaczy, nie miałabym, oczywiście, nic przeciwko temu, żeby tak było, natomiast to nie jest takie czepianie się tego jako takiej na zasadzie „Boże, co będzie, jeśli się nie stanie”, nie. To aż takiej motywacji to bez przesady. Natomiast no zobaczę wtedy, co da się zrobić. Postaram się to po prostu możliwie szybko i w miarę przynajmniej sensownie napisać na tyle, na ile mi się uda. No i rozejrzeć się po prostu w sytuacji, co mogę wykonać. Także motywacje są właśnie pasjonackie, intelektualne, to w tym sensie, że brakowałyby mi tego, gdybym jeszcze czegoś nie dopowiedziała. Mam poczucie, że mam temat dla siebie ważny, w związku z tym to też jakoś tam z Brzozowskim i z no właśnie usytuowaniem go w kulturze polskiej jeszcze związane, ale w takich kontekstach, jakie są takimi moimi kontekstami, więc taki dość, znowu taka własna ścieżka, więc tej ścieżki byłoby mi na pewno jakoś szkoda. Jeśli mogę ją jeszcze jakoś ciągnąć, to postaram się przynajmniej przez ten rok to zrobić. No i tyle w zasadzie. No i motywacje praktyczne też jakieś są, jakieś spodziewanie się, że może coś z tego wyniknie, a jak nie, to też nie będę żałować, że napisałam doktorat. No najwyżej pójde inną ścieżką po prostu. [...]

Czyli, jak rozumiem, nie czujesz się uczennicą jakiejś..., że jesteś w jakiejś szkole...

- Nie.

- ...badawczej?

- Nie, to znaczy, mogę tak. To znaczy, na pewno są, mogę wskazać, mogłabym wskazać parę rejestrów, których, do których się przyznaję. Jest również ładnych parę, do których bym nie weszła. Natomiast to nie jest tak, że to jest twarde obstawanie przy, na przykład, nie wiem, no interesuje mnie hermeneutyka wyłącznie i teraz ja będę, pisałam już magisterkę z hermeneutyki, teraz napiszę doktorat w perspektywie hermeneutycznej, a w ogóle mam parę ważkich publikacji na koncie. To jest inna rzecz, że ja to rozpięcie między różnymi perspektywami, to powodowało in plus to, że ja byłam rozpoznawalna dla wielu ludzi stosunkowo w tym sensie, że sobie dobrze radzę i obiecująco. Z drugiej strony nie dorobiłam się jakby, bo w pewnym sensie łatwiej i ekonomiczniej byłoby na przykład postawić na jedno czasami i ludzie.... Zdarza się taki wyrzut na przykład, nie wiem, dwóch, trzech w danej perspektywie i zaczynają się robić takimi „młodymi specjalistami od”. Ja się w tym momencie nie zrobiłam „specjalistą od”. To znaczy nie, oczywiście, są no nie wiem, jest taki, jest Brzozowski, o którym się wypowiadałam wielokrotnie, jakoś tam no w tym sensie to jest taka trochę moja działka, tak, czy różności. Natomiast to nie jest jeszcze, to nie jest takie wykrojenie perspektywy na zasadzie „Uwaga, oto tutaj”, prawda? Natomiast jednocześnie z doświadczenia wiem, że jakby no poza mankamentami tej sytuacji, są też pewne takie plusy, że wielu „specjalistów” potem trafia na seminaria otwarte i oni nie mają pojęcia o wielu rzeczach. Natomiast ja w tym momencie siedząc gdzieś tam w cieniu potrafię z wieloma perspektywami rozmawiać i więcej o nich wiem. Chociaż jednocześnie skuteczna w jednej z nich nie jestem aż tak, bo się nie uparłam po prostu w tym momencie. [...]

- A czy dzisiaj podjęłabyś tę samą decyzję a'propos studiów doktoranckich? Ale nie mówię o wyborze ścieżki naukowej, tylko mówię o studiach doktoranckich.

- Myślę, że tak. To znaczy, nie mam żadnej wątpliwości co do tego, że... Czy żadnej? No prawie żadnej wątpliwości co do tego, że pisałabym doktorat. Czy w tym momencie, czy na 100% robiłabym to w ramach studiów doktoranckich, czy z wolnej stopy ewentualnie, to już w tym momencie nie wiem. Natomiast zasadniczo mogę odpowiedzieć „Tak”. Chociaż zwłaszcza, że wolna stopa jest też pewnym wariantem, no nie są to studia doktoranckie może, ale to też wolna stopa ma swoje pewne mankamenty. Finansowe, chociaż to studia doktoranckie też kosztują, w moim wypadku

się dużo jeździ na przykład. Jak się pisze z wolnej stopy, to się z kolei nieco mniej peregrynuje, w związku z tym to wszystko ma wady i zalety. Natomiast raczej tak, na pewno nie jestem w tym momencie zniechęcona, studia doktoranckie to jest wiele trudności technicznych. Sytuacja doktorantów jest średnia. Ale ponieważ nie ma lepszych, lepszej propozycji pisania doktoratu niż studia doktoranckie, no to tak no.

- A co to znaczy, że są „trudności”? Znaczą, mówisz o tym, że doktorant ma czasami jakieś trudności...

- To znaczy. No różnie są te studia definiowane, to znaczy jest, oczywiście, dydaktyka, która jest no sprawą logiczną bardzo. Ma się, mam zobowiązanie w związku też z tym, że się dostaje stypendium, zobowiązania wobec uczelni, a te zobowiązania miałam w Toruniu, będę mieć w Warszawie. No i na tej zasadzie to jest dość oczywiste. Czasem jest trochę dużo..., bo w związku z tym, że to są studia już, jak wiemy wszyscy, III stopnia, indeksowane, wszyscy sobie zawsze narzekają, że to trochę taka szkoła i rzeczywiście jest w tym coś takiego, że studia doktoranckie są. I to już nie jest kwestia, bo kontakt z opiekunem i promotorem można mieć szkolny, a można mieć bardzo dojrzały. To już jest bardzo indywidualna kwestia. To trochę zależy może od klimatu uczelni, ale przede wszystkim jednak od osobowości, jakby nie było. Ale to już właśnie, to jest indywidualne. Natomiast jeśli chodzi o indeks i o to chodzenie, jest w tym coś takiego, co, mam wrażenie.... To jest zdanie, którym się już dzieliłam z kolegami, od kiedy w zasadzie pamiętam. Jest w tym coś takiego, co jest trochę za bardzo takie szkolno-opresyjne, czyli z tym permanentnym, no nie wiem, tym rozliczaniem się konkretnie do tego, jak się nie ma wpisu, że z siedzeniem na wykładach monograficznych które w zasadzie się wielu z nich słuchało już na studiach, a potem się de facto nie wie, co ze sobą w tym momencie zrobić, bo na przykład na upatrzone się nie może pójść, bo kolidują z innymi zajęciami, więc chodzi się w zasadzie na coś, czego już się słuchało. Jest to sprawa trochę obciążająca, czyli nie jest to system idealny. Znaczą on ma pewne wady. Jest w tym coś takiego, co bardzo wiele osób psychicznie trzyma na poziomie dalej studiów, takich stacjonarnych, tak jakby w pewnym sensie funkcjonuje się tak jak domagistersko, czyli nie funkcjonuje się dojrzałej, chyba że się ma właśnie takiego mocno wyemancypowanego intelektualnie czy jakkolwiek, no nie wiem, grupę, promotora czy cokolwiek. Ale to już to nadaje środowisko, które dalej wie, że to jest indeksik i taka trochę szkolna zabawa, ale z drugiej strony jest w tym też coś takiego, co jest już dojrzałe. Ale to same te studia nie dyktują tego, że to jest dojrzałe. One są takie trochę jak domagisterskie, a zajęć się

zaczyna robić z roku na rok przecież coraz więcej, bo te studia... Tak mi się wydaje, że grafik, kolejne roczniki mają coraz więcej... [...]

