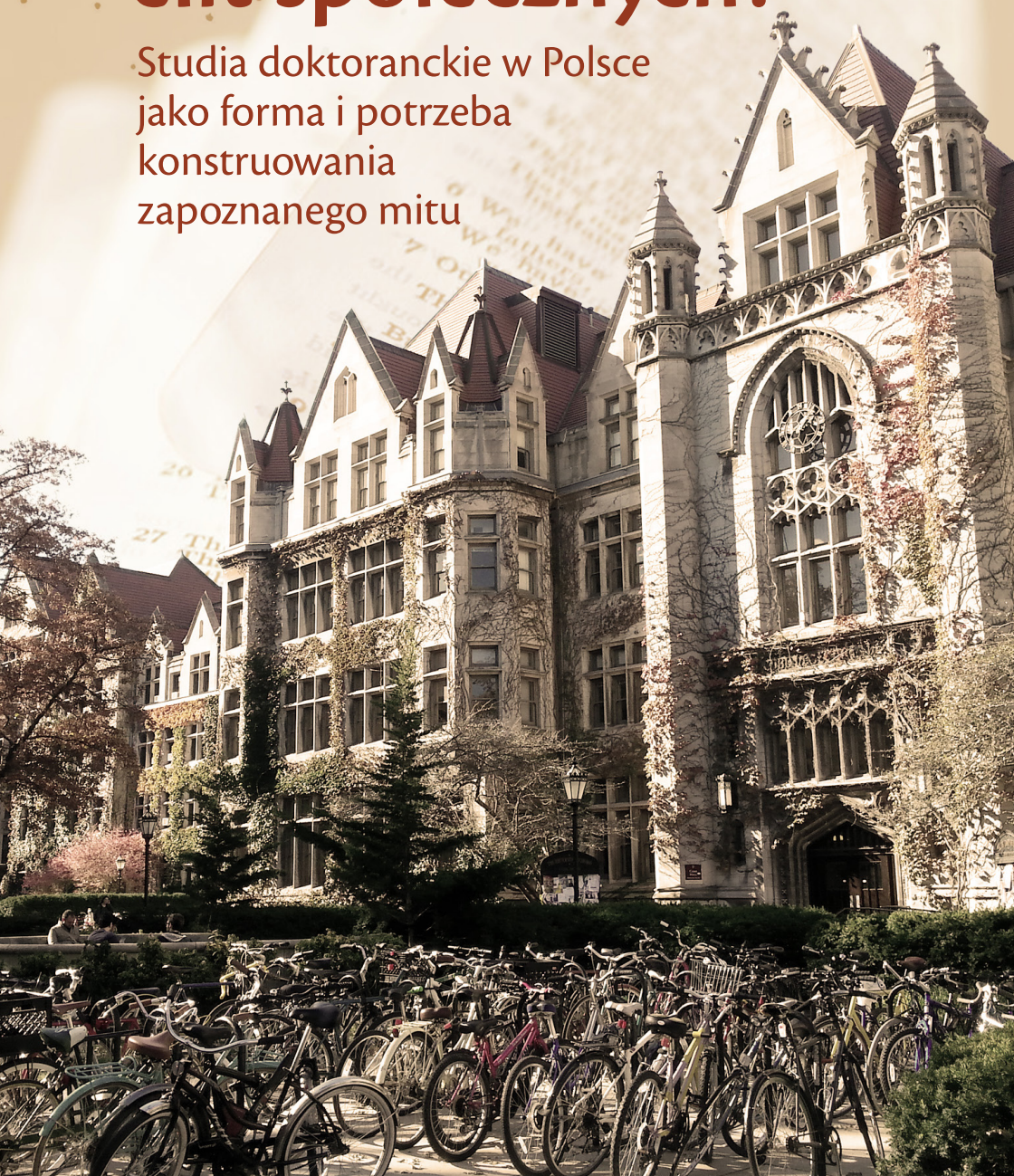


Anna Maria Kola

Kształcenie elit społecznych?

Studia doktoranckie w Polsce
jako forma i potrzeba
konstruowania
zapoznanego mitu



ANNA MARIA KOLA

Kształcenie elit społecznych?

Studia doktoranckie w Polsce
jako forma i potrzeba
konstruowania zapoznanego mitu

Toruń 2018

RECENZENT

dr hab. inż. Krzysztof Leja, prof. nadzw. PG

SKŁAD I REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

KOREKTA JĘZYKOWA

Paweł Jaroniak

PROJEKT OKŁADKI

Paweł Banasiak

© by Anna Maria Kola



Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Wydawnictwo Międzynarodowego Centrum Zarządzania Informacją ICIMSS



ISBN 978-83-936670-8-6

Jedynej, ukochanej – Mamie

*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	7
CZĘŚĆ I: ELITY W INTERDYSCYPLINARNEJ PERSPEKTYWIE NAUK SPOŁECZNYCH I HUMANISTYCZNYCH	19
1.1. Elity społeczne – trzy wymiary temporalne opisywanego zjawiska	19
1.1.1. O wieloznaczności pojęcia „elita”	19
1.1.2. Funkcje współczesnych elit i ich znaczenie w globalnym świecie	38
1.2. Modele kształcenia elit społecznych w Polsce	56
1.2.1. Edukacja (elitarna) wobec wyzwań demokracji	56
1.2.2. Współczesne funkcje uniwersytetu. Między masowością a esencjalistyczną tradycją	91
CZĘŚĆ II: STUDIA DOKTORANCKIE JAKO PRAKTYKA KSZTAŁCENIA ELIT SPOŁECZNYCH	117
2.1. Studia doktoranckie w warunkach (ciągłej) zmiany systemowej	117
2.2. Kilka uwag metodologicznych. Opis realizacji badań	141
2.3. Funkcje studiów doktoranckich	163
2.4. Doktorat jako forma kapitału społecznego. Próba typologii doktorantów	224
2.5. Dylematy edukacyjne pod presją współczesności	245
2.6. Elity i elitarność (studiów doktoranckich) w opinii doktorantów	282
CZĘŚĆ III: REKOMENDACJE ZMIAN MODELU STUDIÓW DOKTORANCKICH	313
3.1. Konkluzje z badań przeprowadzonych wśród doktorantów	313
3.2. Jak i w jakim celu/kierunku zmieniać studia doktoranckie?	330
Bibliografia	342
Spis tabel i wykresów	375
Aneks. Wywiady (fragmenty)	376

WSTĘP

Rację ma Marek Kwiek, który podsumowując swoje badania dotyczące wzorów zachowań i postaw młodych pracowników nauki w zestawieniu z ich starszymi kolegami, stwierdza: „Nasze badania pokazują, że młoda kadra akademicka w Polsce wykazuje odmienne akademickie zachowania i postawy niż ich starsi koledzy: pracuje inaczej i inaczej myśli o istocie swojej pracy” (Kwiek 2015: 486). W grupie „młodych”, których Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego przed 2015 rokiem definiowało jako „osobę prowadzącą działalność naukową, która nie ukończyła 35. roku życia”, znajdują się także bohaterowie niniejszej publikacji – doktoranci. Do czasów neoliberalnych zmian uniwersytetu tkwili oni na właściwym (czytaj: najniższym) szczeblu naukowej i akademickiej hierarchii, stopniowo ucząc się roli „uczzonego” i internalizując ją. Terminując u swojego mistrza, profesora, nabywali uniwersyteckiej ogłady i naukowego warsztatu, by podejmować samodzielne projekty badawcze, ale też by uczyć kolejne pokolenia studentów. Tworzyła się w ten sposób szkoła naukowa, której zasady i zwyczaje młodzi traktowali jak – używając współczesnego języka nauk społecznych – swój kapitał społeczny i kulturowy. Tworzyła się tym samym elita predestynowana do kierowania światem społecznym we wszystkich jego obszarach: ekonomii czy gospodarce, nauce, edukacji i sztuce. Stawanie się jej częścią trwało, było procesem, którego natura wyznaczana była przez kolejne stopnie awansu naukowego: doktorat, habilitację, profesurę, a w międzyczasie pojawiali się kolejni magistrowie, doktoranci, publikacje...

Zacytowana definicja młodego pracownika w pewnym momencie przestała wystarczać jednak do opisu tego, kim jest przyszły uczoney. Narodziły się pewne możliwości, zdarzyły się określone zjawiska, przeformułowano prawo w tym zakresie i z tego powodu kryterium wieku przestało determinować postrzeganie osób przed

lub tuż po doktoratach. Prezentowana praca ma za zadanie opisać, co m.in. wpłynęło na to, że rolę społeczną doktoranta (i jednocześnie młodego naukowca) zaczęto definiować wielowymiarowo – jako kogoś, kto nie tylko pracuje nad własnym projektem badawczym, ale także ma rodzinę, pozauczelniane plany zawodowe, swoje pasje, jak też problemy: ze zdrowiem, z utrzymaniem się czy wynajęciem mieszkania, w relacjach z ludźmi (w tym z promotorem).

Dzięki zabiegom Rady Młodych Naukowców ta definicja w *Ustawie o zasadach finansowania nauki z 15 stycznia 2015 r.* (Dz.U. 2015, poz. 249) zaczęła brzmieć inaczej: „Młody naukowiec [oznacza – A.M.K.] osobę prowadzącą działalność badawczo-rozwojową, która w roku ubiegania się o przyznanie środków finansowych na naukę kończy nie więcej niż 35 lat; jeżeli osoba ta przebywała na urlopie macierzyńskim, urlopie na warunkach urlopu macierzyńskiego, dodatkowym urlopie macierzyńskiego, dodatkowym urlopie na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopie ojcowskim, urlopie rodzicielskim lub urlopie wychowawczym, udzielonych na zasadach określonych w przepisach Kodeksu pracy, albo pobierała zasiłek chorobowy lub świadczenia rehabilitacyjne w związku z niezdolnością do pracy, w tym spowodowaną chorobą wymagającą rehabilitacji leczniczej, to może się ubiegać o środki finansowe na naukę po ukończeniu 35 roku życia przez okres odpowiadający czasowi przebywania na tych urloпах albo okresowi pobierania tego zasiłku lub świadczenia, jednakże okresy te nie mogą łącznie przekroczyć dwóch lat”.

Tak rozbudowany opis pokazuje nie tylko wielość ról współczesnych młodych naukowców, ale także stanowi przyczynek do badań nad tym, kim są współcześnie ludzie nauki i jakie jest ich miejsce na uniwersytecie (nawiązując do klasycznych pozycji, np. Floriana Znanieckiego, Janusza Goćkowskiego, a obecnie – Marka Kwieka). Pozostaje jednakże równoległe pytanie o to, jak zdefiniować sam uniwersytet jako instytucję, która ma cechy kulturotwórcze i kreuje określone postawy i zachowania.

Uniwersytet bowiem najczęściej jest postrzegany jako 1) instytucja rynkowa istniejąca poza światem akademickim (lub pomimo tego świata) oraz 2) kulturotwórcza instytucja kierująca się zasadą głoszącą, że nauka jest wartością autoteliczną, samą w sobie i samą dla siebie. Pierwsza wizja jest efektem i celem myślenia o uniwersytecie

w kategorii przedsiębiorstwa, które musi funkcjonować na wolnym rynku usług, także edukacyjnych. Jerzy Woźnicki nazywa ów 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 czesnego), lecz również z kontraktów zawieranych z firmami prywatnymi, a także uczestniczy w otwartych konkursach o fundusze na badania naukowe (np. w programach badawczych)” (Woźnicki 2007: 57). Perspektywa ta ma swoje źródło w przyczynach ekonomicznych, bo to one kreują współczesny świat, a także widać w niej ideę utylitaryzmu, pragmatyzmu, zmiany idei w praktykę.

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 dla siebie wpływy, finanse i przyszłych studentów (Goćkowski 1984, 1996, 1999; Brzeziński 1994, 1995, 1997, 1999, 2000, 2002).

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 formie. 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 jest już bowiem nie synonimem posiadanej wiedzy i umiejętności (czyli kapitału kulturowego, symbolicznego czy społecznego), ale raczej odpowiednikiem siły nabywczej klientów (czyli kapitału ekonomicznego).

Umasowienie kształcenia niesie ze sobą też inne konsekwencje – obniżenie poziomu nauczania czy zależność od klienta. Zapomina się wtedy o ideach uniwersytetu: jego wolności, suwerenności, byciu skarbnicą wiedzy i kultury i traktuje go jako placówkę handlową, sprzedającą określone dobra i usługi. Jedyne koszty poniesiony przez absolwenta zaś to suma, jaką zapłaci za cztery lub sześć 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 są już one gwarantem otrzymania pracy. W tej perspektywie należy się zastanowić, 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 wymaganej przez studia wyższe, która ma kształtować nie masę absolwentów, ale Osobę (określenie Jerzego Brzezińskiego, patrz Brzeziński 2008: 70) i jej podmiotowość.

W „Tygodniku Powszechnym” pisał zaś o tym Paweł Śpiewak, który wskazał konieczność kształcenia humanistycznego także na kierunkach ścisłych czy ekonomicznych. Bez przygotowania humanistycznego człowiek wykształcony staje się „ćwierćinteligentem”. Jak zauważa (w tekście napisanym razem z Martą Bucholc): „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” (Śpiewak, Bucholc 2009).

Ponadto ludzi wykształconych regularnie przybywa. W roku 1960 wykształceniem wyższym legitymowało się 2% ludności, 10 lat później – niecałe 3%, a w roku 1988 – już 6,5% (Borowicz 2009: 42). Obecnie dyplom ukończenia szkoły wyższej posiada ponad 10% Polaków. „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 wówczas, że w 2009 roku wyższe wykształcenie będzie posiadać 18,3% Polaków (15,3% mężczyzn i 20,0% kobiet).

Tym trendem rządzą głównie względy pragmatyczne, czyli chęć zdobycia określonego zawodu, ale też szanse na znalezienie pracy. 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. Z badań wynika, że co dziesiąty polski bezrobotny ma dyplom uczelni wyższej. Osobny problem stanowią młodzi ludzie, którzy nie pracują i nie studiują. Dane z 26 krajów należących do OECD są alarmujące: w 2010 roku ponad 12,5% osób w wieku 15–24 lat nie pracowało i nie uczyło się (w 2008 roku było ich 10,8%). W tej grupie znalazło się prawie 16,7 mln młodych ludzi, z czego 10 mln jest nieaktywna zawodowo oraz nie uczy się, a 6,7 mln jest bezrobotna. Świadczy to o biernych postawach wśród młodzieży (*Rośnie bezrobocie wśród absolwentów 2011*).

Drugą ważną zmianę w funkcjonowaniu uniwersytetu wprowadzają globalizacja i procesy, które wchodzi 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 życia (patrz np. Malewski 2003). Globalizacja ma wpływ także na inne zjawisko, o którym była mowa w poprzednim rozdziale, a mianowicie zmiana statusu wiedzy. Zauważa się, że wiedza jako fakt społeczny: 1) ogromnie się rozrosła, jest produkowana intensywnie, 2) zdemokratyzowała się – stała się dostępna dla wszystkich, 3) upodmiotowiła się (decyduje o pozycji krajów) (Woźnicki 2007: 44). Z drugiej strony widoczne jest także jej uprzedmiotowienie, nie tylko w wymiarze jednostkowym jest ona instrumentem do osiągnięcia celów. Staje się narzędziem konkurencji i władzy w wymiarze ponadlokalnym – służy walce krajów, regionów o dominację nad innymi.

Co przyczynia się jeszcze do przemian uniwersytetu? Jerzy 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. Innymi ważnymi czynnikami są także technologizacja wielu dziedzin życia i ich informatyzacja (szczególnie w przedsiębiorstwach, co przyspiesza procesy decyzyjne) oraz rozwój form pracy zespołowej i 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 (Woźnicki 2007: 51–52).

Jak wskazuje Stanisław Kozyr-Kowalski, „elementarną funkcją uniwersytetów i szkół wyższych nie jest dotrzymywanie kroku zmianom koniunktur gospodarczych, ale wyprzedzanie tego rodzaju zmian” (2005: 52).

Trzeci trend zmieniający charakter uniwersytetów jest wyznaczany systemowo i należy do grupy instytucjonalnych czynników wpływających na kształt edukacji wyższej. Nie sposób bowiem pominąć wagi Deklaracji Bolońskiej (a w konsekwencji procesu bolońskiego), która została podpisana przez ministrów edukacji 29 państw¹ 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 – ujednoczenie i standaryzacja czy integracja (Skinder 2010: 40). Należy przy tym jednak pamiętać, że harmonizacja nie dotyczy treści nauczania, a sama Deklaracja zapewnia poszanowanie odrębności kulturowych (Skinder 2010: 44).

W tak zdefiniowanym świecie akademickim² spectrum ról doktoranta znacznie się poszerza, co zostało pokazane wyżej w odnie-

¹ 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 roku), 31. Chorwacja, 32. Cypr, 33. Turcja (od Konferencji Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Berlinie w 2003 roku) 34. Albania, 35. Andora, 36. Bośnia i Hercegowina, 37. Była Jugosłowiańska Republika Macedonii, 38. Serbia (46. Czarnogóra osobno od 2007 roku), 39. Rosja, 40. Watykan (od Konferencji Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Bergen w 2005 roku), 41. Armenia, 42. Azerbejdżan, 43. Gruzja, 44. Mołdawia, 45. Ukraina (od Konferencji Ministrów ds. Szkolnictwa Wyższego w Budapeszcie/Wiedniu w 2010 roku), 47. Kazachstan.

² Bardzo celnie przemiany uniwersytetu i kultury akademickiej opisał Łukasz Sułkowski w pracy *Kultura akademicka. Koniec utopii* (2016). Autor wymienia trendy, jakie zauważa/zauważono w obrębie uniwersytetu, a także swoiste przejścia: od uniwersytetu humboldowskiego do uniwersytetu przedsiębiorczego, od kultury akademickiego zaufania do kultury kontroli, od elitarnego do masowego dostępu

sieniu do definicji młodego pracownika nauki. Inna ustawa – *Prawo o szkolnictwie wyższym* – wskazuje zaś konkretnie miejsce doktora w obecnym systemie akademickim. Znowelizowana w 2011 roku *Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* w dziale IV, w rozdziale 4, precyzyjnie przedstawia sposób funkcjonowania studiów doktoranckich, ze szczególnym uwzględnieniem praw i obowiązków doktora. Dzięki tym regulacjom przypominają one formalnie studia I i II stopnia określane są mianem studiów III stopnia. Ustawa wprowadza ponadto fundamentalną zmianę w myśleniu o doktorantach. Artykuł 2 definiuje najważniejsze elementy systemu kształcenia akademickiego, w których mieszczą się także studia doktoranckie. W artykule 2, w punkcie 10), przyjęto, że studia III stopnia są po prostu studiami doktoranckimi, a w punkcie 18l) doktorant został określony jako „uczestnik studiów doktoranckich”.