- A czy te studia cię rozwinęły? Czujesz, że rozwijasz się dzięki tej właśnie formie studiów doktoranckich?

- Trudno powiedzieć. W zasadzie to jest tak, że może kiedy się rozmawia już indywidualnie z tymi opiekunami i się na przykład cokolwiek napisze, to jest, oczywiście, ten uzysk własny. Te studia jako takie chyba nie, chyba nie. To znaczy, to jest bardziej na poziomie za-li-cza-nia po prostu. Ja w tym momencie nie miałam jakoś tam, poza może właśnie tu już indywidualną ścieżką pisania doktoratu i tymi osobami, które są bezpośrednio przy tym. Same studia nie bardzo. Mam poczucie, że je po prostu trzeba przetrwać. Natomiast nie, to nie jest, to jest w ramach studiów domagisterskich w sytuacji, kiedy mi się zdarzało efektywnie podróżować między środowiskami, mieć ciekawe zajęcia, to był okres takiego intelektualnego boomu. W tym momencie to jest trochę, tak jak się to mówi sloganowo, lekko odcinanie kuponów trochę od tego, a w perspektywie chodzenia na zajęcia to jest po prostu przetrwanie tego. Znaczący, to nie atakuję jakoś wiedzy w sensie jakimś jakkolwiek negatywnym, natomiast to też nie jest żaden taki rozwojowy impuls, nie.

- A co byś chciała zmienić w tych studiach, gdybyś mogła, była ministrem edukacji..., ministrem szkolnictwa wyższego i nauki, to co byś zmieniła w tych studiach?

- No trudno powiedzieć. Dydaktyka jest rzeczą oczywistą. Myślę, że ona nie do ruszenia. Zwłaszcza że no ona też jest jakoś, w jakiejś perspektywie potrzebna. Są ludzie, którzy się tym pasjonują, są ludzie, którzy to muszą przeżyć, ale tak czy siak to muszą przeżyć. Natomiast jeśli chodzi o zajęcia... Tylko że tak naprawdę wypowiedzianie się o studiach doktoranckich generalnie jest o tyle trudne, że przechodzę, nie wiem, nawet moje przenosiny, widzę, że oni już mają jeszcze inaczej ustawiony program studiów, że te kursy, które były w Toruniu, już nie do końca przystają, nie w pełni się pokrywają z tym, co jest w Warszawie. W związku w tym trudno powiedzieć. To znaczy, zdaje się, że, nie wiem, że no więcej powinno być chyba, bo to rzeczywiście daje człowiekowi na tym etapie rozwoju czy tym etapie wiekowym, jednak takie zajęcia, które się niekoniecznie, nie zalicza się koniecznie na ocenę, tylko jednak więcej no takiej formuły, takiej no warsztatowo-seminaryjnej. W tym sensie seminaria, na przykład, jak dojeżdżałam do Instytutu Kultury Polskiej przez te 2 lata, to seminarium takie dość, no takie, w którym no są ludzie co prawda z Instytutu, ewentualnie goście

zaproszeni, ale ludzie z różnych zakładów, ale są to seminaria, na których się po prostu siedzi nad projektami doktoratów konkretnych ludzi i się robi po prostu burzę mózgow. I są to, i czasem te burze mózgow, tu abstrahując od tego, że ja się przy okazji takiej aktywnej formuły dowiaduję sporo, to to są czasami takie sytuacje, w których naprawdę realnie te doktoraty są potem lepsze, dlatego że okazuje się, że jednak ktoś się przyblokował z pracą albo nie wziął pod uwagę w ogóle, że coś tu się rozjeżdża, a jest na przykład jakichś dwóch profesorów na sali i dużo kolegów z sąsiednich zakładów bądź z własnego zakładu, którzy podrzucają pomysły, mówią: „Nie, nie, nie. To nie tak. Tego to by było lepiej zrobić w ten sposób”. I to nie jest żadna opresja, bo dalej pisze ta osoba to, co pisze, i uzgadnia to z promotorem, oczywiście, czy z opiekunem, natomiast jest jednak jakaś taka formuła, takiego docierania się. Coś, czego mi trochę brakuje, ale w ogóle brakuje na studiach doktoranckich, to to, że mam wrażenie, że żywiej funkcjonowałam intelektualnie, że więcej było takich wyzwań. Nie „wyzwań” w kontekście, żeby zaliczyć egzamin, którego się boję, tylko wyzwań w sensie takiej, przewietrzenia się intelektualnego, że więcej tego miałam na studiach stacjonarnych...

- A dlaczego tak jest? Jak myślisz?

- Nie mam pojęcia. To znaczy, nie mam pojęcia, bo jest tak, że z jednej strony jest tak, że się mówi, myśli o tym, żeby studenci mieli więcej czasu na pisaniu doktoratu, co poza dydaktyką muszą mieć, w związku z tym tych zajęć jest niewiele. I polityka tego, że zajęć jest niewiele jest no w tym sensie słuszna, że część osób trochę zarobkuje, a ci, którzy nie zarobkują, muszą mieć czas na pisanie. Natomiast te zajęcia, które zostają, są takimi zajęciami no, nie wiem, nie wiem, na czym polega ten marazm, ale jest w tym coś takiego, jakiegoś zastoju. A te konwersatoria i tak dalej. Może jest to kwestia tego, że po prostu doktorantów, których jest stosunkowo niewielu, to w mniejszych środowiskach zdarza się, że na przykład jak my jesteśmy skupieni tutaj ze studentami, dany rocznik doktorantów, to są doktoranci całego wydziału filologicznego. W związku z tym jest germanista, angiści i tak dalej, co ma tę zaletę, teoretycznie, że poznaje się różne inne perspektywy. Tylko prawda jest taka, że się ich i tak nie poznaje. Przecież oni się mało zwierzają z tego, to znaczy...

- No właśnie, to chciałam też zapytać o współpracę mentalną doktorantów.

- No, to znaczy, to jest, oczywiście, nie. To znaczy poziom takiej no normalnej życzliwości i tak dalej jest, oczywiście, bardzo dobry, natomiast ta współpraca mentalna jest stosunkowo niewielka. Dlatego że w zasadzie nie ma ku niej okazji. Bo na dobrą sprawę jest tak, że wystarczy powiedzieć, bo jak mamy na przykład wspólne zajęcia...

Jest inna rzecz, że bardzo trudno utrafić w sytuacji, kiedy są ludzie z różnych filologii i którzy nie kształcili się wcześniej w niczym razem, w związku z czym nie mają, mają skrajnie różne zainteresowania i nie mają żadnej płaszczyzny erudycyjnej, na której by się mogli po prostu tak naprawdę spotkać, bo jakoś tam nie wiem... A' propos jeśli się wprowadzi jakieś kodeksy takie parafilozoficzne, się okazuje, że parę osób ma alergię, jak się wprowadzi takie, to się okazuje, że parę osób nic o nich nie wie. Na przykład o literaturze polskiej, [?] jest jakichś dwóch polonistów czy trzech. Na przykład koleżanka germanistka ma zero pola do popisu, bo jak ona tam pisze o literaturze współczesnej niemieckiej. Ja się interesuję poza tym paroma rzeczami, którymi się nikt w grupie nie interesuje. I nie ma też jednocześnie kogoś takiego, kto byłby takim intensywnym osobowościowo prowodyrem, który by na przykład, nie wiem, gadał tak, żeby się dzielić perspektywą. W związku z tym wykładowcy dokonują cudów, stając na głowie, żeby komparatystyka była taka, żeby wszyscy mogli czytać tekst, z czego wynika generalnie formuła, że wykładowca przeprasza, że zajmuje czas, ponieważ w zasadzie to on nie wie, co nas interesuje. My się zwieramy z tego, z czego piszemy, ale wszyscy patrzą się na siebie i tak zdziwieni, ponieważ poza nielicznymi osobami to dla wielu, na przykład, dana rzecz konkretnie nic nie mówi, tak to, co robi kolega na przykład. No jeśli ktoś ma co nieco już większą erudycję, to na przykład pewne mosty mentalne sobie zbuduje. Ale jak ktoś już nie, no to już działa w swojej bajce. W związku z tym godzenie tego to jest w zasadzie takie no właśnie, więc wszyscy tacy są trochę siadają w pewnym momencie i rozmawia się o tekstach, w których się nie znajduje żadnej płaszczyzny..., no poza taką bardzo ogólnie humanistyczną w stylu no dostaniesz skserowany tekst, no to jesteś doktorantem, trochę głupio się nie wypowiedzieć na temat tego, jakie to może mieć przesłanie egzystencjalne. Natomiast no na przykład nad przesłaniem egzystencjalnym się zastanawiamy, no ale dalej na przykład ktoś tego Kafkę czytał, a parę innych osób w zasadzie tylko wie, że ktoś taki był, ewentualnie „Proces” czytało w szkole. Więc pogadać już tak, żeby ktoś się rozognił intelektualnie, się nie da. W związku z tym te zajęcia mają taką poetykę, w której wiele osób jest jakoś takich no oklapłych trochę, zniechęconych na zasadzie „No, boże, no trzeba to zaliczyć”. Więc my funkcjonujemy bardziej w porządku „Boże, no trzeba to zaliczyć”, tak? Nie wiem, może jakimś pomysłem jest ta formuła seminarium doktoranckiego w Instytucie Kultury, chociaż ona miewa czasem wady. Natomiast, nie wiem, my z promotorem na UMK też mamy, na przykład, tylko to jest inny troszeczkę model, bo podpromowani pani profesor mają z nią seminarium i czasami miewamy

podobny model o tyle, że na przykład ktoś pisze tam, nie wiem, siedzimy nad projektem i razem gadamy. Tylko że to jest mniejsza grupka osób i z kolei, tu z kolei jest perspektywa taka, że wszyscy siedzą w tych samych tematach. W związku z tym, bo w Instytucie Kultury to jest takie w pół drogi. Oni się erudycyjnie znają bardzo dobrze, powiedzmy, to są doktoranci wyrekrutowani w tym Instytucie, którzy z antropologią kultury mieli do czynienia przez parę lat, w związku z czym oni rzucają sobie nazwiska, które są dla nich już nazwiskami nieanonimowymi, bo by tam nie zdali na studia doktoranckie, jakby były anonimowe. No więc jednocześnie są z różnych zakładów, w związku z tym czegoś się uczą. My mamy perspektywę taką, jeśli chodzi o Uniwersytet tutaj, że mamy seminarium, wartościowe seminarium z panią profesor, natomiast jest to seminarium naszej wewnętrznej perspektywy z niewielkimi wahaniami, bo ktoś jednak czymś zajmuje, co zdziwi trochę kolegów, że trochę odbiega. Natomiast generalnie znamy się już dość dobrze i w ogóle to jest wewnętrzny obieg. Albo z kolei są skrajnie różne obiegi, które się ze sobą nie łączą w perspektywie zajęć wspólnych, kolektywnych dla doktorantów. Zdaje się, że ludzie muszą ze sobą, tak mi się wydaje, że to coś, co by było może do zmiany, to ludzie muszą ze sobą chyba się pospotykać przez parę lat i zdaje się, że chyba gdyby doktoranci z Wydziału Filologicznego tutaj spotykali się, nawet jeśli się nie znają, na przykład ja się nie znam na literaturze w ogóle niemieckiej, dajmy na to, to gdybyśmy mieli wgląd w projekt koleżanki i na przykład musieli się, byli zmuszeni się na jego temat wypowiadać, chociaż profesjonalistami to tutaj nikt od tego nie jest, to myślę, że byśmy się trochę zrozumieli i trochę poznali perspektywy. Natomiast nie da się tego zrobić nad kserówką pisarza, który, dajmy na to, prawie wszystkim jest nieznany, ponieważ te perspektywy się nie spotkają, jest to za mały punkt styczny. Natomiast czyjś projekt to jest już coś innego. Wydaje mi się, że nie wiem, na studiach doktoranckich chyba to doświadczenie IKP przy może jakichś tam drobnych mankamentach ono chyba zdaje egzamin. To znaczy, ludzie muszą się spotkać na tym etapie, kiedy jednak konstruują przede wszystkim jakieś swoje pomysły, a niekoniecznie po prostu zaliczają zajęcia, to muszą się chyba spotkać nad konkretami bardziej, a niekoniecznie tylko nad zadanym sobie do lektury tekstem. To chyba to doświadczenie z Instytutu Kultury jest chyba o tyle sensowne, że trzeba się trochę upaprać w czyimś sposobie myślenia i tego się nie da zrobić inaczej. To bym może zmieniała, w tym sensie, że dałabym ludziom takie zajęcia chociaż raz w tygodniu albo dw., no chociaż raz na dwa tygodnie. Żeby doktoranci danego rocznika, albo danego zakładu, albo danego wydziału, nie wiem, musieli się spotkać nad. [...]