Uprzednio obowiązująca ustawa wprowadzała zaś do tej definicji swoistą „misję” studiów doktoranckich. Doktorant bowiem jest potencjalnym kandydatem na pracownika naukowego, mającego być w przyszłości członkiem elity intelektualnej. W potocznej opinii posiada predyspozycje (intelektualne, interpersonalne, społeczne, emocjonalne) umożliwiające pracę naukową, będące częścią jego kapitałów: społecznego, kulturowego czy finansowego. Od nich – według badaczy problemu stratyfikacji społecznej³ – zależy sukces życiowy i uniwersytecki, mocno związany z determinacją, motywacjami, ale też wsparciem osób trzecich (głównie promotora).

do edukacji, od „samorządu akademickiego” do zarządzania uniwersytetem, od kultury akademickiej do kultury jakości, od odpowiedzialności do policzalności w edukacji wyższej, od kultury akademickiej do zarządzania jakością kształcenia, od humanistycznej do neoliberalnej idei uniwersytetu, od autorytetu pracownika akademickiego do korporacyjnych systemów motywacyjnych, od etosu nauki do nauki przemysłowej, od kształcenia intelektualisty do formowania specjalisty, od edukacji będącej „dobrem publicznym” do prywatyzacji kształcenia, od tradycji akademickiej do organizacji postbiurokratycznej, od funkcjonalistycznego do wieloparadygmatycznego rozumienia kultury.

³ Dyskusja badaczy problemów stratyfikacji społecznej, elit, współczesnego uniwersytetu i edukacji, a także relacji między wymienionymi kwestiami zostanie przedstawiona w części I publikacji.

Język prawa, podobnie jak opinie potoczne, jest tylko pewną perspektywą opisu grupy społecznej, którą są doktoranci i której brakuje głosu ich samych. By scharakteryzować fenomen studiów III stopnia, biorąc pod uwagę ich zadania, ale też praktykę uniwersytecką, i – być może – wskazać na sposoby udoskonalenia modelu studiów, można zasięgnąć opinii tych, którym analizowana forma kształcenia jest oferowana. To zadanie zostało podjęte (i wykonane) w ramach pracy doktorskiej autorki niniejszej publikacji⁴. Promotorem pracy doktorskiej był Profesor Zbigniew Kwieciński, a recenzentami – dr hab. Hanna Kostyło, prof. UMK oraz dr hab. Marek Budajczak, prof. UAM. Celem pracy *Kształcenie elit społecznych. Studia doktoranckie w Polsce* była próba opisanie i wyjaśnienia faktu społecznego, jakim jest współcześnie kształcenie elitarne na poziomie wyższym (m.in. po zmianach wprowadzonych przez system boloński na europejskim obszarze szkolnictwa wyższego). By ten ogólny i szeroko zakreślony cel zrealizować, należało naszkicować obraz ważnego i dotąd nieopisanego zjawiska na gruncie polskiej edukacji, czyli studiów doktoranckich w ich nowym kształcie.

Z tego powodu przedmiotem badań zostały identyfikacje i orientacje życiowe grupy 31 doktorantów z różnych polskich uniwersytetów (Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, a także jednej osoby z Uniwersytetu Szczecińskiego) relacjonowane w wywiadach

⁴ Przedstawiane badania wpisały się w realizowany przez autorkę szerszy projekt, który dotyczy trzech głównych kategorii poznawczych: 1) elitarności/kształcenia elitarnego, 2) relacji mistrz–uczeń oraz 3) studiów doktoranckich. W ten trójelementowy projekt wpisują się zarówno wizyty studyjne i kwerendy biblioteczne na najlepszych światowych uniwersytetach (m.in. University of Cambridge, Columbia, Harvard, MIT, Yale, Peking University), jak i realizacja projektu *Badania porównawcze w zakresie kształcenia elit społecznych. Znaczenie relacji „mistrz–uczeń” dla edukacji wyższej na przykładzie Polski i Wielkiej Brytanii* (badania przeprowadzono także w Chinach oraz w Stanach Zjednoczonych). Projekt rozpoznał się indywidualnym wyjazdem do Chin połączonym z kwerendą literaturową do przygotowywanej rozprawy doktorskiej nt. nowych interpretacji relacji mistrz–uczeń. Ostatnie działania w ramach omawianego projektu obejmują przede wszystkim zaangażowanie w akcje ruchu społecznego Obywatele Nauki (przygotowanie części dotyczącej studiów doktoranckich w dokumencie *Pakt dla Nauki*) oraz badania pilotażowe realizowane z Krzysztofem Leją wśród Obywateli Nauki.

narracyjnych. Były to zatem badania jakościowe mające na celu zrozumienie opisywanego fenomenu.

Badanie miało pomóc określić, w jakim stopniu i zakresie studia III stopnia 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. Istotne było również pytanie o to, czy doktoranci mają świadomość swojej pozycji społecznej i wynikających z niej zadań, których spełnienie powinno 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.

Prezentowana praca jest przykładem typowego studium teoretyczno-empirycznego, wpisanego w społeczny kontekst współczesności i zakończonego rekomendacjami. Z jednej strony dotyczy badań teoretycznych, literaturowych nad trudnym i niejednoznacznym dziś pojęciem „elit”, a z drugiej strony opisuje fenomen studiów doktoranckich i samych uczestników.

Wyróżnić można jednak dodatkowy cel badawczy publikacji. 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-u, 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 – przez dofinansowanie projektów i inicjatyw mających na celu wyrównanie szans społecznych. Programowo został przez to zapoznany niezwykle istotny obszar kształcenia elitarnego.

Na całość pracy składają się trzy główne części. Pierwsza z nich, zatytułowana *Elitarność (edukacji) w interdyscyplinarnej perspekty-*

wie humanistyki i nauk społecznych, stanowi próbę definicji zjawiska elit, odnosząc je do definicji ukutych w przeszłości i współcześnie (rozdział 1.1). Chciałam pokazać, jak wieloznaczne jest to pojęcie (podrozdział 1.1.1), ale też naszkicować współczesną definicję elit (podrozdział 1.1.2). Część teoretyczna jest tu konieczna, by pokazać, czym są obecne „elity społeczne”. Rozumiane są jednak nie jako odrębna klasa społeczna, ale jako zjawisko, które ma charakter nadrzędny wobec struktury społecznej, przez co nie należy ich mylić np. z klasą polityczną lub klasą średnią (Domański 2002, 2003, 2008, 2010, 2015). Natomiast dorobek nauk pedagogicznych okazał się niezbędny do prześledzenia modeli kształcenia elitarnego w Polsce (rozdział 1.2). Analizuję w nim definicje edukacji elitarniej, pokazuję jej przykłady na poziomie kształcenia akademickiego (1.2.1) oraz zastanawiam się, jakie funkcje współcześnie pełni uniwersytet (1.2.2). Ostatni problem jest tu konieczny, by pokazać, jak funkcjonuje w społeczeństwie mit głoszący, że doktoranci są i chcą należeć do elit społecznych, a uniwersytet jest miejscem ich kreowania.

Druga część książki pt. *Studia doktoranckie jako praktyka kształcenia elit społecznych* poświęcona jest studiom doktoranckim ukazanym jako przykład (?) kształcenia elit społecznych (rozdział 2.1). Przedstawiam w niej – poza wynikami badań – samą koncepcję badań i część metodologiczną (rozdział 2.2). Analiza rozmów z doktorantami obejmuje różnorodne wątki podjęte w części teoretycznej: ich stosunek do studiów, znaczenie uniwersytetu dziś, rolę elit w społeczeństwie (rozdziały 2.3–2.6).

Część trzecia książki pt. *Rekomendacje zmian modelu studiów doktoranckich* jest swoistym podsumowaniem – końcową charakterystyką studiów doktoranckich podejmowaną z różnych perspektyw: społecznych, politycznych, indywidualnych, a w końcu edukacyjnych (rozdział 3.1). Skutkuje to rekomendacjami i sugestiami dla studiów doktoranckich, bazującymi zarówno na dobrych praktykach, czyli pozytywnych rozwiązaniach pokazanych przez respondentów, jak i odsłaniającymi różnego typu socjopatologie życia naukowego (rozdział 3.2).

Do pracy zostały dołączone trzy reprezentatywne fragmenty wywiadów z doktorantami będące ilustracją tez zawartych w tekście. Ich lektura jest bowiem obrazem tego, co i jak myślą współcześni polscy doktoranci.

Należy zaznaczyć, że część wniosków opisanych w książce została zaprezentowana w artykułach naukowych w czasopismach i publikacjach zbiorowych⁵. Na potrzeby niniejszej pracy zostały one jednak znacznie zmienione i rozszerzone.

*
* * *

We *Wstępie* chciałabym także złożyć podziękowania osobom, które wsparły powstanie badań i książki. Szczególne podziękowania kieruję do Profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, z którym zetknęłam się na pierwszym roku studiów doktoranckich. Od samego początku miałam poczucie „obcowania z mądrością”, legendą, autorytetem naukowym. To poczucie wciąż we mnie rośnie, zwłaszcza że na każdym kroku spotykam się z życzliwością i wsparciem Mistrza. Chciałabym wyrazić podziękowania Panu Profesorowi za niezwykle ważną lekcję, podczas której mogłam obserwować i uczyć się, jak należy wykonywać pracę akademicką, m.in. jak prowadzić badania czy po jakie lektury sięgać. Dziękuję Panu Profesorowi za możliwość rozwoju, wyrozumiałość i wiarę w moje możliwości.

Drugą ważną osobą jest Profesor Maria Dudzikowa, która potrafiła wspierać i zachęcać do samorozwoju jak nikt inny. Miała też niezwykle intuicję dotyczącą tematów badawczych, książek, osób i –

⁵ Były to następujące teksty: A.M. Kola (razem z M. Dudzikową, E. Bochno, P. Grzybowski, A. Korzeniecką-Bondar, M. Wiśniewską-Kin), *Młodzi badacze o swoim doświadczeniu związanym z doskonaleniem warsztatu naukowego i pisarskiego (panel dyskusyjny)*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2013, nr 1 (16), s. 113–147; A.M. Kola, *Studia doktoranckie: kształcenie elit społeczeństwa wiedzy czy moratorium?*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2013, s. 173–197; A.M. Kola, *Ideologie kształcenia elitarnego w Polsce*, [w:] P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 173–191; A.M. Kola, *Formy kształcenia elitarnego na poziomie wyższym w Polsce*, [w:] M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Nie-dbałec (red.) *Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI wieku*, Rocznik Lubuski, t. 37, cz. 1, Zielona Góra 2011, s. 215–229; A.M. Kola, *Rola kształcenia elitarnego w procesie demokratyzacji i pluralizacji społeczeństwa polskiego po 1989 roku*, tekst referatu wygłoszonego na VII Zjeździe Pedagogicznym, publikacja dostępna na stronie internetowej Zjazdu: <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/sesja2.html> (dostęp 20.10.2010).

co ważniejsze – dzieliła się nią z nami, czyli z Zespołem Samokształceniowym Doktorów i Samopomocy Koleżeńskiej funkcjonującym przy KNP PAN. Pani Profesor, która niestety nie doczekała wydania tej książki, ale wiem, że bardzo mi kibicowała w przygodach wydawniczych, pragnęłabym podziękować za życzliwość, dobre słowo, a także za możliwość spotkania tak wielu wspaniałych pedagogów z całej Polski.

Słowa podziękowania kieruję także do Profesora Marka Kwieka, który codzienną tytaniczną wręcz pracą inspiruje całkiem już sporą grupę ludzi zajmujących się problematyką szkolnictwa wyższego, w tym mnie. Otwartość, elastyczność myślenia, a także życzliwość Pana Profesora w budowaniu kapitału społecznego nas wszystkich są niezwykle i bardzo cenne.

Dziękuję także wrocławskim i toruńskim Przyjaciołom oraz wrocławskiej i toruńskiej Rodzinie, przede wszystkim Rodzicom, bez których nie byłabym tym, kim jestem. Ich zrozumienie dla wagi nauki, edukacji, samorozwoju jest wyjątkowe i niespotykane. Dziękuję za wskazanie życiowych priorytetów oraz drogi ku własnej satysfakcji, akceptacji i radości z podejmowanych zadań. Szczególne wyrazy szacunku, wdzięczności i miłości należą się Mamie, mojemu życiowemu autorytetowi. Dziękuję także Teściom, których dyskretna obecność współgrała z cierpliwością i ze zrozumieniem.

Dziękuję Mężowi za partnerstwo w naszym życiu i codzienne wsparcie we wszystkich moich zadaniach i planach, ale też za marzenia. Na końcu dziękuję Córeczkom – Hani za to, że każdego dnia uczy mnie, jak być dobrym człowiekiem, oraz Gai, która na nowo pozwoliła mi odkrywać sens rodziny, macierzyństwa i miłości.

Część I:
ELITY W INTERDYSCYPLINARNEJ
PERSPEKTYWIE NAUK SPOŁECZNYCH
I HUMANISTYCZNYCH

1.1. Elity społeczne – trzy wymiary temporalne
opisywanego zjawiska¹

1.1.1. O wieloznaczności pojęcia „elita”

Elity w świadomości społecznej są grupą, która kształtuje warunki życia 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

¹ Sformułowanie zawarte w tytule podrozdziału („trzy wymiary temporalne”) jest zapożyczone z tytułu artykułu Ryszarda Borowicza *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne* zamieszczonego w tomie jubileuszowym ks. prof. Jerzego Bagrowicza pt. *Świat idei edukacyjnych* pod redakcją Władysławy Szulakiewicz (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 zaproponowanej dyskusji nad definicją elit i podjętego problemu badawczego istotne będzie zaprojektowanie funkcji i roli elit w przyszłości. Podrozdział 1.1.1 prezentuje ujęcie historyczne, natomiast podrozdział 1.1.2 będzie projektował funkcje i znaczenie elit w przyszłości, opierając się na teraźniejszości i uwzględniając najważniejsze procesy społeczne, np. globalizację, komercjalizację czy hiperindywidualizm w relacjach międzyludzkich. Nie podejmuję problemu elit w kontekście problemów politycznych współczesnego świata, targanego atakami terrorystycznymi czy kryzysami gospodarczymi. Skupiam się na perspektywie makrostrukturalnej, ale też – analizując motywacje doktorantów – indywidualnej.

z grupą ludzi dbających o własną pozycję w państwie lub partykularne interesy, przez co grupa ta jawi się jako zamknięty klan z wyraźnie zaznaczonymi granicami. Dostęp do niej obwarowany jest licznymi warunkami, głównie finansowymi, ale też duże znaczenie mają tu koneksje i powiązania towarzysko-biznesowe (w języku naukowym zwane – w jednym ze znaczeń – „kapitałem społecznym” czy „networkingiem”, o czym dalej w tekście). Powoduje to, że wokół tej grupy tworzą się liczne mity i stereotypy, które czasami wywołują podziw i szacunek wobec jej członków, co ma miejsce ze względu na ich „niezwykłą wartość i znaczenie” (Sztumski 2003: 7–8), ale z drugiej strony mogą „wyprowadzić miliony na manowce, czy też doprowadzić do mniejszej lub większej biedy” (Sztumski 2003: 7).

Jak stwierdza Janusz Sztumski: „Ludzie – skądinąd rozsądni w swoim myśleniu – wierzą w cudotwórcze właściwości elit, niepomni tego, że elity są przecież tylko określonym wytworem rozmaitych selekcji społecznych” (2003: 8). Mitologizacja zjawiska elit nie porządkuje faktów związanych z funkcjonowaniem tej grupy (tych grup) w społeczeństwie, ponadto wprowadza do definicji wiele niezobiektywizowanych treści, których nie można zweryfikować w sposób rzetelny i naukowy. Na ten fakt wskazuje także Marek Żyromski, który uważa, że obecność terminu „elita” w dyskursie publicznym, w publicystyce i szeroko zakrojonych mediach dodatkowo „komplikuje i zaciemnia sprawę” (Żyromski 2007: 11). Niektórzy badacze określają to w sposób bardziej dobitny, uznając, że „termin elita ma nieszczęśliwe konotacje” (Nadel 1956: 413, cyt. za: Żyromski 2007: 17). Jednak scharakteryzowanie tej grupy jest konieczne i celowe, bowiem „aby zrozumieć kulturę społeczeństwa, należy najpierw zrozumieć charakter rządzącej elity; aby opisać zmianę społeczną, należy opisać zmiany w strukturze i składzie rządzącej elity” (Prewitt, Stone 1973: 2, cyt. za: Żyromski 2007: 18).

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę przede wszystkim na wielość definicji pojęcia „elita”, a także na ich złożoność. Stąd określa się w nich wprost atrybuty i cechy tej grupy społecznej. 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 (*Słownik społeczny* 2004: 227–228). Rozważania teoretyczne nie wychodzą daleko poza potoczne rozumienie, ale w tego rodzaju definicjach elity mają odpowiedni predykat (*Słownik społeczny* 2004: 228).

Z drugiej strony znaleźć można definicje zbudowane na zasadzie opozycji, wskazujące na to, czym elita/elitarność nie jest, albo np. zestawiające elitarność także z egalitaryzmem. J. Sztumski oddziela wyraźnie „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 obiektywnego istnienia w każdej strukturze organizacyjnej określonej grupy kierowniczej, niekiedy narzucającej swoją wolę innym” (Sztumski 2003: 157). 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” (Wesołowski 1992: 10).

Przy tym „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” (Żyromski 2007: 23). Ponadto odchodzi się od wartościującego rozumienia elity na rzecz definicji opisowych (Żyromski 2007: 23). Każda dziedzina nauki wyróżnia odmienne przymioty i cechy elity. Z tego powodu np. socjolog powie 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, że nie można mówić o jednej spójnej teorii elit, ale raczej o teoriach elit (Żyromski 2007: 7). Jak zaznacza M. 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 stulecia”

(2007: 7). Zadaniu temu nie sprościli, według M. Żyromskiego, różni autorzy, którzy podjęli się opisu fenomenu elit².

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 monografii” (Żyromski 2007: 7–8). Dlatego autorzy opracowań dotyczących elit skupiają się zwykle na kilku wybranych teoriach, prezentując i zestawiając je krytycznie lub porównawczo³ czy też wskazując na ewolucję tego pojęcia, jak zrobiła to Aleksandra Szczudlińska-Kanoś (2013: 14–23).