- Po co są te studia?

- No więc cóż. Po co są te studia? No, idealistycznie, albo pragmatycznie, już sama nie wiem, trochę idealistycznie, to bym powiedziała, oczywiście, że po to, dla rozwoju własnego przede wszystkim, dla takiego poszerzenia..., w tym sensie poszerzenia perspektywy, że jednak pracę magisterską, jak dobra by nie była, pisze się jednak... To jest nadal tytuł zawodowy, jakby nie było. To znaczy, to jest taki dobieg, który zrobi większość. Natomiast studia doktoranckie są i nie chodzi nawet o jakiś parametr elitarności, tylko chodzi o to, że po prostu to są, no to jest już taki czas, w którym można, przynajmniej można by się spodziewać, że intelektualnie można się jakoś tak ustabilizować i ukształtować. Chyba to też po to jest. Bo w pracy magisterskiej czy w tym dobiegu do pracy magisterskiej się po prostu człowiek, stara się możliwie dużo dowiedzieć. Potem też wiele z tych erudycyjnych możliwości w pracy magisterskiej pokazać, no oczywiście, na tyle, na ile to jest możliwe, temat pozwala i życie. Natomiast potem chyba no to jest jakiś taki czas, fajnie, jeśli jest to czas takiego intelektualnego partnerstwa z opiekunami bądź promotorami, które to partnerstwa chyba jednak może się dopiero w pełni rozwinąć w przypadku wielu osób właśnie w ramach studiów doktoranckich. Nawet jeśli oni tego nie sfinalizują i nie skończą w sensie właśnie pisania pracy. To to jest taka ścieżka indywidualna. Jeśli studia doktoranckie postrzega się na danym wydziale właśnie nie jako swego rodzaju przedłużenie szkoły i pracy magisterskiej tylko..., to jest już mocno indywidualna sprawa, w zasadzie tego nie narzuca wydział, tylko to narzucają konkretni opiekunowie, promotorzy i ludzie, którzy do nich idą. Natomiast no więc optymalnie to jako czas takiego no ustabilizowania tych wiadomości, które się, których się nachapało do czasu pisania pracy magisterskiej, bo to wtedy jest to myślenie. A jedna praca magisterska czy, na przykład, studiuje równolegle, to a może dwie, a może jakiś wyjazd, a może coś. Natomiast w tym momencie wielu, no nie wiem, jeśli ktoś miał już mocno sklarowaną ścieżkę zainteresowań, to zdarza się, że jeszcze w tym sensie zbiera plony z tego, jakoś się stabilizuje w tym. Niektórzy sobie doszukują czegośkolwiek albo dopiero się dowiadują, że tak naprawdę to by to chcieli i tamto robić. Natomiast no takiego ustabilizowania wiadomości, to jedno, drugie - rozwoju, trzecie - jakiegoś takiego intelektualnego partnerstwa, które może tak. No jednak to jest taki czas też formowania osobowości, trochę inny niż czas magisterski. No i to już nie jest związane z tym, że się odda doktorat, tylko jednak już mimo wszystko z tą inną formą obycia. Jakby się nie narzekało na studia doktoranckie, że są właśnie takie, o, tutaj to coś niedorobione, a

tutaj bardziej szkolne, to jest jednak czas innego traktowania mimo wszystko. Chyba tym studiom doktoranckim służy to, jeśli się jest tam traktowanym w tym sensie tak poważnie i partnersko, bo wtedy można zdobyć jakąś nową jakość. Jeśli się nie jest tak traktowanym, czyli, na przykład, jak niektórzy mają takie, w pewnym sensie takie przedłużenie studiów magisterskich, to wtedy, no to wtedy nie ma tej specyficznej jakości, jaką dają te studia, tak mi się wydaje. Czyli głównie to.

- A dlaczego powiedziałaś, że odrzucasz te kryteria elitarności?

- Nie, to znaczy, ja nie... To znaczy, to, co powiedziałam, nie, to nie było kwestionowanie tego. To znaczy, może nie chciałam postawić, położyć na to nacisku jako na taki główny motyw, natomiast nie. To znaczy, owszem jest w tym również ten komponent. Oczywiście, zależy, jak tę elitarność się jeszcze potem widzi i definiuje. Niektórzy robią być może coś takiego, co by było jakoś trudne do przyjęcia albo sztuczne. Znaczą znam czasami czy zdarzało mi się spotykać z takimi albo z obniżaniem w ogóle wartości na zasadzie takiej kontestacji, prawda, pracy, no może nie w ogóle pracy intelektualnej, ale tego, że, o, doktoranci, prawda, to. Są czasem takie dwie skrajności, w których albo ktoś się uplasuje na poziomie właśnie takiego kontestowania, to pretensje mają, fomy [?] mają, prawda, nie wiedzą, o co chodzi, a to de facto przecież to jest to samo co z pracą magisterską i tak dalej. No, jednak mimo wszystko nie do końca, to znaczy jest to trochę inny etap teoretycznie i takie pewnie też założenie tych studiów dodatkowo jest, takie pedagogiczne założenie, że się wykształci ludzie, którzy będą potrafili się lepiej trochę poruszać nie tylko w wiedzy, ale między ludźmi też, teoretycznie. To znaczy, którzy będą dyktowali pewne normy zachowań. Nie tylko normy opowiadania się wobec uczelni, ale po prostu wobec studentów, wobec innych ludzi, dowiedzą się trochę więcej o świecie i będą w pozytywnym tego słowa sensie, tak już ogólnikowo mówiąc, tu nie wdając się jakiś tam konkretny dyskurs, co to tam „elita” znaczy, bo to znaczy wiele różnych rzeczy pewnie, natomiast tak w ogóle, generalnie będą w taką no, pozytywnie, no będą poddawali pewne normy, krótko mówiąc. Nie narzucali, ale dawali pewnie sobą, tym, jacy są. I to jest no, oczywiście, ta elitarność, no która chyba na zdrowy rozsądek jest czymś dobrym. I w tym sensie, jeśli doktoranci będą w stanie się sensownie, czy ludzie, którzy no w ogóle wyszli poza ten etap magisterski, a dalej się kształcą, jeśli ci ludzie będą w stanie się sensowniej zachowywać i, oczywiście, mądrzej myśleć i tak, żeby można było aspirować do tego, jacy są, no to jest idea, oczywiście, i w ogóle to, jeśli tym owocują studia doktoranckie, no to w tym sensie to należy popierać zapewne, nie? No i w tym sensie. To znaczy