Należy zacząć od przywołania samej definicji elity, która jest mocno i wyraźnie waloryzowana, zarówno w literaturze socjologiczno-politologiczno-pedagogicznej, jak i w obrębie wiedzy potocznej, a także wskazać na genezę terminu „elita”⁴. Bardzo interesujące rozróżnienie, szczególnie z punktu widzenia historii myśli społecznej, rodzajów elit, wprowadza *Słownik wiedzy obywatelskiej* (1970), wskazując na trzy typy definicji tego pojęcia. Pierwsze to definicje potoczne, traktujące elitę jako grupę jednostek wyróżniających się czymś, jakimiś cechami uznanymi za ważne i wyjątkowe, wartościowe, np. zdolności, umiejętności. Drugie – marksistowskie – definiujące elitę „zasadniczo w sensie ujemnym” (*Słownik wiedzy obywatelskiej* 1970: 106), jako grupy rządzące, oddzielone od grup rządzonych, bez kontroli społecznej, obce interesom większości. Ostatnie definicje mają charakter niemarksistowski i dla nich elity

² M. Żyromski ma na myśli np. książkę Jacka Wasilewskiego *Spoleczne procesy rekrutacji regionalnej elity władzy* (1990). Próbę podjęła także Aleksandra Szczudlińska-Kanoś (2013), korzystając z terminu „elita” jako kategorii analitycznej.

³ Tak jak m.in. cytowany już M. Żyromski, który przywołuje koncepcje elit Gaetano Mosci, Vilfreda Pareta, Roberta Michelsa, Harolda D. Lasswella oraz Charlesa W. Millsa.

⁴ Podobnie czyni w swojej pracy J. Sztumski, który złożone zjawisko elit społecznych opisuje w kilku punktach (syntetycznie sygnalizując to tytuły podrzdziałów: *Geneza terminu „elita”, Socjologiczne koncepcje elity, Próby klasyfikacji elit, Elity a struktura klasowo-warstwowa, Krótki szkic rozwoju socjologicznych badań elit*). Inna propozycja charakterystyki badanego zjawiska zawarta jest w książce Darii Hejwosz pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych* (2010), w której autorka opisuje wybrane przez siebie teorie elit.

to „oznaczenie każdej grupy »najwyżej« umiejscowionej, niezależnie od jej stosunku z grupami znajdującymi się »niżej« pod danym względem” (*Słownik wiedzy obywatelskiej* 1970: 106).

Zygmunt Bauman natomiast zauważa zjawisko podwójnego rozumienia opisywanego zjawiska, wyróżniając dwie 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” (1964: 402–403). Dalej Z. Bauman definiuje pojęcie „elita” w kontekście różnych teorii i koncepcji.

Analiza treści słowników pokazuje, 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, targanej z jednej strony procesami globalizacyjnymi, a z drugiej strony uwikłaniem w kontekst lokalny. Brak współczesnych definicji wielu ważnych społecznie pojęć dostrzega Lech Witkowski, który zwraca uwagę na konieczność przeformułowania *definiensu* najważniejszych pojęć zarówno w pedagogice, jak i w innych naukach społecznych, uwzględniając komentarz współczesności rozgrywanej między płynnością a stabilnością, między lokalnością a globalnością, między narracją wielką a małą (2001). Jest to w głównej mierze efekt braku języka adekwatnego do opisu elit społecznych, które tracą na znaczeniu i próbują odnaleźć swoje miejsce w strukturze społecznej (strukturze władzy).

Termin „elita” stanowi tu bardzo charakterystyczny przykład tego, co postuluje L. Witkowski, bowiem 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 np. nie przytacza w swoim podręczniku *Socjologia* (2007) znaczenia tego słowa ani nie umieszcza

go w indeksie rzeczowym, choć w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych badań szczegółowe kwestie dotyczące elit brytyjskich (Giddens 1973: 348, cyt. za: Żyromski 2007: 23). Dla badaczy o orientacji egalitarystycznej (czy lewicowej) projektowanie społeczeństwa demokratycznego zaczyna się bowiem na poziomie językowym, co skutkuje pomijaniem określonych pojęć i terminologii. Poza tym, jak stwierdza M. 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” (Żyromski 2007: 13). Potocznie takie podejście jest rzadziej spotykane, ponieważ instytucja „elity” tkwi mocno w świadomości ludzi, także z powodu różnorodności i hierarchii grup.

Francuskie słowo *d'élite* oznacza „wybór, wybrańców” i 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 ludzi (Sztumski 2003: 9). Natomiast „na gruncie języka angielskiego słowo »elite« pojawia się dopiero w pierwszej połowie XIX w. i jest używane dla określenia doborowego zbioru ludzi” (Sztumski 2003: 9). Można kojarzyć je także z greckimi koncepcjami *areté*, *agathós* lub *áristos*. „»Agathos« – to człowiek szlachetnego urodzenia, moralnie doskonały, czyli taki, którego cechuje »areté«, tzn. szczególne zalety i doskonałość” (Sztumski 2003: 10). Niekiedy wskazuje się jeszcze na inne słowo wywodzące się od tego samego łacińskiego źródłosłowu, a mianowicie na „elekcję”, mówiąc np. o wolnej elekcji w Rzeczpospolitej Obojga Narodów (Żyromski 2007: 18). Na demokratyczny, bo wybieralny, charakter elit zwraca uwagę w swojej koncepcji Czesław Znamierowski: „Elita bowiem to zbiór ludzi, wybrany w pewien określony sposób z większej grupy. (...) Bez wyboru nie ma elity” (1991: 11). Badacz ten pokazuje mechanizm powstawania elit – tych naturalnych i konwencjonalnych (terminologia C. Znamierowskiego), tworzonych przez jednostki znaczące, ważne, zaangażowane i szanowane przez resztę społeczności.

M. 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” (Żyromski 2007: 20).

Ten sam autor (Żyromski 2007: 15) dzieli definicje elit według następujących kryteriów (tym samym podkreślając wyróżniające atrybuty tej grupy): – przynależności do instytucji społecznych (A. Giddens, D. Boyd, T. Dye, M. Marger, R. Putnam); – posiadania dóbr specjalnie cenionych (H.D. Lasswell. Z. Blok, R. Presthus); – posiadania prestiżu społecznego (T.B. Bottomore, M. Senkowska-Gluck); – pełnienia określonych funkcji (S. Keller); – wywierania wpływu na losy szerszych społeczności (S.F. Nadel).

Typologii definicji pojęcia „elita” jest jednak więcej. A. Szczudlińska-Kanoś (2013) przywołuje – poza powyższą, sformułowaną przez M. Żyromskiego – typologię Moniki Senkowskiej-Gluck (1982), Jarosława Noconia (2003) czy Wojciecha Lamentowicza (1972), a także konstruuje swój autorski podział.

W zależności od kryteriów wyróżnienia elity M. Senkowska-Gluck wymienia pięć typów definicji tego zjawiska: biopsychiczne, charyzmatyczne, wyróżnione ze względu na udział we władzy, a także funkcje społeczne oraz prestiż społeczny (1982: 31). A. Szczudlińska-Kanoś proponuje natomiast, by zebrać definicje w tabelę wprowadzającą trzy główne kryteria oraz dodatkowe podkryteria (2013: 16).

Definicja słownikowa (*Słownik współczesnego języka polskiego* 1998: 235) zwraca uwagę na prestiż określonej grupy, jej kwalifikacje, władzę, majątek⁵, jakie członkowie elity posiadają w ilości większej niż reszta społeczeństwa. Jest to grupa osób mających wpływ na procesy ekonomiczne (elita biznesowa), polityczne (elita władzy), intelektualne, kulturalne czy społeczne. Natomiast biorąc pod uwagę

⁵ Z. Bauman wyróżnia trzy kryteria istnienia elit: prestiż, kwalifikacje oraz władzę. Z punktu widzenia problemu badawczego książki istotne są elity merytokratyczne, a więc elity kwalifikacji, czyli „warstwa dysponująca w danej dziedzinie aktywności społecznej najwyższymi rezultatami lub możliwościami ich osiągnięcia” (1973: 402–403).

czynniki psychologiczne, elita to zespół ludzi odgradzających się od ogółu w poczuciu swojej rzeczywistej albo domniemanej wyższości pod jakimś względem (Mills 1961).

TABELA 1. Kryteria podziału definicji elit⁶ (Szcudlińska-Kanoś 2013: 16)

Kryterium	Podkryterium	Autor definicji
obywatelskie	struktury społecznej	H.D. Lasswell**, C.W. Mills, R. Putnam, G. Sartori, W. Wesołowski, Z. Blok
	instytucji społecznej	D. Boyd, R. Dahrendorf, T. Dye, A. Giddens, H.D. Lasswell**, M. Marger, G. Moore, E. Suleiman, M. Weber
posiadania	dóbr materialnych	H.D. Lasswell*, R. Presthus, C.W. Mills, Z. Blok
	kwalifikacji	Z. Blok, H.D. Lasswell*
	prestżu	Z. Bauman, T.B. Bottomore, H.D. Lasswell, M. Senkowska-Gluck, C. Znamierowski
	władzy	J. de Pina-Cabral, H.D. Lasswell**, M. Marger, C.W. Mills, R. Putnam, R. Presthus
funkcjonalne	podejmowania decyzji	M. G. Burton, R. Gunther, J. Higley, L. Kasprzyk, O. Kryshtanovskaya, G. Mosca, S. Noradi, V. Pareto, W. Wesołowski, S. White
	wywierania wpływu	R. Dahl, K. Mannheim, S.F. Nadel, T. Pearson
	realizacji celów	S. Keller, C. Znamierowski

* pierwotna koncepcja ** późniejsza koncepcja

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” (1999: 136)⁷. Obok nich współistnieje

⁶ A. Szcudlińska-Kanoś przedstawia dokładną analizę definicyjną, odwołując się do autorów i twórców definicji oraz zawierającą odnośniki bibliograficzne (2013: 16–23).

⁷ Problemu elit nie podejmuje ani *Słownik pojęć i tekstów kultury* (2002), ani *Słownik pojęć kultury postmodernistycznej* (1995), choć elitarność jest jedną z wartości kształtujących wzorce społecznych zachowań. Nie tylko wśród młodzieży panuje swoista moda na elitarność, będąca często synonimem luksusu. Powstają elitarne szkoły, kluby biznesowe, kursy przyciągające osoby aspirujące do najbar-

inna specjalna grupa – elita władzy, czyli „wewnętrznie posplataną zbiorowość nakładających się na siebie w różny sposób klik, mających wspólny udział w decyzjach o odniesieniu co najmniej państwowym” (*Słownik pojęć współczesnych* 1999: 136). Powyższe definicje reprezentują dwa zbliżone do siebie rozumienia tego pojęcia (Sztumski 2003: 9). 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 politologii – określa różne „gremia przywódcze” (Sztumski 2003: 9). Istnieje bowiem cały nurt w socjologii, który zajmuje się tą właśnie kategorią społeczną. Elitaryzm jest kierunkiem w myśli społeczno-politycznej uznającym 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” (1997: 105).

Przekładać się to może także na szersze i węższe rozumienie słowa „elita”. Według Leszka Kasprzyka elita *sensu stricto* to osoby podejmujące decyzje w sprawach ogólnopaństwowych, natomiast elita *sensu largo* to grupa licząca znacznie więcej osób, które można utożsamić z elitą społeczną, np. z racji udziału w życiu politycznym i kulturalnym lub przez wykształcenie (1967: 157).

Słownik pojęć socjologicznych 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” (Pacholski, Słaboń

dziej 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 elitarnego usługi pokazuje wysoki status materialny lub kapitał społeczny, dowodzi posiadania realnej lub potencjalnej władzy.

1997: 42). Dzięki wartościom, mającym charakter intersubiektywny i społeczny, możemy wprowadzać podziały oraz hierarchie grup i warstw społecznych, bowiem „mówiąc (...) o elicie, wprowadzamy pojęcie grupy obdarzonej pod pewnymi względami przewagą w odniesieniu do innych grup w obrębie tej samej działalności” (Pacholski, Słaboń 1997: 42), 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 zobiektywizowany fakt, gdyż „nasze uznanie płynie stąd, że jest on członkiem elity” (Pacholski, Słaboń 1997: 43). Wejście do elity to wynik selekcji, a w rezultacie przyjęcia do swojego grona ludzi o określonych przymiotach i cechach.

M. Żyromski powołuje się na Davida Boyda, który wskazuje, że „elity we współczesnym społeczeństwie demokratycznym mogą zostać zdefiniowane jako grupy posiadające następujące cechy: 1) wysoką pozycją zawodową; 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” (Boyd 1973: 16–17, cyt. za: Żyromski 2007: 28–29).

Definicja „elity” mająca bardziej strukturalistyczny charakter wskazuje, że 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” (Olechnicki, Załęcki 1997: 55). Zestawia się ją z definicją pojęcia klasy rządzącej, czyli establishmentu. Ta ostatnia jest „grupą posiadającą utrwaloną władzę oraz możliwość sprawowania kontroli i wpływania na życie społeczne, podtrzymującą istniejący porządek społeczny” (Olechnicki, Załęcki 1997: 57). Widać w tym wyjaśnieniu kilka istotnych kwestii. Po pierwsze, autorzy wskazują na małą liczebność grupy traktowanej jako elita. Dostęp do niej jest ograniczony i limitowany, co powoduje, że 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 przez edukację. Ponadto elita jest tą grupą, która utrwała zastany porządek społeczny i w pełni

go kontroluje, mieści się to bowiem w jej interesie. Nowością w tej definicji jest oznaczenie jej odpowiednim predykatem, istniejącym obok pojęcia „elita”.

Rozważania mające charakter porównawczy na temat krążenia i reprodukcji elit w Polsce, Rosji i na Węgrzech przedstawia praca Ivana Szelenyi, Dona Treimana i Edmunda Wnuka-Lipińskiego (1995). Autorzy wymieniają wśród przykładów elitę związkową, menedżerską, biurokratyczną i intelektualną. Ta ostatnia, czyli elita intelektualna, to ludzie kultury, sztuki, nauki, mający wysoki status społeczny, za którego pośrednictwem 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 artystów (Jedlicki 2008, 2009; Goćkowski 1984, 1996, 1999). Jeżeli mają oni dominujący wpływ na społeczeństwo i jego kulturę, to wówczas mówi się o „kulturze elitarnej”, ponieważ „elity tworzą sieć symboli, zbiór pojęć, język, którymi opisuje się rzeczywistość. Od elit rozchodzi się on na resztę społeczeństwa” (Nowak 2005: 28). Elita polityczna z kolei to grupa ludzi mających wpływ i kontrolujących instytucje polityczne (np. rząd). Charakteryzuje się działaniem w kierunku określonych celów (głównie o konsekwencjach politycznych) oraz wspólną ideologią i tradycją, 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 między ludźmi sprawującymi władzę polityczną, ekonomiczną i wojskową (Olechnicki, Załęcki 1997: 55).

Słowniki politologiczne, w tym *Słownik polityki* (1996), 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 nierówności (*Słownik polityki* 1996: 64). Różne są przyczyny tego stanowiska, najczęściej odwołują się one do teorii mas José Ortegi y Gasset (1995), 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 Poppera (1993). Oba stanowiska nawiązują do podziału istniejącego w naukach politycznych, wyróżniających teorie monolityczne, 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” (*Słownik polityki* 1996: 64). Rozwój społeczny powoduje zaś, że obok elit rządzących pojawiają się elity opozycyjne, co zauważa również J. Sztumski, stwierdzając, że „w miarę rozwoju państw demokratycznych można zaobserwować w nich stały wzrost ilościowy elit władzy” (2003: 47). Podział na elity i masy implikuje jeszcze jedną cechę elit, a mianowicie ich otwartość i jawność. Nie zawsze są one grupami jawnymi (np. łoża wolnomularskie), ponadto nie wszystkie mają 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” (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* 2003: 1031). Rekrutacja stanowi także jeden z wymiarów (obok organizacji i struktury grup elitarnych, a także dystrybucji efektywnej władzy) badania elity, które wymienia m.in. A. Giddens (1973: 348, cyt. za: Żyromski 2007: 23).

Często mówi się o znaczeniu i roli elit przez teorie, w tym teorie zmiany społecznej i struktury społecznej (Hejwosz 2010) czy też teorię prestiżu społecznego (Domański 2003). Zatem elity określić można przez pryzmat instytucji, funkcje pełnione w społeczeństwie, prestiż społeczny, a także posiadane dobra, szczególnie cenione w danej społeczności. Przy czym wśród teorii elit można wyodrębnić dwie grupy, przyjmując za kryterium bierną lub aktywną postawę aktora – w tym wypadku członka elity lub kandydata do niej⁸.

⁸ Ze względu na ograniczone możliwości w tym rozdziale przedstawione zostaną bliżej tylko dwie idee elit, będące przykładami obu typów teorii. Będzie to koncepcja C.W. Millsa oraz V. Pareta. Obie są znane, funkcjonują w naukach społecznych od dawna i stanowią punkt wyjścia dla wielu badaczy. Współczesne teorie zostaną zaś opisane w rozdziale następnym (1.1.2). Oczywiście należy wziąć pod uwagę także inne klasyczne teorie elit, np. teorię klasy próżniaczej Thorsteina

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 strukturę, która przybiera hierarchiczną postać. Poza relacjami łączą ich zintersubiektywizowane normy i wartości, definiujące wzorce myślenia i sposoby zachowania. Jerzy Kmita (1994) powiedziałby w tym kontekście o społecznym, a więc intersubiektywnie podzielanych i respektowanych normach wyznaczających cele działań i dyrektywach pozwalających owe cele osiągnąć. Innymi słowy, często elitę postrzega się w sensie instytucjonalnym.

Drugą grupę teorii nazwałabym otwartymi lub kontekstowymi, bowiem to proces stawania się członkiem elity, wskazując na potencjał, jaki ma dany kandydat: cechy charakteru, umiejętności, pochodzenie, warunki fizyczne oraz 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 elitarnych.

Hipotezę o reprodukcyjnym lub zmiennym charakterze elit przyjęli wspomniani wyżej I. Szelenyi, D. Treiman i E. Wnuk-Lipiński, 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

Veblena (2008), koncepcję elit politycznych Gaetano Mosci (1932), teorię władzy Michela Foucaulta (2009), Roberta Michelsa i Paula Johnsona (1994) czy charakterystykę mas społecznych dokonaną przez José Ortege y Gasset (1995).

hierarchii społecznych znaleźli się nowi ludzie, dobrani według nowych zasad” (1995: 7).

Koncepcję C.W. Millsa⁹, która jest przykładem teorii konserwatywnych, warto przytoczyć m.in. z powodu rozbudowanej typologii elit społecznych. Badacz ten przeanalizował wydawnictwa *Who is who*¹⁰ 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, określane przez wyrażenie „od pucybuta do milionera”, ponieważ tylko 10% osób zajmujących najwyższą pozycję społeczną dochodzi do niej przez samodzielną pracę i rozwój (a jeśli nawet tak się dzieje, to tylko w tak specyficznych dziedzinach życia jak sztuka lub sport). Reszta, będąca znaczną większością, korzysta z dorobku wielu pokoleń swoich przodków (Żyromski 2007: 188). Wskazuje to na złożony proces „dziedziczenia” i kumulowania władzy, majątku, pozycji społecznej¹¹. Najważniejsze założenie tej koncepcji to utożsamienie elity z posiadaniem władzy (stąd też tytuł pracy C.W. Millsa to *Elita władzy*), tj. możliwość podejmowania decyzji pociągających za sobą skutki o zasięgu przynajmniej ogólnokrajowym (Mills 1961: 22). Przy czym C.W. Mills uznaje za najważniejsze trzy kategorie elit: 1) polityczną, 2) ekonomiczną oraz 3) wojskową. Poza nimi, obserwując powojenne społeczeństwo amerykańskie, wyróżnia jeszcze kilka innych grup społecznych, które nazywa elitarnymi. Relacja je łącząca ma charakter hierarchicznej struktury władzy, przy czym na samym jej szczycie są elity polityki, finansów i wojska. Zaczynając od dołu hierarchii, C.W. Mills opisuje następujące elity: „lokalne sfery towarzy-

⁹ Koncepcję C.W. 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 (2007: 193–206).

¹⁰ W Polsce publikacje typu *Kto jest kim* pojawiły się dopiero po 1989 roku.

¹¹ M. Żyromski powołuje się na prace C.W. Millsa, który w 1945 roku opublikował artykuł poświęcony biografom 1464 wybitnych biznesmenów. Jego główne tezy głosiły, że amerykańska elita wywodzi się nieprzerwanie, 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 C.W. Mills przedstawił po przeanalizowaniu 495 biografii członków elity władzy (1945, 1963, cyt. za: Żyromski 2007: 190, 192).

skie”, „czterysta rodzin metropolii”, „sławy”, „wielkich bogaczy”, „top menagers”, „bogaczy świata korporacji”, „potentatów wojskowych”, „kierownictwo polityczne”. Są one jednak ze sobą powiązane, ponieważ elita władzy „to spójna grupa osób wzajemnie powiązanych oraz świadomych swych potrzeb i interesów” (Żyromski 2007: 189). C.W. Mills pojmuje elitę w sposób instytucjonalny, bowiem członkowie elit są nimi tylko przez instytucje i dla instytucji: wojska, świata biznesu i polityki. Stanowią swoistą bazę prestiżu, który – podobnie jak władza – ma charakter kumulatywny: „im więcej się go ma, tym więcej można go zdobyć” (Mills 1961: 11). Jak zauważa Żyromski, „o ile samo określenie władzy jest zdecydowanie weberowskie, to już podkreślenie roli instytucji w sprawowaniu władzy jest niewątpliwie oryginalnym wkładem Millsa” (Żyromski 2007: 189).

Autor *Elity władzy* neguje walory psychologiczne lub intelektualne, które mogłyby pomóc w dostaniu się do elity, i zwraca uwagę na fakt, że 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” (Mills 1961: 15). W rzeczywistości elity istnieją dzięki, po pierwsze, „kapitałowi społecznemu”, ponieważ „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” (Mills 1961: 12). Po drugie, elity legitymizują swoją władzę przez promowaną i podtrzymywaną ideologię: „Koncepcja elity złożonej z ludzi o wyższych wartościach moralnych stanowi ideologię elity jako uprzywilejowanej warstwy rządzącej” (Mills 1961: 16).

Koncepcja C.W. Millsa, mocno osadzona w amerykańskich realiach, jak zwraca uwagę Jacek Wasilewski, pokazuje raczej „nagromadzenie zasobów władzy, a nie faktyczne mechanizmy jej sprawowania” (1990: 22). Związane jest to z pojęciem przytoczonym wyżej, a mianowicie z „kapitałem społecznym”.

„Kapitał społeczny” to pojęcie mające już ugruntowaną pozycję w dyskursie pedagogicznym. Jak wskazuje 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” (2007: 23). To pojęcie, stworzone przez Lydę Judson Hanifan w 1916 roku i wprowadzone do współczesnej teorii przez Pierre’a Bourdieu w roku 1980, definiowane 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” (Bourdieu 1986: 248, cyt. za: Rymsha 2007: 30). Takie rozumienie bliskie jest definicji C.W. Millsa, którego teoria współgra z teorią struktury i reprodukcji społecznej P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1990) oraz koncepcjami różnego typu kapitałów. „Bourdieu dokonuje rozróżnienia między kilkoma rodzajami »kapitałów«: kapitałem ekonomicznym, kulturowym, społecznym i symbolicznym (niekiedy wprowadza jeszcze więcej rodzajów: artystyczny, akademicki itp.). 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 kapitału społecznego lub kulturowego w przywileje ekonomiczne, czyli bogactwo materialne” (Szelenyi, Treiman, Wnuk-Lipiński 1995: 11)¹².

Przykładem teorii drugiego typu jest koncepcja V. Pareta przedstawiona w pracy *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne* (1994). Jest ona ważna nie tylko z powodu wprowadzenia do słownika nauk społecznych terminu „elita”. Najistotniejszym założeniem tej teorii jest teza o uniwersalnym charakterze elit. Ludzie bowiem nie są sobie równi, jak stwierdza V. 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,

¹² 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 należy pamiętać, że przed 1989 rokiem każda elita społeczna miała charakter „polityczny”, tzn. osiągnęła swój status społeczny i materialny dzięki byciu członkami partii socjalistycznej.

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” (Pareto 1994: 83). Ci, którzy są obdarzeni różnymi przymiotami w większym niż inni stopniu, stanowią w rozumieniu V. Pareta elitę, która rządzi w każdym, nawet w najbardziej demokratycznym społeczeństwie (Pareto 1994: 84). 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 ceniony lekarz czy prawnik otrzymają najwyższą notę i tym samym będą współtworzyć elitę, będącą w opozycji do osób „zeropunktowych”, 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 na inny, również zaproponowany 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” (Pareto 1935, cyt. za: Żyromski 2007: 107). Dlatego też posiadanie np. etykiety „prawnik” wywołuje skojarzenie z elitą, ale nie odwołuje się i nie sprawdza kompetencji i wiedzy danej osoby. Etykiety te zdobywa się samodzielnie lub dziedziczy je. To zaś związane jest z kolejną ważną kwestią, czyli problemem krążenia elit.

Mimo że w każdym społeczeństwie władzę sprawuje elita, nie oznacza to, że jest ona stała, zamknięta i że ograniczony jest wstęp do niej. Wręcz odwrotnie: „arystokracje nie są trwałe. Jakikolwiek są tego przyczyny, nie ulega to wątpliwości, że po pewnym czasie przemijają. Historia jest cmentarzem arystokracji” (Pareto 1994: 281) i „nie chodzi tu tylko o wygasanie arystokracji na skutek przewagi zgonów nad narodzinami, ale również o degenerację jej członków” (Pareto 1994: 51).

Krążenie elit jest procesem bardzo powolnym, stąd nie zawsze widocznym dla pokoleń w nim uczestniczących. Niemniej w sytuacjach, gdy proces ten zostaje zahamowany lub się opóźnia, zachwiana zostaje równowaga, co powoduje przyrost liczby 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” (Pareto 1994: 282).

W powyższym cytacie zawarta została jeszcze jedna idea V. Pareta, a mianowicie koncepcja rezyduów i derywacji, czyli zjawisk natury psychicznej warunkujących 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” (Żyromski 2007: 110), 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” (Żyromski 2007: 110) i rezyduów. Symptomem tych negatywnych – w ocenie V. Pareta – zmian jest „zalew uczuć humanitarnych i kliwej czułościowości, które uniemożliwiają jej obronę swoich pozycji” (Pareto 1994: 55). Derywacje odgrywają tu także ważną rolę, bowiem sterują procesami społecznymi, nierzadko maskując prawdziwe intencje obu warstw.

Warto dodać, że „dla tworzenia się kontrelity podstawowe znaczenie ma, według V. Pareta, charakter klas niższych” (Żyromski 2007: 111). „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” (Pareto 1994: 52). 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 Babayevej (1998) będące wnioskami z lektury ponad 140 wzmianek na temat elity w różnego rodzaju publikacjach. Zdaniem autorki elity stanowią uniwersalną cechę współczesnych

społeczeństw, a ich podstawową funkcją jest zarządzanie wszelkimi procesami i zjawiskami społecznymi. 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 uprzywilejowane pochodzenie społeczne i wyspecjalizowany trening” (Żyromski 2007: 29–30). 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 mające silne, agresywne osobowości. Są grupą odniesienia zarówno dla innych członków elity, jak i dla ludzi spoza niej także przez fakt, że zajmują wyższe pozycje w hierarchii władzy, bogactwa, kultury. L. Babayeva twierdzi, że „grupy elity są heterogeniczne w dwóch aspektach. Po pierwsze wyrażają różne profile społeczne. Po drugie mają różny stopień władzy i wpływu” (Żyromski 2007: 30). Autorka uważa ponadto, że „współcześnie dla określenia przynależności do elity miejsce w organizacji jest ważniejsze niż pochodzenie społeczne. Jej zdaniem, do elity można dostać się albo weretykalnie (z niższych warstw społecznych), albo horyzontalnie (z innych elit)” (Żyromski 2007: 30). Zatem konieczne staje się zbudowanie współczesnej definicji elit, będącej odpowiedzią na globalizację, zmienność wzorców kulturowych, celów rozwojowych itd.

1.1.2. Funkcje współczesnych elit i ich znaczenie w globalnym świecie

*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. Zanussi (2010)

Chociaż klasyczne teorie C.W. Millsa, V. Pareta, G. Mosci czy C. Znamierowskiego¹³ 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” bez pokazania geopolitycznego kontekstu. Dziś także inaczej elita prezentuje swoją władzę i możliwości wpływania na resztę społeczeństwa. Prestiż wyraża się skromniej, nie potrzebuje blichtru i znaczących oznak bogactwa. Obecnie elitarne mogą być: wykształcenie, możliwości swobodnego przemieszczania się¹⁴, kreowania ruchów społecznych, wolność wyboru swojej ścieżki życiowej (edukacyjnej i zawodowej), uniezależniona od miejsca zamieszkania i stanu posiadania, czyli statusu społecznego itp.

Jednak czy definicje i teorie zawarte w poprzednim podrozdziale są współcześnie, w czasach postpostmodernistycznych, adekwatne do opisu tej grupy społecznej? Czy w czasach, w których globalny rynek i masowa kultura wymuszają reorganizację struktur społecznych i zmianę instytucji społecznych, można operować definicjami dokładnie zaznaczającymi zbiory osób – elit? Czy ich członkowie wciąż są „prawodawcami” i „tłumaczami” kultury i jej wartości? Czy

¹³ Oczywiście należy wziąć pod uwagę także inne klasyczne teorie elit, np. koncepcję krążenia elit oraz teorię rezydów i derywatów V. Pareta (1994), teorię klasy próżniaczej T. Veblena (2008), koncepcję elit politycznych G. Mosci (1932), teorię władzy M. Foucaulta (2009), R. Michelsa i P. Johsona (1994) czy charakterystykę mas społecznych dokonaną przez José Ortegę y Gassetę (1995).

¹⁴ Odwołanie do koncepcji turystów i włóczęgów Z. Bauman (2000).

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 określić ich funkcję. Jak wskazuje M. Żyromski za R.N. Thakurem, „wielka wartość paradygmatu elit leży w roli, jaką spełnia i może odegrać w społeczeństwie w okresie tranżycji” (Thakur 1988: XXVIII, cyt. za: Żyromski 2007: 9). Krzysztof Pałeczki z kolei dodaje, że „w tradycji nauk społecznych koncepcje elit przywołuje się w kontekście rozważań nad zmianą społeczną” (1992: 7). Podobnie myśli formułuje J. Nocoń, który twierdzi, że: „Badania nad demokratycznymi przeobrażeniami systemów politycznych uwidaczniają zasadniczą rolę elit w procesach demokratycznej transformacji ustrojowej” (2003: 75). Dlatego też istotne jest usytuowanie teorii w polskich realiach, zbudowanych w sposób zdecydowany na zmianie systemu socjalistycznego w roku 1989¹⁵.

Prób opisu i nowych – uniwersalnych – teorii elit jest stosunkowo niewiele. Jedną z nich, prezentowaną z perspektywy kulturoznawczej, jest koncepcja netokracji Alexandra Barda i Jana Söderqvista (2006), czyli nowej elity powstającej w czasach postkapitalistycznych. Przedstawia ona pierwszą perspektywę, która posłuży do opisu elit, a mianowicie innowacyjność, rozumianą z jednej strony jako nowoczesność i współuczestniczenie w tworzeniu nowych technologii, w tym informatycznych, ale z drugiej strony ujmowaną jako kreatywność i twórczość.

Koncepcja A. Barda i J. 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 przez nowoczesne media – Internet czy telefonię komórkową, autorzy nazywają konsumtariatem (jest to oczywiście nawiązanie do pojęcia proletariatu Karola Marksa). Ta kategoria społeczna jest skazana na bezwolną konsumpcję tego, co chcą im przekazać ci, w których rękach są media. Według autorów najcenniejszymi dziś

¹⁵ Jak zostało zaznaczone wcześniej, analiza współczesnych elit dokonywana jest nie z perspektywy politologicznej, ale społecznej, kładącej nacisk na wartość kształcenia, edukacji, a także wychowania.

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 to zawodowych, ale rozwijają się, uczą i są twórczy¹⁶.

Kategorią użytą do opisu elit współczesnych może być także m.in. wspólne dobro (Śpiewak 1998, ale też w kontekście uniwersytetu Szadkowski 2015). 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 cech 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 utrzymywaniu prestiżu, ale swym działaniom winni nadawać nadrzędny cel społeczny – zrównoważony, harmonijny rozwój społeczeństwa nowoczesnego, pluralistycznego i konkurencyjnego wobec innych na arenie globalnej i międzynarodowej (por. Kola 2016).

W Polsce elity zawsze pełniły ważną społecznie funkcję: w czasach zaborów, okupacji, II wojny światowej, „złotego wieku”¹⁷. Kształtowały postawy prospołeczne i proobywatelskie Polaków, zwracając

¹⁶ Przypomina to ideę całożyciowego uczenia się (*lifelong learning*), która zakłada stałe odnawianie, rozwijanie i doskonalenie posiadanej wiedzy i kwalifikacji. Tylko osoby, które podzielają 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 *lifelong learning* została także wykorzystana przez Komisję Europejską w programie edukacyjnym rozpoczętym w 2007 roku (*Lifelong Learning Programme – LLP*), będącym kontynuacją innego komisyjnego programu Sokrates.

¹⁷ 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.

uwagę na korzyści krótko- i długofalowe określonych zachowań, a także pokazując szerszą perspektywę zjawisk, wchodząc na wyższy poziom abstrakcji. Elity tworzą bardziej odległe cele, będące poza ich własnymi partykularnymi interesami. Z racji tego proponowane przez nie rozwiązania są bardziej zniuansowane, a ich korzyść widać dopiero, gdy spojrzy się w głąb danego zjawiska czy problemu. Jak twierdzi 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” (2005: 24).

Pojęcie „elity” należy osadzić także w kontekście innych ważnych pojęć, a mianowicie wspólnoty i wspólnotowości. Przyjmując rozumienie „wspólnoty” bliskie autorom usytuowanym w nurcie komunitarystycznym: Michaelowi Walzerowi (2007), Willowi Kymlicky’emu (2009), Amitaiowi Etzioniemu (2004, 2012). Jak wskazuje P. Śpiewak, w tym ujęciu wspólnotę wyróżniają dwie zasadnicze cechy: wspólne praktyki, które „orientują nas w otoczeniu i nadają porządek naszemu postępowaniu”, oraz pamięć. P. 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” (2004: 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.

Członkowie elit zatem powinni być pojmowani jako swoista wspólnota interesów, idei, wartości. Jednak z drugiej strony trzeba pamiętać, że żyjemy w czasach skrajnego indywidualizmu (hiperindywidualizmu). Przyjmuje się zwykle dwie interpretacje tego procesu (Ziółkowski 2010). Pierwsze rozumienie zawiera w sobie element pozytywny, wskazujący na rozwój poznawczy jednostki, choć z drugiej strony widać w tym też „indywidualizm moralny i intelektualny” (Ziółkowski 2010: 34), lecz pozbawiony na pewno egoizmu. Druga definicja zakłada negatywne konsekwencje indywidualizmu, które objawiają się skupieniem na sobie, co odczuwane

jest jako jedno z zagrożeń współczesnego świata (Beck 2004). Jest to także swoisty powrót do Hobbesowskiej wizji złej natury ludzkiej, w której każdy żyje dla siebie, walcząc o pozycję, władzę i zasoby (Hobbes 2009).

Jak zaznacza Marek Ziółkowski: „Indywidualizm pierwszego typu charakteryzuje ludzi o wyższych pozycjach społecznych, drugiego zaś typu – osoby o pozycjach niższych” (2010: 34).

Łącząc perspektywę lokalną, tzn. polską rzeczywistość, ze zjawiskiem indywidualizmu, ten sam autor próbuje opisać pojęcie wspólnoty postrzegane diachronicznie, podsumowując ostatnie 70 lat 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«” (Ziółkowski 2010: 34). Społeczeństwo było podzielone, co wyrażało się w konflikcie „my” i „oni” (czyli elity polityczne PRL-u). 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 (hierarchicznym) miały drugorzędne znaczenie dla zatowizowanego polskiego społeczeństwa. Dodatkowo „niewiele było autentycznie funkcjonujących stowarzyszeń, większość organizacji było agendami państwa, »pasami transmisyjnymi« władzy do mas” (Ziółkowski 2010: 34). Można stąd wysunąć wniosek, że ówczesne społeczeństwo nie miało charakteru kolektywnego, a obywatele znajdowali swoje miejsce w sferze prywatnej. 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, przez wiedzę, a kończąc na konsumpcji).

Przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych 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) tę 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) sprzeciwiające się komunistycznym elitom rządzącym. 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 z systemem socjalistycznym. Owe elity, z racji swojego opozycyjnego charakteru istniejące równolegle do warstw rządzących, miały pełne poparcie społeczne oraz były darzone zaufaniem, jakiego potem nie doświadczyły prawie żadne elity polityczne czy społeczne¹⁸.

Trzeci okres otwiera rok 1989, w którym dawne elity opozycyjne przejęły władzę w kraju, co w konsekwencji doprowadziło do rozbicia wątej i kruchej wspólnoty Polaków, troszczących się o przyszłość i rozwój społeczny. Bronisław Misztal charakteryzuje to zjawisko, stwierdzając, że zaszła „zmiana systemowa, czyli sukcesja amalgamatyczna elity solidarnościowej po elicie późnego socjalizmu państwowego” (Misztal 2005: 36). Dalej autor zauważa: „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

¹⁸ Problem zaufania jako kategorii opisu rzeczywistości społecznej, determinującej postawy ludzi i ich zachowania, analizuje na polskim gruncie Piotr Sztompka (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, ale dotyka wszystkich krajów Europy. Dlatego też niektóre z nich walczą z tą tendencją, wprowadzając obowiązek wyborczy, np. Belgia, Luksemburg, Liechtenstein, Cypr, Grecja i Turcja, a częściowo (nie w całym państwie) Szwajcaria i Austria. Jak zauważa 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” (2007).

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)” (Misztal 2005: 36).

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. Przekształcając 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” (2005: 35)¹⁹. Ma to różne następstwa, 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” (Ziółkowski 2005: 40). Dalej M. Ziółkowski stwierdza: „(...) 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” (2005: 44). W takiej

¹⁹ Faktu, że rok 1989 nie u wszystkich Polaków ukształtował postawę obywatelską, dowodzą m.in. wyniki partycypacji Polaków zarówno w wyborach 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 21.07.2016). Mówią o tym także *Diagnozy Społeczne*, cykliczne badania Janusza Czapińskiego (Czapiński, Panek 2009, 2015) pokazujące proces odwrotnie proporcjonalnej relacji poczucia dobrobytu i zadowolenia oraz zaangażowania w życie społeczne.

sytuacji na pewno nie jest łatwe ani myślenie wspólnotowe, ani kreowanie elit, które będą odpowiedzialne za rozwój społeczny.

Dlatego charakteryzując elity, warto nawiązać do wspólnotowej tradycji myśli komunitariańskiej, dla której to właśnie współodpowiedzialność i etos działania społecznego są zasadnicze. Jak zaznacza Amitai 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” (2004: 190).

Parafrazując wyliczenie cech wspólnoty będące koncepcją Andrzeja Szahaja²⁰, można określić współczesne elity za pomocą dziecięciu atrybutów (Szahaj 2005: 45–50). Po pierwsze, elity winny mieć **charakter konstruktywistyczny**, nie zaś organiczny. Mają być więc wynikiem świadomych wyborów i działań „mających na celu jej ukonstytuowanie” (Szahaj 2005: 26). Powoduje to, że szanowana jest autonomia jednostki, jej wolność wyboru oraz dopuszczana jest różnica poglądów, postaw i wzorów życia. Dzięki temu także elita jest bardziej egalitarna, bowiem nie zamyka się i nie ogranicza do włączania do swego grona jedynie tych, którzy dysponują odpowiednimi kapitałami (według P. Bourdieu).

Po drugie, elita musi być postrzegana 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” (Szahaj 2005: 46). Jest to także zobowiązanie wobec członków elity, by postępowali sprawiedliwie wobec innych i „w ten sposób tworzyli sprawiedliwą wspólnotę sprawiedliwych ludzi” (Szahaj 2005: 46).

²⁰ Nie łączę 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.

Trzecią i czwartą cechą elit winny być **solidarność** i **inkluzywność**, 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 stwierdza A. Szahaj: „Jest to wspólnota, której siłę mierzy się jej najsłabszym ogniwem, a nie ogniwem najsilniejszym” (2005: 46). Idealistyczne wizje przedstawiają więc elitę jako grupę kierowaną empatią i współczuciem. Inkluzywność natomiast zakłada przyjmowanie do swojego grona wszystkich tych, którzy chcą do niego dobrowolnie przystąpić. Odmowa członkostwa nie może zaś 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 cecha, czyli **pluralizm**. Zgodnie z tym założeniem elity akceptują wewnętrzne zróżnicowanie światopoglądowe grup osób do niej należących, jednakże istotne jest poszukiwanie punktu wspólnego dla wszystkich środowisk. Pozwala to zachować spójność, daje punkt odniesienia w porównaniach z innymi grupami 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” (2005: 47). Z pluralizmem łączy się kolejna cecha elit, czyli **tolerancja**.

Siódma cecha wiąże się poniekąd z prezentowaną wyżej koncepcją netokracji. Elita bowiem musi być **dobrze poinformowana**, tworzyć i rozpowszechniać 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 przez 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 narzuca-

nym z góry obowiązkiem, lecz raczej nagradzanym powszechnym szacunkiem swobodnym wyborem podmiotów szczególnie związanych z jej losem” (Szahaj 2005: 47). 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, życzliwość, tolerancja i zaufanie” (Szahaj 2005: 47). Te wartości z kolei są konieczne w otwartej, dobrej i konstruktywnej debacie, kończącej się znalezieniem rozwiązania, a nie 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, który może przyczynić się do demoralizacji grupy „wynikającej z uznania przez jednostki, że w życiu wspólnym wszystkie chwytły są dozwolone, zaś interes własny jest najważniejszy” (Szahaj 2005: 47). Autor kontynuuje: „Znakiem owej demoralizacji jest stan traktowania wszystkich innych jako potencjalnych wrogów, wobec których można używać dowolnych środków celem realizacji swojego egoistycznego interesu” (Szahaj 2005: 48).

W świetle powyższego funkcjonowanie elit zyskuje nowy walor także w wymiarze posiadanego lub zdobywanego kapitału społecznego, postrzeganego w kategoriach zaufania społecznego i partycypacji społecznej, a nie tylko różnego rodzaju zasobów (finansowych, wpływów, stanu posiadania). Stąd w rankingu cech wyróżnionych przez A. Szahaja wysoko znajdują się inkluzyjność i otwartość, których zabrakło w teorii P. Bourdieu. W tym kontekście pojawia się zasadnicze pytanie, jakim kapitałem powinny posługiwać się dziś elity.

Odpowiadając na nie, warto przywołać koncepcję kapitału społecznego Roberta Putnama (2008), który definiuje to pojęcie w inny niż P. Bourdieu sposób, bowiem zwraca uwagę nie na zasoby poszczególnych ludzi, ale właśnie na wspólnotowość i wspólne dobro, łącząc zarazem perspektywę wspólnotową (kolektywną) oraz jednostkową (indywidualną). R. 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 prywatnym²¹. 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 nie wszystkie koszty i korzyści ze związków społecznych przypadają w udziale osobie nawiązującej kontakt” (2008: 36). Z tego może wynikać fakt, że kapitał społeczny nie jest wystarczająco doinwestowany i doceniony przez społeczeństwo, co niekiedy powoduje degradację jego znaczenia. Jest jednak warunkiem budowy demokracji oraz czynnikiem efektywnego sprawowania rządów (Rymsza 2007: 30).

Dla R. Putnama kapitał społeczny to wszelkiego rodzaju więzi społeczne realizowane na różnych poziomach przez takie wartości, jak: zaufanie społeczne, zaangażowanie społeczne, partycypacja lub obywatelskość. Komentując prace R. Putnama, Agnieszka Rymsza wskazuje, 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 powiększać” (2007: 31).

Autorka zgłębia problem 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

²¹ Należy przypomnieć w tym miejscu, że według P. Bourdieu kapitał społeczny jest atrybutem jednostki, nie zaś grupy.

obywatelami. Zaufanie umacnia kooperację, a kooperacja umacnia dalsze zaufanie, co tworzy pozytywną spiralę. Zaufanie społeczne ma dwa źródła: normy wzajemności i sieć zaangażowania obywateli” (Rymsza 2007: 31).

R. Putnam wyróżnia dwa rodzaje kapitału społecznego – wiążący i łączący. „Spajający kapitał społeczny tworzy pewnego rodzaju socjologiczny superklej, natomiast łączący kapitał społeczny zapewnia socjologiczne smarowidło” (Putnam 2008: 41). 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 lokalne²². Wszyscy członkowie grupy znają się osobiście, przez co zaufanie społeczne w tym środowisku ma wysoki poziom, bowiem oparte jest na relacjach bezpośrednich, a co za tym idzie – także mocno kontrolowanych i sankcjonowanych przez normy i wzory działania. Kapitał łączący (inaczej pomostowy lub włączający²³ – *bridging or inclusive*) pojawia się zaś w sytuacji, gdy grupa działa w ramach formalnych organizacji²⁴, często bez wcześniej ustalonych celów i norm lub z ludźmi, których nie znało się wcześniej osobiście. Zaufanie i umiejętność współpracy nie wynikają tu z wiążącego kapitału społecznego, czyli z cech związanych z przynależnością 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 społeczności. Oczywiście konieczny jest kompromis między tymi dwoma

²² Instytucje zbudowane na kapitale wiążącym to np. stowarzyszenia religijne, sąsiedztwo typu wiejskiego, rady rodzicielskie, związki zawodowe, grupy samopomocy.

²³ W niektórych pracach pojawia się właśnie określenie „pomostowy”, co jest błędem językowym wynikającym z zastosowania kalki językowej. W języku polskim *bridge* oznacza most, nie zaś pomost. Most łączy dwa brzegi, a pomost jest konstrukcją zbudowaną na podporach, wychodzącą w głąb akwenu wodnego.

²⁴ Przykłady 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.

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 mogą wynikać z deprywacji potrzeby afiliacji. 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 dobra.

Sam R. Putnam, tłumacząc znaczenie i rolę swojej koncepcji, dostrzega pewne wątpliwości, wynikające m.in. z toczącej się od dawna debaty między zwolennikami teorii wspólnotowych a 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 rodziną i przyjaciółmi. Stwarzając sobie w ten sposób na własny użytek swoje małe społeczeństwo, pozostawia wielkie społeczeństwo jego własnym losom«” (2008: 43).

Nawiązując do koncepcji kapitału społecznego R. Putnama, należy stwierdzić, że współczesne elity jawią się zatem już nie jako zamknięta grupa trwożąca się o swój status społeczny (i – nawiązując do A. de Tocqueville’a – istniejące same dla siebie i pomnażające 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”, będącą grupą wyróżniającą się przywilejami związanymi z posiadanym kapitałem kulturowym, społecznym lub ekonomicznym.

Pamiętać także należy, że członkowie elit biorą 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” (Nowak 2005: 29).

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 Wallerstein (2007), ale 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, bazującymi na międzynarodowym kapitale, albo – np. elity intelektualne – tworzą idee, które cieszą się uznaniem w różnych środowiskach. Elity lokalne natomiast nie mają tak wielkiego wpływu na procesy społeczne w skali makro, skupiają się więc na skali państwowej²⁵ i lokalnej.

Wyróżnikiem obecnych elit ma być więc: 1) **opór** (wobec prostych, masowych rozwiązań i „upupiania” członków społeczeństwa, co często może przybierać formę „działania pod prąd”), 2) **zaangażowanie** (w działania prospołeczne, na rzecz innych, swojego środowiska lokalnego, ale też w 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, szczególnie współcześnie w obliczu kryzysu uchodźczego).

Każda z tych cech jest wyróżniona jako podstawowa do opisu członków elit – obywateli wolnych, odpowiedzialnych, mających poczucie sprawstwa i autonomii oraz 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,

²⁵ U socjologów stale pojawiają się pytania o znaczenie lub brak znaczenia roli państwa dla procesów rozwoju społecznego, choć przeczy temu referat Jacka Raciborskiego pt. *Państwo i lud; relacje stare i nowe* wygłoszony na Zjeździe Socjologicznym w 2010 roku w Krakowie.

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, ale prowadzą jedynie do konsumpcji idei. Dzięki temu mamy do czynienia nie z kimś, kogo Herbert Marcuse (1991) nazwał „człowiekiem jednowymiarowym”, 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 filozoficznymi²⁶, ma dwa wymiary znaczeniowe. Z jednej strony jest to postawa krytycznego spojrzenia na świat i procesy, jakie się w nim dzieją. To konieczność podawania w wątpliwość tego, co nas otacza i co nami kieruje. W ten sposób powinni działać nie tylko intelektualiści, ludzie nauki, ale też politycy, biznesmeni, działacze organizacji pozarządowych, którzy winni widzieć i wiedzieć więcej, głębiej, szerzej. Takie podejście nie tylko prowadzi do zdobycia większych kompetencji, ale też wiąże się z posiadaniem władzy (Foucault 2009). To postawa zwątpienia, którą Marta Nussbaum (2008, 2010) nazywa postawą sokratejską, 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” (2008: 46)²⁷.

Z drugiej zaś strony opór odnosić się może do instytucji i systemów zewnętrznych wobec jednostki. Można zatem powiedzieć, że

²⁶ Idea i kategoria oporu jest łączona z filozofią XX wieku oraz różnie wykorzystywana. Funkcjonuje w wielu odsłonach i kontekstach: od idei nadczłowieka Fryderyka Nietzschego, przez rozpatrywany w kategoriach estetycznych opór w formalizmie rosyjskim czy funkcjonującą na analogicznych zasadach, ale mającą swój wymiar społeczno-polityczny kategorię „obcości” Brechta, po antysystemowe powojenne prace myślicieli związanych ze szkołą frankfurcką i różne nurty filozofii francuskiej (Antoine de Saint-Exupery, Georges Canguilhem, Michel Foucault).

²⁷ W Polsce kwestią oporu w edukacji zajmują się m.in. Ewa Bilińska-Suchanek (2003, 2006a, 2006b, 2009) i Ewa Bielska (2013). Warto przytoczyć też prace Grażyny Osiki (2011) i Gene’a Sharpa (2013).

jest to stanowisko opozycyjne wobec dominującej kultury, ideologii, systemu politycznego, stylu życia (Cywiński 2010), niekoniecznie jednak w formie zorganizowanego ruchu społecznego (np. Krzemiński 2010). 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 stronnictwym, nierzetelnym czy niewiarygodnym, co jest wyjątkowo trudne w kontekście elit intelektualnych lub akademickich²⁸.

Z kolei aktywność 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 coraz bliższych kontaktów z tymi, którzy się od nas różnią. Mam tu na myśli zarówno odmienne grupy etniczne, rasowe, religijne, narodowe, klasowe, jak i 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 stosować w nich zasady panujące w krajach kolonizujących. 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 nabie-

²⁸ Przykładami tego typu zaangażowania są np.: wystąpienie na XIV Zjeździe Socjologicznym w Krakowie Andrzeja Zybertowicza, który postulował zaangażowanie socjologii (i socjologów) dla Polski, prace Michała Buchowskiego, Moniki Bear (o antropologii feministycznej) 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 pod redakcją Jacka Kowalewskiego i Wojciecha Piaska (2007) czy Hany Červinkovej i Bogumiły D. Gołębniak (2010, 2013).

rzemy do niej 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 perspektywie” (2008: 16).

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** i jest oparta głównie na 4) **wyjątkowości, posiadaniu niezwykłych, niedostępnych wszystkim zdolności, zaangażowaniu w życie społeczne**, a także 5) **udziale 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, posiadania majątku czy 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, wolności, odpowiedzialności i decydowania o swoim własnym statusie²⁹. To nie elity w tradycyjnym znaczeniu tego słowa decydują o rozwoju społecznym, ale jednostki wykształcone, charakteryzujące się postawą krytyczną, nieprzyjmujące bez zastanowienia treści kształtujących opinie publiczną. Ten krytycyzm dotyczy teraźniejszości, ale też oceny wielu zjawisk historycznych, które miały wpływ na kształt dzisiejszych systemów i ustrojów³⁰.

²⁹ Dlatego ponownie zwracam uwagę na konstruktywistyczny charakter roli członka elity oraz na fakt, że jest (winien być) on świadomym podmiotem działającym, stwarzającym siebie w toku praktyki.

³⁰ Przedstawione rozumienie zjawiska elit sprawia, że możemy w odmienny

Propozycja elit zaangażowanych, działających *pro publico bono*, wyróżniających się wspólnotowym kapitałem społecznym, ponadto 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.

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, uzupełnionej zasadą dyferencji. Zgodnie z nią:

- „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” (Reinhard 2009: 56). Przy czym należy pamiętać, że możliwe są inne, alternatywne formy definiowania sprawiedliwości, co czyni np. Amartya Sen (2009).

1.2. Modele kształcenia elit społecznych w Polsce

1.2.1. Edukacja (elitarna) wobec wyzwań demokracji³²

Cechą konstytutywną elit intelektualnych jest posiadanie wykształcenia (wyższego). Jednak współczesność, kierowana m.in. przez tendencje masowości, popularyzacji treści i komercjalizacji wszelkich wartości, powoduje, że konieczne wydaje się ponowne zadanie pytania o (wy)kształcenie grup, które można nazywać elitarnymi³³. Jest to pytanie o tyle ważne, że przemiany społeczne, w tym zmiany funkcji uniwersytetu, które zachodzą pod wpływem takich procesów, jak: utowarowienie wykształcenia, merkantylizacja wiedzy i wykształcenia, kredencjalizm, mają znaczenie dla auto-identyfikacji zarówno ekspertów (czy innych: nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich, ludzi nauki, mistrzów), jak i studentów (doktorantów).

Celem rozdziału jest zatem zarysowanie problemu kształcenia elitarnego na poziomie wyższym w Polsce i za granicą³⁴ oraz wypuklenie **wielości jego możliwych modeli**, na co wskazuje wstępne tylko zbadanie tego obszaru edukacji. Są wśród nich

³² Tytuł tego podrozdziału stanowi parafrazę tytułu II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, odbywającego się w dniach 3 VIII–2 IX 1995 roku w Toruniu.

³³ Posługuję się definicją elitarności zaproponowaną w rozdziale 1.1.2, której głównymi wyróżnikami są: zaangażowanie społeczne, obywatelskość, a także odpowiedzialność społeczna. Zabieg ten jest celowy, ale i potrzebny, bowiem jak twierdzą Paul W. Kingston i Lionel S. Lewis: „Nie istnieje definicyjna precyzja w kategoryzowaniu, która jest elitarna, a która nie” (1990: XXI, cyt. za: Gromkowska-Melosik 2015: 18).