zdarzało mi się, tak jak mówię, spotkać to może, to dlatego to moje małe cofnięcie się, czy to skojarzenie właśnie z takim postrzeganiem elitarności, ale to w niektórych środowiskach, czy parę takich komentarzy od zresztą nie najlepszych wcale doktorantów czy w Krakowie, czy gdziekolwiek zdarzało mi się słyszeć właśnie na zasadzie jakiegoś takiego no bzdurnego wywyższania się, aspirowania od razu do miary, wiesz, wielkiej rangi intelektualnej i środowiskowej na zasadzie pewnej wzdargy dla kolegów, którzy nie ten albo od razu przedstawiania się per „doctor, prawda, jestem”. Się zdarza, „doktor taki i taki jestem”. Podaję rękę i mówię: „A ja magister taka i taka”. To się zdarza, ale, oczywiście, to już, no to już jest po prostu kabaret, a nie elitarność, prawda, no to w tym sensie. Czyli jest to jakieś takie rozumienie tego słowa, które nic społecznie nie daje, tylko psuje. Natomiast jeśli z tą elitarnością jest związane coś, co no chyba się potwierdza, że jednak najwybitniejsze umysły, z jakimi się spotykamy na uczelni, poza niewielkimi może wyjątkami, to są przeważnie ludzie bardzo ludzcy i naturalni. No chyba że mają również też tam swoje dziwactwa, więc tutaj trudno uogólniać, bo ta naturalność, oczywiście, jest różna, zależy od osobowości. Natomiast nierzadko się zdarza, że ci mistrzowie rzeczywiście mają taką przyzwoitą, ludzką klasę, zdrowy rozsądek i odpowiedni dystans, taki jaki trzeba mieć do sytuacji akademickiej. Jednocześnie potrafią dobrze spożytkować. Jeśli takie elity się wychowują, to fajnie.

- A ty jesteś członkiem elity?

- A nie mam pojęcia. Jakoś nigdy o tym nie myślałam. To znaczy, na pewno nie miałam nigdy potrzeby podkreślania. Jestem doktorantem przynależnościowo, formalnie. Nie miałam nigdy odczucia, że to jest coś takiego wartego podkreślania w tym sensie, żeby to jeszcze jakoś dodatkowo mnie podbijało, nie. Nie mam, oczywiście, poczucia.. To znaczy, ani nie mam poczucia jakiegoś tam, nie wiem, no czy zażenowania, czy obciachu, to w żadnym razie. To jest jasne. To znaczy, ja generalnie tę kondycję postrzegam na plus. Natomiast to nie jest na plus w sensie jakiegoś, a, kreowania się dodatkowo, tylko po prostu w sumie jest to sytuacja przyzwoita. Natomiast już jakieś pa..., w sensie jakiejś takiej dużej elitarności na pewno nie mam takich tendencji salonowych, takich kawiarniano-salonowych na zasadzie „Bo my to trochę tego, trochę wyżej”, nie. Tak to nie, ja raczej się wtapiam w tłum, czyli raczej nie apróbuję na pewno tego, tylko że jest, wiele osób myślenia apróbuje. Natomiast takiego wyraźnego stawiania linii demarkacyjnej między doktorantami, którzy się dopiero co wyrekrutowali, a ich kolegami magistrantami, których znają od dawna, a raptem się

okazuje, że jest jednak pęknięcie, bo my jesteśmy klasa wyższa. A to się zdarza na uczelni. Ja widuję czasami takie sytuacje. Inną rzeczą jest, oczywiście, kiedy doktorant przychodzi jako prowadzący zajęcia i mu mówią „Dzień dobry”. To jest zupełnie inna sytuacja. Natomiast inna sytuacja jest ta, kiedy ma się znajomych i ci znajomi odczuwają, że my już jesteśmy z innej półki. Jeśli się kreuje tego typu elitarność... To znaczy, na, moja osobowość się z tym nie uzgadnia, mi się to, znaczy nie widzę potrzeby w ogóle akurat tutaj. Ja wolę takie relacje, wolę relacje partnerskie tam, gdzie tylko one mogą być.

- A jakie są kryteria elitarności?

- To znaczy, no kryterium elitarności, na pewno pożądaną kwestią, poza, oczywiście, no generalnie no przeważnie elitarność się kojarzy jednak z określonym poziomem intelektualnym, czyli przynajmniej przyzwoity. Znaczący, myślę, że nawet lepiej, bardzo dobrym z jakimś takim no daniem innym inspiracji, to jedno. Drugie, no z pewnymi normami kultury na pewno. To nie musi być właśnie wielkopaństwo i wymuskanie w żadnym razie. Natomiast myślę, że tutaj ta dobrze pojęta naturalność i życzliwość, plus no też pewne takie, no na pewno jest też jakiś komponent takiego, też zdrowo pojętego, nie jakoś tam maksymalistycznie, ale trochę savoir-vivre'u na zasadzie właśnie jakiejś, znowu, nie salonowości, ale takich normalnych i sensownych zachowań, tak żeby ludzie się nie czuli pokrzywdzeni, że byliśmy niekulturalni, na przykład, albo jakoś szorstcy. Natomiast no mi się elitarność bardzo mocno kojarzy, ponieważ tego na uczelni się wcale aż tak dużo nie doświadcza, jednak z taką otwartą naturalnością i z tym, żeby jednak ludzie się czuli odpowiednio uszanowani, w tym sensie. Bo to jest jednak, bardzo często w momencie, kiedy dany profesor ma już, nie wiem, podopiecznych, ma już określoną koniunkturę, to często z tej koniunktury wynika, że w obrębie tej całej grupki osób się wzajemnie jakoś namaszczają, szanują i są zadowoleni. Natomiast interesanci z zewnątrz już czasami dostają kopa. I to w ogóle, to jest, jaki by nie był poziom tej osoby, to sytuacja takiej właśnie stratyfikacji, nie jest do końca dobra. Więc ta elitarność, to by było coś takiego, co by było jednak taką, no co by, delikatnie mówiąc wykraczało poza sytuację bezpośredniego profitu środowiskowego, że wobec kogoś trzeba być grzecznym albo z kimś ma się wspólny interes edukacyjny. Znaczący, oczywiście, już nie mówimy tak, chociaż finansowe również wchodzi w grę na uczelni, w sensie no jakieś tam wspólne granty, subsydia et caetera, stypendia i nie wiem, co tam jeszcze, że nie mówię o żadnych jakichś tam łapówkach. To jest oczywiste. Natomiast no ale jakichś tych wszystkich powodach jeszcze dodatkowych

dla bycia, zatrudnienia i tak dalej. Natomiast no jednak ta elitarność no to jest jakiś taki wzorzec relacji, który się powinien, no chyba że wyjątkowo coś nie wychodzi, ale powinien się szeroko ludzko sprawdzać i być jakimś takim wzorem życzliwej normalności, dużego poziomu intelektualnego, wrażliwości. No i to, to jest taki wzorzec pozytywny, do którego no, myślę, że to bez wątpliwości można aspirować i nie powinno być poczucia, że to jest no kwestionowalne, że może być także równie dobrze nie, bo elitarność to jest tylko i wyłącznie, na przykład, określony tytuł i cokolwiek, nie. Tytuł nie załatwia sprawy w żadnym razie. Można wypadać fatalnie, bo, na przykład, kogoś się widzi w środowisku, kto ma tytuł, natomiast inteligencję taką szeroko pojętą społeczną i emocjonalną ma marniutką i wtedy ta osoba już, siłą rzeczy, no jakby no nie jest wzorem, jakby nie było, Także tak, w takim sensie. [...]