³⁴ Ważną publikacją na temat kształcenia elitarnego na poziomie wyższym na świecie jest książka D. Hejwosza *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych* (2010), która opisuje sześć najlepszych uniwersytetów na różnych kontynentach, obecnych na tzw. szanghajskiej liście najlepszych uniwersytetów – ARWU (Academic Ranking of World Universities). Chciałabym odwołać się także do badań, jakie prowadziłam wśród doktorantów najlepszych uniwersytetów na świecie w Stanach Zjednoczonych, Chinach i Wielkiej Brytanii. Jednak pogłębione wnioski z tych badań przedstawione zostaną w kolejnych publikacjach, poświęconych *stricto* tematowi badań porównawczych w zakresie kształcenia elitarnego.

bowiem studia doktoranckie, studia na kierunkach artystycznych (np. szkoły filmowe, 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, bowiem polityka Unii Europejskiej w zakresie edukacji zakładała stworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa Wyższego, ponadnarodowego i ujednoczonego systemu kształcenia na poziomie uniwersyteckim w krajach Europy (Jóźwicka, Kulwicka 2008: 245). Ujednoczenie zaś wprowadza do edukacji schematyczność, powszechność i w rezultacie masowość, nierzadko zestawianą kontrastywnie z elitarnością.

By omówić istniejące formy kształcenia uznane za elitarne, należy jednak ustalić pewną cezurę, granicę czasową, od której rozpocznie się planowana analiza. Pojawić się tu powinny dwie daty, obie istotne z punktu widzenia edukacji w Polsce oraz rozwoju szkolnictwa wyższego i jego przeobrażeń³⁵.

Pierwsza ważna data to **rok 1989**, w którym rozpoczęły się zmiany ustrojowe w Polsce. Można pokusić się o konstatację, że procesów, które ten przełom wywołał, nie odnotowano w żadnym innym momencie dziejów tego kraju. Poza przeobrażeniami politycznymi i ustrojowymi zaszły 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. prywatyzacja większości przedsiębiorstw) czy też edukacji. Te ostatnie będą miały dla tej pracy fundamen-

³⁵ Oczywiście można wyznaczyć więcej momentów granicznych, związanych np. ze zmianami partii rządzących, co ma wpływ na strukturę i formy kształcenia. Kolejne rządy opracowują i wcielają w życie swoje „pomysły na edukację”, np. wprowadzanie gimnazjów czy ich likwidację, obowiązek szkolny dla 6-latków, odpłatne studia na uczelniach publicznych itd. Zmiany te rzadko są jednak konsultowane przez ekspertów czy poddawane konsultacjom społecznym. Jest to zatem zmiana odgórna, nie zawsze korzystna z punktu widzenia systemu lub/i obywateli. Więcej w kontekście akademickim w tekście: A.M. Kola, K. Leja, *Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora* (2015).

talne znaczenie z dwóch powodów: 1) to właśnie **edukacja winna kształtować postawy i zachowania obywateli**, inaczej mówiąc, „nie da się uratować szansy na wielką transformację Polski bez zasadniczo, radykalnie odmienionej edukacji publicznej dzieci, młodzieży i dorosłych” (Kwieciński 1995: 5), jednak należy zauważyć, że 2) **w tej sferze wciąż jest jeszcze wiele do zrobienia, by móc nazwać Polskę krajem nowoczesnym, demokratycznym i obywatelskim**³⁶.

Dlaczego zwracam uwagę na te właśnie zadania? Jak twierdzi Zbigniew 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” (1995: 1). 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” (Kwieciński 1995: 1). Nie udało się dokonać zmiany w zakresie edukacji 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 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” (Kwieciński 1995: 3).

³⁶ Do zilustrowania tych rozważań szczególnie przydatna byłaby koncepcja dyskursów Jacques’a Lacana. Filozof, analizując rzeczywistość społeczną, wymienia pięć rodzajów obecnych w niej 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” (Doda 2002: 134). I dalej: „To powoduje ciągłą reprodukcję sensu, czyli reinterpretację. Już nie chodzi o »nowy« sens, czyli sens ostateczny, sens doraźny, który wymaga wypowiedzania go we wciąż „»nowszym« języku” (Doda 2002: 134). Problem autorytetu we współczesnym świecie podjął m.in. Lech Witkowski (2009, 2011).

Mogą tu jednak pojawić się pytania o to, dlaczego 25 lat po transformacji ustrojowej po raz kolejny wraca problem przebudowy edukacji, jej celów i zadań³⁷. Czy w ciągu tych lat, owocnych także dla rozwoju 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, który odbył się w 2010 roku w Toruniu: „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)”. 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 ludzkiej woli; to wreszcie eksplozja ruchów populistycznych, które zastępują brak wizji w polityce »oficjalnej« namiętnościami i nadziejami »zwykłych ludzi«, niemieszczącymi

³⁷ W 2014 roku upłynęło 25 lat od momentu zmiany systemowej, jednak wciąż pozostaje pytanie, czy i w jaki sposób polska edukacja/system edukacji i oświaty wykorzystywały ten czas na wprowadzenie skutecznych zmian. To pytanie można rozbić na trzy wątki i ocenić: 1) działania polityków w tym zakresie, 2) działania społeczne, zaangażowanie obywateli w kształtowanie systemu edukacji oraz 3) działania pedagogów.

się w kanonach politycznej poprawności. W tym kontekście coraz głośniejsze są głosy i coraz ciekawsze teorie proponujące radykalną rekonstrukcję projektu demokracji”.

Obecnie, ponad ćwierć wieku po zmianach ustrojowych, wciąż nie wiemy, jaki kształt ma mieć polska edukacja, a co ważniejsze – w którym kierunku ma się rozwijać. Stąd tak ważne są odpowiedzi na pytania: jakie prognozy rozwoju, zmiany polskiej edukacji można byłoby wskazać? W którym kierunku należy zmierzać, jakie kroki podjąć? I bynajmniej nie chodzi tylko o perspektywę krótkoterminową, ale o myślenie długofalowe, w kategoriach tzw. strategii *forseight*.

Widząc potrzebę przemyślenia tych kwestii, w 2012 roku z inicjatywy prof. zw. dr. hab. Z. Kwiecińskiego powołano Komitet Rozwoju Edukacji Narodowej przy Wydziale I Nauk Humanistycznych i Społecznych PAN. Celem funkcjonowania Komitetu jest wywołanie i poprowadzenie debaty publicznej nad najważniejszymi i najbardziej palącymi problemami edukacji, by uniezależnić jej rozwój od koniunkturalnych reform politycznych. Ciało to miało sięgać do tradycji Komisji Edukacji Narodowej i stać się forum eksperckim, w którym byłyby przedstawiane i dyskutowane idee i koncepcje rozwoju oświaty i nauki w kraju. Jest to tak istotne, bowiem według *Raportu Polska 2050* (2011) poziom wykształcenia Polaków jest i będzie podstawowym warunkiem tempa i poziomu rozwoju gospodarczego, kulturalnego i obywatelskiego naszego kraju. Jak podkreśla Z. Kwieciński: „Komitet Prognoz uznał w swoim, cytowanym już Raporcie *Polska 2050*, że zminimalizowanie dystansu poziomu rozwojowego Polski zależy od zmiany skumulowanych przez wiele lat barier w systemie kulturowym, a najbardziej efektywnym i długofalowym instrumentem takiej zmiany jest nowoczesny system edukacji, który musi charakteryzować się ciągłością i wewnętrzną spójnością – od przedszkola po studia wyższe. »Jest to wymóg jego efektywności, ale i konieczność...«” (*Raport Polska 2050*, 2011: 116). Prezes Akademii prof. Michał Kleiber powtórzył i uwypuklił to stanowisko w swoich publikacjach (np. 2012).

Z. Kwieciński podsumowuje, wskazując na największe trudności i bariery rozwojowe: „Warto wszakże zauważyć, że zarówno przesłanka przesunięcia kwestii rozwoju naszego kraju ku zmianie systemu barier kulturowych przez odmieniony system edukacji,

jak i nadzieja na to, że edukacja może sobie z tym poradzić, nie są bezdyskusyjne, tak z perspektywy politycznej (dla prawicy trwałość tradycji jest gwarantem tożsamości narodowej), antropologicznej (kultura jest stała i nie podlega wartościowaniu, edukacja jest doraźnym działaniem na rzecz jej przyswojenia), jak i socjologicznej (...) oraz pedagogicznej (niebezpieczeństwo pedagogizacji problemów zasadniczych zmian strukturalnych)” (2013: 9).

Drugi ważny moment w omawianiu problemu kształcenia elitarnego miał miejsce 10 lat później, w **roku 1999**, kiedy to przyjęto wytyczne Deklaracji Bolońskiej, będącej rozwinięciem podpisanej 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) (Jóźwicka, Kulwicka 2008: 249). Z punktu widzenia problemu badawczego tej pracy najistotniejszą zmianą jest reorganizacja systemu studiów wyższych, które wprowadzają trzystopniowy sposób zdobywania wiedzy oraz tytułów zawodowych i stopni naukowych. Ma to niewątpliwy wpływ na kształt i zadania edukacji uniwersyteckiej, zestawionej z neoliberalną logiką przemian ogólnospołecznych³⁸.

Warto jednak wrócić do wątpliwości, o których mowa była powyżej. Dlaczego w polskiej pedagogice i socjologii edukacji kwestia elitarności nie znajduje należnego zainteresowania³⁹, szczególnie w kontekście wychowania i nauczania dla demokracji, kreowania elit odpowiedzialnych za rozwój społeczny i jednostkowy? Być może jest to efekt dominującej przez ponad 200 lat w polskiej szkole i polskiej

³⁸ Więcej na ten temat w następnym rozdziale.

³⁹ Ostatnią ważną publikacją na ten temat jest książka Agnieszki Gromkowskiej-Melosik pt. *Elitarne szkolnictwo średnie: między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną* (2015). Autorka twierdzi, że „w polskiej socjologii edukacji problem elitarnego szkolnictwa średniego nie był często poruszany” (2015: 11), zatem cytowana praca wypełnia ważną lukę w piśmiennictwie pedagogicznym.

myśli pedagogicznej idei egalitaryzmu, skutkującej masowością, także (a może przede wszystkim) w wymiarze ideologicznym, niewykształconą podmiotowością i brakiem poczucia odpowiedzialności za wybory swoje i innych. Dyskurs równościowy, egalitarny, paradoksalnie zdominowany został przez myślenie jednostkowe, bierne, egoistyczne, natomiast zaangażowanie społeczne pozostawił nielicznej grupie inicjatyw alternatywnych (Melosik, Śliwerski 2010), w tym edukacyjnych, o charakterze elitarnym.

Sam termin „elitarność” obecny jest w opracowaniach dotyczących stratyfikacji społecznej, łączących w sobie dyskusję na temat ładu społecznego i jego elementów z różnymi problemami procesu edukacji (np. Gmerek 2001a, 2001b, 2003, 2011; Gromkowska-Melosik 2015; Gromkowska-Melosik, Szymański 2014). 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 publicznej. Brakuje całościowych opracowań na ten temat, a dopiero od niedawna prowadzone są badania nad kwestią elitarności w edukacji⁴⁰. Szczególnie w oczach opinii społecznej elitarnie jest to, za co trzeba płacić niemałe sumy. Być może jest tak z powodu niskiego poziomu szkolnictwa publicznego na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i średnim. Pogląd ten zmienia się w przypadku studiów wyższych. Za najlepsze, czyli elitarne, uważane są uniwersytety państwowe: Uniwersytet Jagielloński (UJ) w Krakowie czy Uniwersytet Warszawski (UW), które co roku rywalizują o pierwsze miejsce w rankingach – zarówno uczelni wyższych konstruowanych przez czasopisma sprzedające wizerunek uczelni, jak i w rankingach skuteczności uczelni w zdobywaniu grantów badawczych.

⁴⁰ Mam tu przede wszystkim na myśli badania Darii Hejwosz (2010), A. Gromkowskiej-Melosik, która bada problem elitarnych szkół średnich w Europie (2015), a także książkę Barbary Smolińskiej-Theiss, badającej problem „klasowość edukacji” (2014). Propozycję kryteriów elitarności szkół i edukacji opracowały Ewa Kołodziejska i Edyta Mianowska (2008). 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, którą zatytułowano *Marginalizacja i elitarność w edukacji*. Taki też tytuł nosi publikacja – tom pokonferencyjny składający się z zgłoszonych na sesji referatów.

Prywatne „akademie” i „szkoły wyższe” nie cieszą się taką renomą jak uczelnie państwowe. Jest to typowo polska specyfika, która odróżnia najlepsze krajowe uczelnie od tych najlepszych na świecie. Są w tym względzie wyjątki, np. Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS, który zatrudnia najlepszych psychologów, kulturoznawców i socjologów w Polsce oraz regularnie gości badaczy z zagranicy, czy Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu (DSW), która rozwija się nie tylko pod względem dydaktycznym, ale też naukowym, realizując szeroko zakrojone projekty badawcze, także międzynarodowe.

Z drugiej strony często słychać 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 głoszono bowiem hasła „równości”, które nie miały jednak odbicia w rzeczywistości państwa socjalistycznego. Po 1945 roku w Polsce zapanowała bowiem demokracja ludowa, której głównym hasłem były równość i walka z burżuazyjną elitą. Tego podejścia 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 wydźwięk także systemowy. Instytucje unijne wdrażające środki na projekty edukacyjne organizowane w ramach funduszy strukturalnych, określając priorytety działań, na pierwszym miejscu stawiają „wyrównanie szans edukacyjnych”.

Jak wskazują 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 względu etycznie pojmowanej sprawiedliwości społecznej, lecz ekonomicznej, w swej proveniencji, dyskurs kapitału społecznego wydaje się odgrywać zasadniczą rolę w formułowaniu wyzwań neoliberalnie pojmo-

wanej polityki społecznej współczesnych społeczeństw kapitalistycznych” (2009: 9–10). Jak dalej stwierdzają autorzy, „bój o równość”, a właściwie jego dyskurs, „utrudnia brak jasności co do faktu, czego ta równość ma dotyczyć” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz 2009: 9–10). Nie uciekniemy bowiem od różnic indywidualnych, zbudowanych na talentach, „kapitale kulturowym” czy „kapitale społecznym”. Znaczą to także, że członkowie elit mają większy od innych dostęp do różnego rodzaju dóbr i przywilejów, co podkreśla także Z. Kwieciński, który wskazuje na przyczyny nierówności społecznych, skupiając się głównie na edukacji i dostępie do wiedzy jako jednym z najważniejszych obecnie czynników wprowadzających i warunkujących niesymetryczny podział społeczny. Jak przekonuje autor, „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 przygotowania 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” (Kwieciński 2009: 20). Dzieje się tak, bowiem pomimo otwartego charakteru elit kapitalistycznych i obalenia istniejących barier feudalnych społeczeństwo nie stwarza równych szans każdemu (Pilch 2003: 1031)⁴¹.

⁴¹ Teza Z. Kwiecińskiego wpisuje się w zbiór najważniejszych koncepcji będących odpowiedzią na pytanie o przyczyny nierówności i selekcji szkolnej. Problem selekcji szkolnych został zauważony bardzo wcześniej przez polskich badaczy społecznych. Warto prześledzić, jak przyczyny zróżnicowań szkolnych widzieli różni autorzy, ujmując problem w perspektywie czasowej. Jan Stanisław Bystron w 1930 roku wskazał, że najważniejsze czynniki selekcji szkolnej to:

- „organizacja pracy szkół, a zwłaszcza dostępność społeczna i terytorialna 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;

By opowiedzieć o roli kształcenia elitarnego, konieczne zatem jest najpierw zadanie pytania, jakie elity są potrzebne Polsce. Po tym jednak trzeba podjąć dyskusję z powszechnie podzielanym twierdzeniem, że: „Idea elitaryzmu oświatowego w myśl zasady Mourniera: »być ponad mieć« koncentruje uwagę na jednostce, a nie na zbiorowościach, na stwarzaniu optymalnych dróg układowania się człowieka z obiektywną rzeczywistością społeczną. Efektem powyższego jest pogłębianie nierówności społecznych w dostępie do wykształcenia oraz do zrozumienia prawdziwych wartości kultury i nauki” (Gaweł-Luty 2001: 5). Znaczy to tyle, że współczesna edukacja kładzie nacisk na rozwój jednostki, usuwa na drugi plan myślenie wspólnotowe i perspektywiczne. Jest tak, bowiem 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,

– 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” (Bystron 1930: 17). 45 lat później Z. Kwieciński dostrzega pięć grup czynników powodujących różnicowanie szans edukacyjnych: pedagogiczno-oświatowe, przestrzenne, ekonomiczne, kulturowe, biospołeczne (1975: 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 makrospołeczny, region, społeczność lokalna, rodzina, szkoła oraz dziecko (1996: 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. Jona-thana H. Turnera, Talcotta Parsonsa, Earla Hoppera, czy wprowadzając konteksty i założenia teorii konfliktowej, np. w ujęciu Ralpa Dahrendorfa) oraz podejście psychologiczne (pokazując np. reakcję jednostki na niski status społeczny czy orientację na społeczną dominację) (2008: 23–48).

odpowiedzialną i sterującą swoimi wyborami jednostką. Formuluje 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” (Mieszalski 2001: 11). Wprowadza się do debaty o szkole najpierw hasła sprawiedliwości (do 1989 roku), a następnie równości i wolności (por. Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz 2009). Dzięki temu edukacja nabiera charakteru demokratycznego, choć działania mające na celu wprowadzenie idei sprawiedliwości i równości do praktyki edukacyjnej są fasadowe i nieskuteczne. Badacze wskazują na fakt, że demokratyczny charakter reform szkolnych miał odzwierciedlenie głównie w propagandowej frazeologii, nie wnikał 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 chłopskich (Szymański 2001: 33).

Dzięki takim badaczom, jak: James Coleman, Basil Bernstein, Raymond Boudon, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Christopher Jencks, Ivan Illich, Paolo Freire, Pierre Bourdieu, Randall Colins, mechanizmy selekcji szkolnej i defaworyzacji różnych warstw społecznych, stały się jawne i zostały rozpowszechnione. W Polsce temat nierówności w edukacji podjęli m.in.: Z. Kwieciński (np. 1976, 1980, 1992, 1995, 2002), Mirosław J. Szymański (1988, 1996, 2000), Ryszard Borowicz (1978, 1983, 2000), Mikołaj Kozakiewicz (1973), Tadeusz Frąckowiak (1985, 1986), Roman Dolata (2002) czy cytowani wcześniej Tomasz Gmerek i Agnieszka Gromkowska-Melosik. Próbowali oni opisać przyczyny stanu nierówności i dać odpowiedź na pytanie, jak temu stanowi zapobiec.