3) [D12:UW]

- [...] **A czy po doktoracie dalej chciałbyś się uczyć?**

- Przyznam szczerze, że na razie ten problem mnie nie dotyczy, bo nie skończyłem doktoratu, natomiast sytuacja wygląda w ten sposób, że nie wykluczam tego, aczkolwiek nie jestem człowiekiem, który byłby naukowcem, tak? Ja zdecydowanie lepiej czuję się w pracy zawodowej z tej branży, z której robię doktorat, natomiast w branży komercyjnej, a nie naukowej, co nie wyklucza tego, że na przykład może chciałbym mieć, nie wiem, jeden wykład w tygodniu, tak? Tak, żeby mieć kontakt ze studentami, przekazywać im w jakiś sposób tą wiedzę bieżącą, najnowszą, tak, żeby ten transfer wiedzy między komercyjnym sektorem a naukowym wciąż utrzymać i uważam, że to jest trochę może taka moja idea fix, że to jest pewien taki, no nie wiem, obowiązek. Obowiązek człowieka, który w tym kraju zdobył wykształcenie i powinien coś budować w tym kraju, powinien coś z siebie dać tym ludziom, którzy wchodzą za nim w życie, żeby jakiś, nie wiem, to jest taka idea fix trochę, ale spędziłem jakiś czas za granicą i, nie wiem, w tym czasie zrodziło się we mnie, zrodził się we mnie taki sentyment do Polski. [...]

- **A gdyby zaproponowano ci pracę na uczelni, czy zostałbyś?**

- Tak jak ja już powiedziałem, wydaje mi się, że nie jest to moje powołanie życiowe. Ja chętnie bym coś robił na uczelni, natomiast praca na pełny etat i praca, która wiązałaby się z poświęceniem się tak naprawdę dydaktyce, bo taka jest prawda jeśli chodzi o polskie szkolnictwo wyższe, to nie jest, wydaje mi się, jakąś bardzo pociągającą perspektywą. Na pewno byłoby to inaczej, gdyby w Polsce też funkcjonował taki model zachodni, gdzie jest ewidentnie oddzielenie dydaktyki od badań naukowych i wtedy człowiek bierze udział w różnych projektach, bo przyznam szczerze, w ogóle taka działalność projektowa w życiu, że człowiek bierze udział w projekcie, robi coś, zamyka projekt i idzie do innej działki, pokrewnej mniej lub bardziej, ale innej. I to cały czas się zmienia, człowiek robi coraz to inne, ciekawe, zróżnicowane rzeczy, a nie jest to taka rutyna przez dwadzieścia pięć lat. To jest dla mnie bardzo ciekawe, pociągające i interesujące i to jest to, co bym chciał robić. Natomiast, tak jak mówię, wyrabianie dwustu dwudziestu godzin w semestrze. [...]

- **A lubisz pracę dydaktyczną?**

- Znaczy powiem tak, no. Jest, wydaje mi się, znaczy, tak, jak wszędzie doktoranci prowadzą tylko ćwiczenia, więc to jest bardzo specyficzny rodzaj zajęć dydaktycznych,

bo wymaga prowadzenia takich zajęć praktycznych i to jest jednak zupełnie wydaje mi się co innego, niż prowadzenie wykładów, czy nawet konwersatorium, natomiast to jest trochę tak, że wymaga to na pewno bardzo dużego przygotowania i później sprawdzania kolokwiów, sprawdzania zaliczeń i rzeczywiście to jest czasochłonne i męczące i, co tu dużo mówić, jeżeli człowiek ma do sprawdzenia sto pięćdziesiąt prac, no to jest to po prostu dużo, po pięćdziesiątej pracy po prostu człowiek też nie do końca kojarzy to, co robi i bardzo często zdarza się, że człowiek się myli po prostu, więc to jest na pewno kwestia, nie wiem, przyzwyczajenia czy wypracowania jakiegoś warsztatu w trakcie pewnie nabrania doświadczenia w trakcie lat pracy, ale nie było to dla mnie jakieś, tak jak gdyby bardziej przykra strona, to by było rzeczywiście nieprzyjemne, natomiast no taka siedzenie rzeczywiście z tymi studentami, patrzeć, jak oni się uczą i jak rzeczywiście robią postępy w nauce, no to jest przyjemność, nie ukrywam. Zwłaszcza, że są to ludzie młodzi. Jeżeli ma się do czynienia z ludźmi, którzy chcą się uczyć, to też jest ważne, że na studia część przychodzi jak do szkoły niedzielnej i uważa, że powinno otrzymać wszystkie informacje, takie kawę na ławę i przepisać z tablicy, a natomiast to, co jak gdyby wynika z samego słowa „studia”, że to jest jednak studiowanie, czyli praca samodzielna z materiałem jakimś, czy z podręcznikiem, czy z jakimiś materiałami zewnętrznymi, no to w ogóle zarówno na politechnice, jak i uniwersytecie, w ogóle tego nie ma. W ogóle nie ma pracy samodzielnej. Także to jest na pewno...

- Z czego to wynika?

- Z tego, że nie ma profesorów, którzy wymagają myślenia. I ja na swoich studiach na politechnice miałem jednego profesora, który wymagał myślenia i był to najbardziej znienawidzony profesor, który był w ogóle u nas na wydziale. Przy czym uważam go za naprawdę mądrego człowieka i to był jeden z moich ulubionych profesorów, także... abstrahuję od tego, że prowadził bardzo ciekawe zajęcia i skończył, nie wiem, trzy fakultety, był profesorem o międzynarodowym działaniu i międzynarodowej edukacji, wykładał i w Brukseli, i w Dublinie i gdzieś jeszcze, i w Polsce goszczono go sporadycznie, natomiast no on zadawał pytania na myślenie, jeśli ktoś nie umiał myśleć i nie rozumiał tego, co robi, tylko miał po prostu wykute na blaszkę albo mechanicznie wypisywał jakieś tam obliczenia, no to nie rozumiał, co na końcu otrzymał, nie umiał przeprowadzić analizy zagadnienia, no to niestety nie był zbyt wysoko oceniany i to było od początku powiedziane, mimo jak gdyby tego, że to jasne kryteria i profesor to od samego początku mówił. Nie był lubiany, bo wymagał zaangażowania

intelektualnego i to był duży mój problem z ludźmi na politechnice. [...]

- A nie myślałeś nigdy o studiach za granicą? Jakiś Harvard, Oxford?

- Znaczy nie, no bez przesady, aż takim intelektualistą to nie jestem i po co rzeczywiście, jeśli...

- London School of Economic?

- Na pewno to, co by było ciekawe, to to, żeby pojechać na jakiegoś postdoca albo nie wiem, na stypendium. I nie ukrywam, że mogłoby to być ciekawe, aczkolwiek no... trochę się obawiam jednak tego, mimo, że na tej uczelni, na której byłem w Wiedniu nie miałem się czego wstydzić i to jednak, ta moja wiedza ekonomiczna nie jest na satysfakcjonującym mnie poziomie, nie mówiąc o tym, że gdyby to było jeszcze w trakcie studiów ekonomicznych, takich standardowych, magisterskich, no to myślę, że byłoby to czym oczywistym i bym na pewno pojechał, natomiast pojechanie na doktorat, no to ja odnoszę wrażenie, że jednak poziom polskich doktorantów, a poziom ludzi, którzy robią doktoraty za granicą jednak jest inny, tak?

- Na korzyść...?

- Na korzyść jednak zasadniczo zagranicy.

- A dlaczego?

- Polskie uczelnie w tych rankingach jednak są na czterechsetnym miejscu prawie. To na pewno wynika też z dostępności materiałów, publikacyjności danych osób i tego typu tam kryteriów, które są brane pod uwagę, ale według mnie jednak poziom polskiej edukacji na poziomie ponad-magisterskim zasadniczo odbiega. Trochę może to inaczej wygląda, jeśli chodzi o nauki techniczne, bo tutaj ten transfer technologii wydaje mi się jest lepszym, mamy lepsze podstawy jeśli chodzi o przygotowanie matematyczno-analityczne. I to zresztą w trakcie tych moich studiów we Wiedniu ewidentnie było widać, bo później miałem takiego kolegę, który w Zurychu na jednej z najlepszych uczelni w Europie w ogóle technicznych studiował, robił doktorat tam to wyszło, że tam na trzynaście osób, robiących tam doktorat, trzynaście osób, robiących doktorat, to było dwóch Szwajcarów, a reszta to była gro z Europy Wschodniej i Chińczycy i Hindusi. I jakaś tam Azja daleka i Hindusi i rzeczywiście, to wielokrotnie już się zauważa i to jest znany, jak gdyby, problem, że my mamy, techniczni ludzie mają świetne wykształcenie matematyczno-analityczne, natomiast nie umieją tego zastosować w praktyce, tak? I oni nie umieją tego przełożyć na patenty, na odkrycia, na nowe technologie, opracowane od A do Z, tylko to są takie, jak gdyby, to, co się określa potencjałem, tak? Natomiast nie ma, jak gdyby, następstw tego potencjału. [...]

- A uważasz, że studia doktoranckie są, mają tendencję by być elitarnymi studiami?

- Znaczy, to wszystko zależy, no bo z jednej strony patrząc no, na pewno jest to metoda kształcenia kadry naukowej i na pewno na studiach doktoranckich zostają ludzie, którzy będą naukowcami i to nie ulega wątpliwości, że innej metody nie ma, tak? I tutaj bym w ogóle w żaden sposób nie mówił o, nie wiem, elitarności, no bo to jest ich po prostu droga życiowa, rozwój osobisty i naukowy i po prostu jest to jak gdyby naturalna ścieżka, którą oni idą, abstrahuję od tego, czy to wynika z jakichś tradycji rodzinnych, czy nie, ale... Natomiast tak, jak już wielokrotnie powiedziałem wierzę w to, że tak, jak na zachodzie ten tytuł doktora będzie jakimś wyróżnikiem edukacyjnym, natomiast czy one są elitarne w sensie, nie wiem, dla mnie elitarność kojarzy się z takim, z pewną selektywnością dostępu, to raz, a dwa, ale selektywnością, która jest w sposób środowiskowy tworzona, tak? Że to jest pewna selektywność już istniejącej grupy, natomiast jak, no ja w żadnym stopniu nie odczułem tego, że, nie wiem, trzeba mieć znajomości na uniwersytecie, żeby się dostać na studia doktoranckie, wręcz przeciwnie. Zależy to tylko i wyłącznie od, nie wiem, potencjału intelektualnego, umiejętności organizacji pracy i jakby takiej siły przebicia, tylko zależy od danego człowieka, czy on jest zdeterminowany, czy nie i czy, jak gdyby daje perspektywę rozwoju naukowego, bo jeżeli ktoś, widać na rozmowie kwalifikacyjnej, że człowiek po prostu chce, ale nie ma możliwości, no bo ja przykład w trakcie tej rozmowy, przed rozmową kwalifikacyjną tam stało naprawdę kilkanaście osób, to nie jest tak, że wszyscy zostali przyjęci, część osób została odrzucona. Także, nie wiem, dla mnie elitarność kojarzy się z pewnym sztucznym selekcyjonowaniem ludzi, natomiast nie odczuwam tego, żeby to było w sposób sztuczny. Tak to bym widział.

- A myślisz, że teraz coraz więcej osób będzie się decydowało na studia?

- Myślę, że tak. Myślę, że tak, bo jest jednak coraz więcej osób realnie obserwujących świat i widzących jednak to, że tytuł magistra nie daje już tak wiele, jak...

- Kiedy?

- Dawał przed wojną, czy po wojnie. Natomiast przed ostatnim, przed przemianami systemowymi w Polsce, natomiast wydaje mi się, że te studia też trochę tracą trochę ze swojego takiego, z takiej swojej wyjątkowości, przez to, że jednak wiele osób pracuje w trakcie studiów i to przestaje to być takie stricte naukowe, tak? Jest to jedno z wielu zajęć w trakcie tego okresu w życiu i co tu dużo mówić, ja robię tysiąc innych rzeczy i ten doktorat jest jedną z wielu takich fundamentalnych rzeczy, które robię w życiu

oprócz pracy zawodowej i jakoś sobie daję... no, mam nadzieję, daję sobie z tym radę, natomiast no, tak, jak mówię, no do tej pory przynajmniej na pewno inaczej patrzy się na studia doktoranckie z zewnątrz, a inaczej już będąc na tych studiach doktoranckich i wtedy się okazuje, że te studia są rzeczywiście czymś, co się daje zrobić, czymś, co na pewno wymaga zaangażowania, siły, poświęcenia, pracy i pary innych rzeczy, natomiast nie jest to coś, co jest kompletnie nieosiągalne, jakaś abstrakcyjna działalność i ten doktorat, no, daje się zrobić.

- A czy w kategoriach takich społecznych, szerszych, myślisz o elicie społecznej czasami, jakby dostrzegasz taką grupę?

- Społecznym?

- No tak, bo na przykład myślisz sobie...

- Zawodowym na pewno, natomiast społecznym to nie wiem, bo wydaje mi się, że w ogóle, jeśli byśmy chcieli mówić o wyjątkowości osób z tytułem doktora, pod względem wyjątkowości społecznej, to trzeba by było mówić w ogóle o jakimś poziomie ideowości grup społecznych, tak? Czy grup wykształcenia, natomiast w ogóle jeśli chodzi o ideowość, no to ona w obecnych czasach jest mało popularna i wręcz znalezienie człowieka, który realizuje jakąś ideę, ja nie mówię, że to ma być idea, nie wiem, służby społecznej, tak, czy działalności społecznej, ale w ogóle idea jakakolwiek, to mało jest takich ludzi.