Debaty poświęcone kwestiom egalitarności (i elitarności) polskiej szkoły odwołują się prawie wyłącznie do powstałej w końcu lat sześćdziesiątych koncepcji P. Bourdieu dotyczącej reprodukcji kapitału społecznego, traktując ją nie jako punkt wyjścia, ale punkt dojścia, wynik lub wniosek badawczy. P. Bourdieu szczegółowo scharakteryzował fenomen selekcji szkolnej i reprodukcji kapitałów

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” (Szymański 2001: 30). W tym kontekście wykształcenie elitarne stanowiło dodatkową gwarancję posiadanej pozycji i jej dziedziczenia. Późniejsze publikacje P. Bourdieu (2004, 2005, 2006) 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” (Kopciewicz 2009: 155).

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* (2003), zestawiającego dwie tradycje analiz struktury klasowej: Weberowską oraz kulturalistyczną. Propozycja S. Balla prezentowana przez P. Mikiewicza jest zatem próbą znalezienia kompromisu między „superracjonalizmem tradycji »teorii wykluczania społecznego« a otwartym determinizmem Bourdieu” (Mikiewicz 2008: 16). Polski socjolog ocenia, iż analizy Balla prowadzą do przyjęcia takiego modelu budowania nierówności klasowych, które są tworzone przez indywidualne praktyki członków określonych kategorii społecznych. Wynika to z panującej ideologii indywidualizmu, idei prywatnej odpowiedzialności za los – nie tyle nawet własny, ile swojej rodziny – prowadzącej do działań mających na celu „zachowanie przewag społecznych (materialnych, prestiżowych i w zakresie władzy) nad członkami klas niższych” (Mikiewicz 2008: 21).

Poza badaniami i publikacjami naukowymi ważne były także działania praktyczne. Jak wskazuje 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” (2002a: 9). 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, że nie otrzymywały one nawet informacji o możliwościach, jakie im przysługiwały. System szkolny był wyjątkowo czułym zwierciadłem różnic społecznych pomimo usilnych politycznych wymagań egalitarnych (Kwieciński 2002a: 10).

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. Był to efekt analiz reform i pomysłów lat minionych, które w żaden sposób nie zmieniły szkolnej rzeczywistości i nie wyeliminowały podziałów społecznych. Jak twierdzi M.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 edukacyjnych” (2001: 29). Z tego względu kształcenie powszechne „przez długi czas wcale nie było egalitarne” (Szymański 2001: 29) i dlatego właśnie problem równości (nierówności) nie znajdował zainteresowania w gronie pedagogów, choć wprowadzono do systemu zasadę jednolitości szkolnictwa (Kwieciński 2002a: 9). Nie było też miejsca na kształcenie elitarne.

Bogusław Śliwowski twierdzi, że w ciągu ostatnich 20 lat reformy szkolnictwa oscylowały między autonomią a centralizacją (2009). 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, że zmiana społeczna jest konieczna i ceniona.

Dominująca optyka równości uzasadniana była i jest na wiele sposobów, „mimo że ideologia kapitalizmu z jej przeciwieństwa uczyniła zasadę organizacji życia gospodarczego” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz 2009: 9). Po 2004 roku pojawiają się inne zjawiska, dzięki m.in. funduszom unijnym następuje ekonomizacja równości, łączona z demokratyzacją kształcenia (bezpłatne formy kształcenia na każdym poziomie i w każdej formie), co w edukacji przyjmuje postać szkoły masowej, promującej zaniżanie standardów i tolerancję dla miałkości.

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

W kontekście powyższego należy zadać sobie pytanie, jak to się dzieje, iż: „Prowadzone od dziesięcioleci badania pokazują, że edukacja jest przestrzenią odtwarzania istniejących nierówności społecznych” (Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz 2009: 13). 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 w tej pracy narzędzia zasadnicze, tj.: dostęp do środków unijnych, badania społeczne, „dobre praktyki” państw zachodnich.

Współcześnie o te kwestie pyta m.in. P. Mikiewicz (2008). 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” (Mikiewicz 2008: 13). Dzieje się tak, ponieważ zmienia się funkcja edukacji, która przestaje być niezbędnym warunkiem dostępu do warstw uprzywilejowanych społecznie lub ekonomicznie (Mikiewicz 2008: 13).

W kontekście powyższych słów pojawia się u P. Mikiewicza także pytanie o to, czy mechanizm reprodukcji społecznej przestał obowią-

zywać: „Czyżby dokonało się rewolucyjne złamanie błędnego koła odtwarzania pozycji społecznych z pokolenia na pokolenie?” (2008: 13). Odpowiedź P. Mikiewicza jest negatywna, a autor dopytuje, jaka jest tego przyczyna i kto za tę zmianę odpowiada (Mikiewicz 2008: 14). Przyczyny tego stanu rzeczy są dwie. Po pierwsze: „Ten wewnętrzny podział szkolnictwa jest społecznie uświadomiony” (Mikiewicz 2008: 14), a po drugie, istnieje „społeczne zapotrzebowanie na różnicę” (Mikiewicz 2008: 14), także w wymiarze edukacyjnym, generowane i podtrzymywane głównie przez przedstawicieli klasy średniej i inteligencji, np. czytelników gazet tworzących rankingi szkół („Wprost”, „Perspektywy”). P. Mikiewicz stawia tezę, że to rodzice zakulisowo dyktują warunki gry społecznej – relacji między nauczycielem a uczniem: „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” (2008: 14). Ponadto rośnie ranga i znaczenie wykształcenia. Jak pokazują longituidalne badania Z. Kwiecińskiego, w ciągu kilkudziesięciu lat zmieniła się postawa wobec wykształcenia – rodzice i młodzież zrozumieli, że wykształcenie to warunek konieczny do zdobycia pracy w ogóle, a zwłaszcza dobrze płatnej i dającej satysfakcję (Kwieciński 2002b: 9). 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 to maturalnym – zarówno przez piszących, jak i przez kadrę nauczycielską i dyrekcję jest jeszcze coś, o co warto się starać: autorytety, własny rozwój wynikający z ciężkiej pracy, a nie będący tylko hasłem, satysfakcję z dokonanego postępu?

Kształcenie elitarne powinno skupiać się na przygotowywaniu jednostek do wprowadzania zmian społecznych i ich podtrzymywaniu. Stoi to w opozycji do teorii P. Bourdieu, który uznaje,

że 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 płynności (por. Bauman 1995, 2000). Przemiany społeczne i obyczajowe tak znacznie zmieniły formy i cele istnienia najważniejszych instytucji społecznych, że mówienie o bezpośredniej reprodukcji jest zbytym uproszczeniem. Członkowie elit muszą być dziś przygotowani na zmienność warunków, być mobilni, widzieć szeroką i długoterminową perspektywę proponowanych rozwiązań. Dodatkowym, bardzo istotnym wyróżnikiem będzie tu odpowiedzialność za wprowadzone zmiany.

Elitarna edukacja powinna właśnie do pełnienia tej roli przygotowywać, bazując na powyższych wartościach, ale uzupełnionych o **myślenie nie tyle równościowe, ile wspólnotowe**⁴². Jak tego dokonać? Najlepiej jest podjąć działania praktyczne, np. ucząc demokracji, obywatelskości, odpowiedzialności za społeczność, w której się żyje. Bardzo dobrym przykładem tego są lekcje i warsztaty odpowiedzialności podmiotowej, które zaproponowała uczniom jednej ze szkół olsztyńskich Beata Krzywosz-Rynkiewicz⁴³.

Stąd ważne było zadanie pytania o koncepcję reprodukcji społecznej P. Bourdieu. Inny ważny myśliciel Henry Giroux twierdzi, że koncepcja P. Bourdieu jest słuszna z punktu widzenia prawdy, ale nie słuszna z punktu widzenia pragmatyki. „Zdaniem Giroux 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**” (za: Męczkowska-Christiansen, Mikiewicz 2009: 14). Pamiętać

⁴² Mam tu na myśli wspólnotowość jako cechę elit i społeczeństw opisaną w rozdziale 1.1.2, odwołując się do koncepcji R. Putnama.

⁴³ 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?* (2007).

także należy, że *noblesse oblige*, a elity nie tylko odtwarzają zastany porządek, ale także go zmieniają.

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 „inteligenca”. Trudność tę potęguje fakt, że synonimami „elitarności” w polskiej literaturze są określenia: „prywatny”, „niepubliczny”, „społeczny”, „niemasowy”, „dostępny nielicznym”, „alternatywny” (wobec głównego nurtu), „artystyczny”, „płatny”⁴⁴, „uniwersytecki” (np. szkoły prowadzone pod egidą uniwersytetów). Ponadto kryteria oceny szkół „są odmienne dla kolejnych etapów kształcenia: począwszy od szkoły podstawowej po wyższą” (Narkiewicz-Niedbalec 2008: 8). Jednak nie tylko według znawców przedmiotu, ale też w powszechnej opinii funkcjonują podmioty wyróżniające się (pozytywnie) wśród 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?” (Narkiewicz-Niedbalec 2008: 8). Jakie przymioty posiadają, sprawiające, że instytucje oświatowe realizują cele i zadania elit, których cechy zostały omówione w poprzednich rozdziałach?

Odpowiedź na te pytania nie jest łatwa, szczególnie że definicje zbudowane na wyjaśnieniach słownikowych mają charakter pleonazmu. Mówi się zatem, że „elitarnie” znaczy „przeznaczone dla elity” (*Słownik współczesnego języka polskiego* 2001: 235). Rubén A. Gaztambide-Fernández wymienia pięć podstawowych kontekstów elitarnego szkolnictwa średniego, które można odnieść do pozostałych poziomów edukacji (Gaztambide-Fernández 2009: 26–44, cyt. za: Gromkowska-Melosik 2015: 32–36). Pierwszy kontekst związany jest z niezależnością szkoły od władz oświatowych, co spowodowane jest głównie niezależnością finansową, która przekłada się na możliwość

⁴⁴ Jak pokazały badania E. Kołodziejskiej i E. Mianowskiej dotyczące kryteriów elitarności w opinii publicznej, prawie 15% respondentów odpowiedziało, że szkoła elitarna jest przede wszystkim szkołą płatną (Kołodziejska, Mianowska 2008: 31).

kształcenia innowacyjnego, opartego na procesach selekcyjnych. Jest to tzw. elitarność typologiczna, naznaczająca pozytywnie uczniów i absolwentów określonych szkół.

Kolejny kontekst nazwany jest elitarnością scholastyczną i dotyczy programów nauczania, które są nadzwyczaj ambitne i mają akademicki charakter. Jak zauważa A. Gromkowska-Melosik: „Programy w szkołach elitarnych zorientowane są na pogłębianie wyniesionego z domu rodzinnego kapitału kulturowego” (2015: 33–34), a ich celem jest ukształtowanie człowieka wykształconego.

Trzeci kontekst dotyczy kwestii historii i tradycji danej szkoły, które stanowią źródło prestiżu (Gromkowska-Melosik 2015: 35). Natomiast czwarty kontekst związany jest z ich funkcją stratyfikacyjną i selekcyjną: „elitarnie szkoły średnie skupiają osoby o »właściwym pochodzeniu«, wywodzące się z wyższych klas społecznych i ekonomicznie uprzywilejowane (do placówek tych uczęszczają dzieci z rodzin bogatych lub bardzo bogatych)” (Gromkowska-Melosik 2015: 35).

Ostatni kontekst dotyczy elitarności o charakterze geograficznym. Szkoły elitarnie ulokowane są zwykle z dala od miast, w pięknym otoczeniu bogatej i spokojnej wsi, tak by móc stworzyć „wizerunek bezpiecznego odosobnienia i ekskluzywności” (Gromkowska-Melosik 2015: 36). Ponadto pozwala to na totalną socjalizację do pełnienia elitarnych ról w społeczeństwie.

Jednakże najprostszym rozwiązaniem w przypadku definiowania „elitarności” kształcenia byłoby wskazanie znaczenia rankingów szeregujących polskie uczelnie wyższe, szkoły średnie czy gimnazja⁴⁵. Od wielu lat funkcjonują one zarówno w obiegu ogólnopolskim, jak i w wymiarze lokalnym (prowadzone i publikowane najczęściej przez lokalne i regionalne dzienniki). Niektóre z nich mają swoją tradycję,

⁴⁵ Oczywiście w świetle głównego problemu badawczego tej pracy należałoby sięgnąć po rankingi szkół wyższych opracowywane od kilkunastu lat przez różnego typu czasopisma: tygodniki („Polityka”, „Wprost”), miesięcznik „Perspektywy” czy gazetę codzienną „Rzeczpospolita”. Nie klasyfikuje się bowiem jeszcze uczelni oferujących studia doktoranckie. Jest to, jak się zdaje, wciąż zbyt mało powszechna forma kształcenia, co zmienia się m.in. pod wpływem zaleceń Deklaracji Bolońskiej, przyjętej także przez Polskę. Taką metodę obrała D. Hejwosz, która opisując najbardziej elitarnie uniwersytety na świecie, zdecydowała się wybrać te zajmujące wysokie miejsca w światowym rankingu ARWU (por. Hejwosz 2010).

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 tym 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 nauki⁴⁶. Może to oznaczać, że istnieje potrzeba kształtowania rynku edukacyjnego, i to kształtowania go na wzór rynku dóbr i usług, na którym znajdują się jednostki zarówno elitarne, jak i te przeznaczone dla bardziej przeciętnego odbiorcy⁴⁷. Osoby czytające je chcą – zgodnie z prawami rynku – otrzymać najlepszą ofertę za cenę, jaką są w stanie zapłacić. 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. Dzieje się tak, bowiem osoby te są świadome „że wybór szkoły to nie tylko kwestia doboru nauczycieli i programów nauczania, ale również inwestycja w kapitał kulturowy i społeczny dla swych dzieci” (Mikiewicz 2008: 22). Zdobywanie i posiadanie wiedzy dotyczącej rankingów i ich wyników staje się pewnym wzorcem kulturowym, wiedzą podzielaną i przekazywaną, elementem kapitału społecznego i kulturowego. Funkcjonuje to na podobnej zasadzie jak w USA czy Wielkiej Brytanii, gdzie powszechnie wiadomo, które szkoły mają opinię szkół elitarnych, bowiem jako takie ukształtowały je tradycja i społeczeństwo. Wybierane są one zwykle przez potomków dawnych absolwentów, nierzadko działających w różnych stowarzyszeniach absolwenckich dotujących działania badawcze, rozwojowe, inwestycyjne, ale też promocyjne⁴⁸.

⁴⁶ Z tego powodu nie przeprowadza się rankingów szkół podstawowych.

⁴⁷ Dlatego też autorzy rankingów mówią o tworzeniu „mapy doskonałości” polskiego szkolnictwa: <http://www.egospodarka.pl/52915,Ranking-szkol-wyzszych-2010,1,39,1.html> (dostęp 2.08.2016). Zwraca uwagę na to także P. Mikiewicz (2008).

⁴⁸ Interesujące dane i wnioski odnośnie do międzynarodowych rankingów uniwersytetów prezentuje Krystian Szadkowski w rozdziale *Globalne rankingi uniwersytetów – zwornik kapitalistycznej produkcji w szkolnictwie wyższym*, będącą częścią książki pt. *Uniwersytet jako dobro wspólne* (2015: 111–143). Główna teza

W Polsce taka tradycja jeszcze nie istnieje, buduje się więc reputację szkół nie tylko przez oferowane usługi kształcenia, ale też przez uczestnictwo tych szkół w rankingach, co może ponadto wynikać z określonej strategii marketingowej. Polskie stowarzyszenia absolwentkie 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 kreując (i promując) markę uniwersytetu. Przykładem może być tu np. Stowarzyszenie Absolwentów UMK, które organizuje zjazdy, bale karnawałowe i wycieczki.

Mam tu na myśli także kluby studenckie działające w ramach jakiegoś uniwersytetu czy college'u, 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. Niewiele uniwersytetów może pozwolić sobie na podnoszenie swojego prestiżu w ten sposób, co powoduje, że stają się one niekonkurencyjne dla środowiska biznesowego.

Rankingi ogólnopolskie, zarówno te dotyczące szkół wyższych, jak i innych poziomów kształcenia, są coraz bardziej rozbudowane i przygotowywane w sposób profesjonalny. Prowadzą je największe polskie firmy badające opinię publiczną, np. TNS Pentor czy Centrum Badań Marketingowych INDICATOR, które włączają się do badań szkół prowadzonych dla „Rzeczpospolitej” i „Perspektyw”. Ich znaczenie rośnie, szczególnie teraz, gdy mówi się powszechnie o niżu demograficznym i jego skutkach dla uczelni wyższych. Powoduje to wzrost konkurencji między uczelniami, co widoczne jest także w rankingach. Stąd też pojawiły się rankingi różnych typów szkół, w tym zawodowych, szkół prywatnych czy państwowych wyższych szkół zawodowych – PWSZ-ów. Jednakże to szkołom prywatnym

rozdziału głosi: „Nie ma wątpliwości, że globalne rankingi są specyficzną technologią polityczną, której zadaniem jest hierarchizacja i wykluczenie” (Szadkowski 2015: 122). K. Szadkowski, odwołując się choćby do myśli M. Foucaulta, wskazuje także na fakt, że rankingi są formą sprawowania przemocy symbolicznej.

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 dlatego, że 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, przez nauki społeczne, kończąc na prawie i sztukach pięknych).

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 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 stwierdza 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” (Mikiewicz 2008: 14).