- Dla jakich idei ty żyjesz?

- Przede wszystkim dla rodziny, tak? To jest główna idea i wyniesiona z domu rodzinnego i to jest główna rzecz, która jest, wydaje mi się najwyższą wartością w moim życiu i... natomiast nie ukrywam, że to też trochę wynika z tradycji rodzinnych i doświadczeń właśnie czy mojego dziadka, czy mojej mamy, gdzie oni tam różne działalności społeczne prowadzili, natomiast no nie ukrywam, że też czuję jakąś potrzebę zrobienia czegoś w pewnym swoim otoczeniu, abstrahuję, czy to jest, nie wiem, grupa znajomych, czy to jest ta korporacja studencka, w której działam, czy to jest, nie wiem, zasadzenie kwiatków na ulicy, wzdłuż chodnika, tak? To nie musi być jakaś wielka działalność ogólnopolska, tak? To wystarczy zwykła taka dobrosąsiedzka struktura, która rozwija się w miejscu zamieszkania.

- Powiedz, a co to są te korporacje, w których działasz?

- To jest korporacja studencka, czy korporacja akademicka, taka jest formalna nazwa, jest to organizacja, składająca się z kilku sub-struktur, ale w dużej mierze i zasadniczej mierze jest to organizacja ideowa i samokształceniowa, nastawiona na rozwój

studentów, tak? I ma to charakter nie tylko przede wszystkim niezawodowy, tylko społeczny, kulturalny i intelektualny, tak? Czyli chodzi o to, żeby poszerzać horyzonty i jest to, ja to odbieram, zresztą bardzo często jest to w ten sposób odbierane właśnie, że jest to próba nawiązania do takiego kanonu właśnie wykształcenia wyższego przedwojennego, tak? Że osoba z wyższym wykształceniem, oprócz przygotowania fachowego i merytorycznego, powinna umieć porozmawiać o rzeźbie, malarstwie, sztuce, teatrze, operze i muzyce, tak? I czytać jedną książkę na tydzień, chodzić na wystawy, zajmować się działalnością charytatywno-społeczną i w jakiś sposób właśnie być czynnym członkiem społeczeństwa, tak? Nie tylko biernym, ale też czynnym właśnie, żeby też coś tworzyć, dodawać jakąś wartość dodatkową, dodaną tej grupie, w której się obraca. Taki jest, w moim przekonaniu, cel tych organizacji i w taki sposób staramy się tam to realizować. [...]

- A każdy może wstąpić do waszej korporacji?

- Jest to... znaczy... do korporacji trzeba być zaproszonym, tak? Natomiast każdy może przyjść, być gościem, tak? Czyli może przychodzić na spotkania i na przykład, jeżeli mu się to spodoba, jeżeli organizacja też w jakiś sposób go zaakceptuje, a on też przekona się do tego, że oprócz jak gdyby zainteresowań intelektualnych też rozumie cel działalności i się z nim zgadza, akceptuje formy działalności, tradycje też, no, jest to tak, jak już opowiadałem, jest to jedna ze starszych organizacji wywodząca się w ogóle z Rygi i z modelu takich korporacji niemieckich. To wynikało z pewnej konieczności organizacji się grup studenckich, wobec administracji uczelnianych, także, żeby interesować interesy danych grup, trzeba było być jakąś strukturą organizacyjną, najczęściej korporacją. Natomiast jest to organizacja stricte męska, albo inaczej: jednopłciowa. Bo są te organizacje też w wydaniu żeńskim. W Polsce nie ma jakichś wielkich tradycji żeńskich korporacji, natomiast z racji tego, że fundamentem tego, tej organizacji jest zaufanie jednego człowieka do drugiego i te organizacje są stosunkowo nieduże i na przykład w Statucie Arkonii jest zapisane, że czynna Arkonia, czyli studencka, ta część studencka, to jest organizacja, do której się wstępuje na całe życie, jest część studencka i część już po-studencka jak gdyby, to się nazywa Filisteria, czyli tam są osoby, które już skończyły studia, nie mają tyle czasu, żeby się spotykać dwa razy w tygodniu i prowadzić taki aktywny [...], chociaż wielu z nich takie życie prowadzi i jest dalej czynnymi jakby członkami tej korporacji, no to ta organizacja, ta część studencka według statutu nie może być większa niż sto osób i to wynika z tego, żeby każdy z każdym się znał i każdy z każdym miał możliwość poznania się,

zaprzyjaźnienia się, utrzymywania jakichś indywidualnych więzi i żeby mógł darzyć tego drugiego człowieka zaufaniem. To jest najważniejszy element jak gdyby całej tej organizacji, że w momencie, w którym coś komuś się wydarza, nie wiem, czy rozbił samochód, czy mu się spalił dom, czy cokolwiek innego to pozostali, oczywiście w miarę swoich możliwości, ale na przykład udostępniają mu swój majątek pod jednym warunkiem: jeżeli będziesz musiał z tego korzystać, to korzystaj, ale, jeżeli są to środki finansowe to w najbliższej nadarzającej się okazji, jeżeli tylko będziesz mógł, to oddasz, tak? To jest na zasadzie zwykłej towarzyskiej uprzejmości i koleżeńskiej przysługi, ale u nas jest jeden warunek: to musi być uczciwe. A to się tylko daje zrealizować, jeśli ma się do człowieka stuprocentowe zaufanie. [...]

4) Lista tabel i wykresów

Tabele

- 1) Tab. 1. Cechy elitarności szkoły wg wskazań respondentów, E. Kołodziejska, E. Mianowska, *Kryteria elitarności szkół w świadomości społecznej różnych kategorii osób*, [w:] E. Narkiewicz-Niedbalec /red./, *Marginalizacja i elitarność w edukacji*, Rocznik Lubuski, Tom 34, cz.1, Zielona Góra, s. 32.
- 2) Tab. 2. Współczynnik skolaryzacji w Polsce w latach 1991-2010, GUS.
- 3) Tab. 3. Porównanie wybranych aspektów szkolnictwa wyższego Europy i USA, Eurostat za lata 2002 -2003 (dla UE), U.S. Bureau of Census za lata 2001-2005 (dla USA), cyt. za: A. Frąckowiak, *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – konkurencja dla uczelni amerykańskich?*, Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM, 215.
- 4) Tab. 4. Motywacje podjęcia studiów doktoranckich, opracowanie własne.
- 5) Tab. 5. Typy współczesnych doktorantów, opracowanie własne.

Wykresy

- 1) Wykres 1. Respondenci wg cechy „posiadanie dziecka”.
- 2) Wykres 2. Respondenci wg cechy „stan cywilny”.
- 3) Wykres 3. Typy mistrzów – promotorów, opracowanie własne.
- 4) Wykres 4. Typy doktorantów, opracowanie własne.
- 5) Wykres 5. Respondenci wg cechy „reprezentowana dyscyplina naukowa”, opracowanie własne.