Co w tych klasyfikacjach jest brane pod uwagę? Kryteriów jest wiele i mają różną wagę, np. na ranking „Rzeczpospolitej” i „Perspektyw” składa się pięć głównych kategorii, a w ich ramach wyróżnia się 32 podkategorie. Ranking „Perspektyw” jest bardzo rozbudowany, zawiera bowiem sześć kategorii podstawowych, w ramach których mieszczą się bardziej szczegółowe podkategorie (w roku 2016). Są to następujące kryteria⁴⁹: 1) **prestiż**, mierzony przez: preferencje pracodawców (liczba wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym przeprowadzonym na reprezentatywnej grupie pracodawców), ocenę kadry akademickiej, tj. liczbę wskazań danej uczelni w badaniu ankietowym wśród kadry akademickiej, uznanie międzynarodowe

⁴⁹ Podaję za: <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich/metodologia-rankingu-akademickich-szkol-wyzszych> (dostęp 2.08.2016).

dowe, czyli pozycję uczelni w rankingach międzynarodowych⁵⁰; 2) **innowacyjność**, na którą składają się uzyskane przez uczelnie patenty i prawa ochronne, środki pozyskane z UE (w ramach programów POIG, POIiŚ, RPO, POKL, PORPW), sprzedane licencje oraz liczbę utworzonych firm typu *spin-off* i *spin-out*; 3) **potencjał naukowy**, a w tym ocena parametryczna, nasycenie kadry osobami o najwyższych kwalifikacjach, uprawnienia do nadawania stopni i tytułów naukowych; 4) **efektywność naukowa**, którą rozumie się jako stopień rozwoju kadry własnej, nadane stopnie naukowe, efektywność pozyskiwania zewnętrznych środków finansowych na badania, liczbę publikacji uwzględnionych w bazie SCOPUS, cytowania, posiadany H-index, ale też liczbę studentów studiów doktoranckich w stosunku do ogólnej liczby studentów i doktorantów; 5) **warunki kształcenia**, czyli dostępność wysoko kwalifikowanych kadr zatrudnionych w minimum kadrowym na kierunkach oraz wyniki akredytacji kierunków kształcenia; 6) **umiędzynarodowienie uczelni**, w tym programy studiów w językach obcych, liczba studentów studiujących w językach obcych w odniesieniu do ogółu studentów, liczba nauczycieli akademickich cudzoziemców w stosunku do ogólnej liczby nauczycieli akademickich, skala wymiany studenckiej w ramach programu Erasmus, a także wielokulturowość środowiska studenckiego mierzona liczbą krajów, z których pochodzi przynajmniej 10 studentów cudzoziemców.

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. marką. Opiekę nad pracami nad cytowanym już rankingiem „Perspektyw” sprawuje honorowy przewodniczący, czyli prof. dr hab. Marek Safjan, a członkowie komisji to m.in.: prof. dr hab. Michał Kleiber, prof. dr hab. inż. Bogusław Smólski, prof. dr hab. Marek Rocki, prof. dr hab. Franciszek Ziejka, prof. dr hab. Tadeusz Tołoczko, dr Alicja Adamczak, Włodzimierz Kiciński oraz Waldemar Siwiński.

⁵⁰ Do niedawna w tej grupie kryteriów znajdowały się wybory olimpijczyków (mierzone udziałem liczby laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych, przyjętych poza procesem rekrutacji na daną uczelnię, w ogólnej liczbie przyjętych na pierwszy rok studiów stacjonarnych). Obecnie to kryterium zostało usunięte.

Należy zauważyć, że rankingi starają się również inspirować i motywować badane uczelnie do coraz lepszej i efektywniejszej pracy, zarówno naukowej, jak i dydaktycznej. Stąd w przeszłości pojawiły się nagrody, które otrzymywała uczelnia wyróżniająca się na określonym polu. „Rzeczpospolita” i „Perspektywy” ufundowały trzy nagrody dla uczelni wyższych. Pierwsza to „Kuznia Kadr” – nagroda dla uczelni, która zanotowała największy rozwój w kształceniu kadr naukowych⁵¹. Druga nagroda (pod nazwą „Awans”) jest przyznawana za najbardziej efektywny skok do grupy najlepszych uczelni⁵², natomiast nagroda „Misja” przeznaczona jest dla uczelni wyróżniających się pod jakimś szczególnym względem, np. profilem kształcenia typowym tylko dla nich (Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie – nagroda w 2010 roku czy Szkoła Główna Służby Pożarnej w Warszawie – nagroda w 2009 roku).

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 E. Kołodziejska i E. Mianowska (2008). Badaczki wyszły od stwierdzenia, że „trudno odnaleźć badania mówiące o ustaleniu kryteriów, dzięki którym szkoły mogą być uznawane za elitarne” (Kołodziejska, Mianowska 2008: 27). Zadały sobie pytanie o to, „czy istnieją zatem uniwersalne kryteria, czy też »elitarność« jest pojęciem względnym, definiowanym w wymiarze lokalnym” (Kołodziejska, Mianowska 2008: 27), a respondentów 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 sym-

⁵¹ W 2010 roku nagroda ta przypadła Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie.

⁵² W 2010 roku w kategorii uczelni państwowych nagrodę tę otrzymał Uniwersytet Medyczny w Białymstoku (awans z 23. miejsca na 13.), a w kategorii uczelni niepublicznych – Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie (awans z 14. miejsca na 5.).

bolami odrębności szkoły (Kołodziejska, Mianowska 2008: 29). Jednak jak zwracają uwagę autorki, to nie jedyny sposób na analizowanie cech elitarnych, ponieważ: „Biorąc pod uwagę »etapy pracy«, możemy podzielić kryteria na: (1) selekcyjne – związane z doborem kandydatów do szkoły, (2) organizacyjne – związane z organizacją i przebiegiem procesu dydaktycznego, (3) zewnętrzne/wynikowe – związane z widocznymi efektami pracy szkoły” (Kołodziejska, Mianowska 2008: 29). Z punktu widzenia pomiaru można próbować podzielić kryteria na: „(1) wymierne – mierzalne, łatwe do obiektywnej oceny, (2) niewymierne – oparte na opinii potocznej” (Kołodziejska, Mianowska 2008: 29).

Wyniki badań mają charakter bardzo merytoryczny, bowiem okazało się, że za najważniejsze respondenci uznali wysokie wyniki nauczania (a w konsekwencji możliwość kontynuowania nauki w wybranej uczelni) oraz wykształconą kadre o wysokim potencjale intelektualnym i dydaktycznym. Wysokim odsetkiem wyróżniały się również odpowiedzi wskazujące na odpłatność za kształcenie⁵³ oraz miejsce szkoły na liście rankingowej. Wszystkie powyższe cechy nie są jednak *stricte* elitarne, bowiem 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. Pozostałe odpowiedzi respondentów prezentuje tabela 2.

Inaczej kwestię wyróżnienia szkoły elitarniej rozwiązał P. Mikiewicz, który posłużył się badaniami – diagnozą funkcjonowania edukacji w Toruniu – prowadzonymi w 1998 roku pod kierownictwem Krystyny Szafraniec, a będącymi kontynuacją badań Z. Kwiecińskiego dotyczących zmian strukturalnych szkolnictwa, „w tym selekcji społecznych w oświacie i przez oświatę” (Mikiewicz 2005: 133). Badania te opierają się na analizie ocen szkolnych oraz wyników testu cichego czytania ze zrozumieniem, tworzącej siedmiostopniową skalę osiągnięć szkolnych i kompetencji kulturowych badanej

⁵³ Odpłatność za kształcenie została zdefiniowana 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.

TABELA 2. Cechy elitarności szkoły według wskazań respondentów (Kołodziejska, Mianowska 2008: 32)

Prestiż	Cechy procesu dydaktycznego	Cechy uczniów	Symbole odmienności
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 wobec uczniów – 5,7%		
	Klasy o małej liczebności – 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		

zbiorowości (Mikiewicz 2005: 133). 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 szkolnych (Mikiewicz 2005: 133). 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” (Mikiewicz 2005: 135). „Status **wysoki** charakteryzuje rodziny, w których oboje rodzice należą do grupy specjalistów, menadżerów bądź przedsiębiorców i mają dyplom wyższej uczelni” (Mikiewicz 2005: 136). 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 oraz wskazując na kryteria elitarności, które wpisują się w zaprezentowaną w tej pracy definicję „elity”, należy wziąć pod uwagę 10 kryteriów, które znajdują 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 kładzie się 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**, co zapewnia im przyjęcie osób nieprzypadkowych i w jakiś sposób wyjątkowych. Adeptci z kolei 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 dzięki temu posiadają (kontakty towarzyskie, dostęp do informacji i zasobów materialnych). Przez to są także 4) **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, również z powodu

znajomości języków obcych. Przypomina to sytuację absolwentów elitarnych uniwersytetów, takich jak Harvard czy Oxford, w przypadku których sam dyplom ich ukończenia gwarantuje znalezienie satysfakcjonującej pracy w wymiarze zarówno 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 wynik 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 jest ponadto 8) **innowacyjność**, bowiem kształcenie elitarne ma nauczać tworzenia nowych jakości, podejmowania nowych, niewypróbowanych jeszcze inicjatyw i być nastawione całkowicie na innowacje, w tym innowacje społeczne. Można odwołać się tu do transgresyjnej koncepcji człowieka Józefa Kozielskiego, który uważa, że podstawą rozwoju jednostki jest „wyjście poza to, czym jednostka jest w danej chwili i co posiada” (Kozielski 1998: 96). Działania transgresyjne, zestawione z ochronnymi, mają 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 są kontrolowane przez zdolności, wiedzę i umiejętności jednostki.

Przy tym jest ono 9) **zaangażowane w kreowanie społecznej rzeczywistości**, choćby przez fakt, że jego adepci podejmują inicjatywy społeczne, a także 10) włączają się w **dyskurs publiczny**. Dwie ostatnie cechy są konsekwencją przyjętego sposobu myślenia o elicie jako grupie zbudowanej na takich cechach, jak: wspólnotowość, odpowiedzialność społeczna, obywatelskość. Można założyć, że kształcenie elitarne kierowane jest do jednostki wyjątkowej, którą

można (przez analogię) nazwać „człowiekiem wielowymiarowym” (Kozielecki 1996).

Powyższe cechy niejednoznacznie wskazują na to, jakie formy kształcenia ocenimy jako elitarne, bowiem istnieją różnego typu szkoły o charakterze elitarnym. Ich wyznacznikami są kryteria wymienione powyżej. By je opisać i scharakteryzować, posłużyłam się informacjami zawartymi na stronach internetowych prowadzonych przez te instytucje⁵⁴. 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. W rankingu szkół wyższych „Rzeczpospolitej” i „Perspektyw” uczelnie walczą o miejsca, wymieniając się co rok. Nie jest to specyficznym polskim zjawiskiem, bowiem na światowym rankingu ARWU najlepsze uniwersytety wymieniają się regularnie miejscami.

Należy zaznaczyć, że polskie kształcenie ma swoją własną 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. Są to: 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 naj-

⁵⁴ <http://www.ksap.gov.pl/ksap/>, <http://www.ci.edu.pl/>, <http://www.aal.edu.pl/>, <http://www.szkola-liderow.pl/>, <http://www.ahe.lodz.pl/>, <http://www.dsw.edu.pl/>.

ważniejsze jest tutaj państwo. Uniwersytet jest bowiem zakładany z mocy ustawy, np. Uniwersytet Warszawski czy Jagielloński, które we wszystkich rankingach polskich uczelni zwykle wymieniane są na pierwszym miejscu. Ich działalność jest regulowana przez ustawę o szkolnictwie wyższym. Państwo, a właściwie rząd, w maju 1990 roku utworzyło Krajową Szkołę Administracji Publicznej (KSAP), która podlega bezpośrednio Prezesowi Rady Ministrów. Początkowo zastanawiano się, jaką formę ma przybrać: czy utworzyć od podstaw nową szkołę wyższą, czy rządową szkołę aplikacji, czyli instytucję zorientowaną na wyposażenie osób już będących absolwentami wyższych uczelni w narzędzia współcześnie konieczne do efektywnego wykonywania zadań demokratycznego państwa? 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.⁵⁵

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 (AAL) oraz 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 mogą tu posłużyć Makary Stasiak i powołana przez niego 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. Stowarzyszenie Collegium Invisibile (CI) (to też przykład formy międzyuczelnianej), albo uczelnię wyższą, np. Dolnośląską Szkołę Wyższą, która została założona przez Towarzystwo Wiedzy

⁵⁵ <http://www.ksap.gov.pl/ksap/> (dostęp 2.08.2016).

Powszechnej Oddział Regionalny we Wrocławiu. Warto zaznaczyć także, że istnieje też stowarzyszenie niezależne od kształcenia uniwersyteckiego, a przykładem może tu być Stowarzyszenie Szkoła Liderów kształcąca liderów organizacji pozarządowych.

Omawiane formy kształcenia dotyczą edukacji wyższej. Mogą zatem to być studia wyższe, utworzone dla tych, którzy chcą zdobyć wyższe wykształcenie, zarówno na poziomie studiów licencjackich, jak i magisterskich, np. międzywydziałowe indywidualne studia humanistyczne (MISH)⁵⁶. Za elitarne uważane są także studia doktoranckie, prowadzone dla osób z wyższym wykształceniem, które chcą osiągnąć kolejny poziom wykształcenia albo planują karierę akademicką⁵⁷. 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 Stowarzyszeniu Collegium Invisible) oraz kursy specjalizacyjne⁵⁸.

W każdej instytucji rekrutacja przebiega inaczej, jednak jej cel jest jeden – 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: wiek, staż zawodowy, doświadczenie w prowadzeniu badań, publikowanie artykułów w prasie branżowej. Wszystkie sprawdzają predyspozycje kandydata, wskazując na najistotniejsze z punktu widzenia instytucji umiejętności i wiedzę.

⁵⁶ 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.

⁵⁷ 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).

⁵⁸ Przykładem może być tu nowa forma kształcenia oferowana przez KSAP urzędnikom państwowym.

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 wyższym”⁵⁹. Egzamin składa się z trzech etapów: testu z wiedzy ogólnej obejmującego 100 pytań, testu pisemnego z języka obcego oraz rozmowy kwalifikacyjnej. Warto zaznaczyć, że wszystkie pisemne sprawdziany są przeprowadzane i oceniane anonimowo. „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”⁶⁰.

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 w Szkole Głównej Handlowej (SGH), słuchacze muszą legitymować się czteroletnim doświadczeniem zawodowym, a w Szkole Biznesu – trzyletnim.

W opisie kolejnego kryterium, tj. misji uczelni, można wyróżnić bardzo wiele celów i zadań. Każda instytucja ma bowiem inne cele działania i motywy istnienia, przy czym wspólny jest im rozwój jednostki, a 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”⁶¹. Mają być oni neutralni politycznie, kompetentni i odpowiedzialni za powierzone im sprawy.

Studia doktoranckie mają natomiast przygotowywać przyszłą kadrę naukową, wdrożyć ją do pracy badawczej i kariery akademickiej. W dalszej perspektywie ich celem jest rozwój nauki i wiedzy,

⁵⁹ <http://www.ksap.gov.pl/ksap/> (dostęp 2.08.2016).

⁶⁰ <http://www.ksap.gov.pl/ksap/> (dostęp 2.08.2016).

⁶¹ <http://www.ksap.gov.pl/ksap/> (dostęp 2.08.2016).

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 Oksfordzkiego Zbigniewa Pełczyńskiego, jest wspieranie rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. Dzieje się to w trzech wymiarach, bowiem takie cele wyznacza sobie organizacja: 1) edukację działaczy publicznych w Polsce, 2) regionalny rozwój społeczności lokalnych, jak również 3) współpracę międzynarodową⁶².

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 one być jednak 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 kształcenia⁶³.

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

⁶² Podaję za stroną internetową Stowarzyszenia: <http://www.szkoła-liderow.pl/> (dostęp 2.08.2016).

⁶³ Mam tu na myśli np. studia doktoranckie na prywatnych uczelniach (DSW, Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS).

nie tylko z konieczności kształcenia osób – obywateli świata, ale też z 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 DWS.

Ciekawą formą są seminaria lub praca w zespołach badawczych, typowe dla AAL, bowiem w pełni przygotowują do pracy naukowej młodych członków Akademii. Jednak zdecydowanie wyróżniają się tutoriale, czyli indywidualna współpraca studenta z profesorem – jego „mistrzem”, które są obecne i stosowane w kilku instytucjach, m.in. w Stowarzyszeniu Collegium Invisibile, Szkole Liderów i AAL (przy czym tu student ma dwóch tutorów – jednego z uczelni macierzystej, a drugiego z zewnętrznej). Poza tutorialiem Szkoła Liderów wprowadziła do swojej metody kształcenia 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 Invisibile. Realizuje ono 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 badawczych⁶⁴.

⁶⁴ <http://www.ci.edu.pl/> (dostęp 2.08.2016).

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 wiedzą i zasobami dzielić się z lwowskimi kolegami, którzy mają mocno ograniczony dostęp do książek naukowych⁶⁵. 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. Może przyjmować również 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 (BAkÖV) w Niemczech, 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)⁶⁶”.

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 przeznaczać je na projekty naukowe. Korzystają z nich częściej nauki ścisłe, ale i humanistyczne coraz lepiej radzą sobie na tym polu.

⁶⁵ Dodam tylko, że Projekt Fleck powstał z datków gości zaproszonych na ślub Michała i Oli Bilewiczów.

⁶⁶ www.ksap.gov.pl (dostęp 2.08.2016).

Ważną praktyką są działania Stowarzyszenia Szkoła Liderów, którego celem jest „przekazywanie, wypracowanych w Polsce, metod szkolenia działaczy publicznych w zakresie edukacji obywatelskiej⁶⁷”. Tym samym Szkoła Liderów wspiera przemiany demokratyczne w Europie Środkowej i Wschodniej.

Do opisu ostatniego punktu, czyli „sukcesu instytucji”, potrzebne byłyby badania absolwentów. Ponadto każda instytucja ma swoje kryteria do opisu sukcesu. Jest jednak pewne, że to absolwenci świadczą o ich sukcesie. Dla jednych instytucji sukcesem jest liczba absolwentów, inne podejdu do sprawy bardziej „jakościowo”, wskazując na dalsze losy swoich podopiecznych. Ustalenie jakichkolwiek typów czy kategorii to zadanie nie tyle niemożliwe, ile wymagające dodatkowych badań. Nie jest to bowiem kryterium, którym 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, uniwersytety, osoby, które nie chcą poddać się tej fali krytyki, 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 zrozumieć, że edukacja elitarna winna być zaangażowana, innowacyjna i otwarta na nowe pomysły, wychodzić poza schematy, ograniczenia instytucjonalne i mentalne.

⁶⁷ <http://www.szkoła-liderow.pl/> (dostęp 2.08.2016).

1.2.2. Współczesne funkcje uniwersytetu. Między masowością a esencjalistyczną tradycją

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

R. Pachociński (2004: 5)

Współczesny uniwersytet dryfuje między dwiema rozbieżnymi tendencjami wyrażonymi w tytule tego rozdziału⁶⁸. Z jednej strony jest to masowość, związana ze stałą tendencją wzrostu liczby studentów na polskich uczelniach (choć niż demograficzny może zahamować tę tendencję). Z drugiej zaś strony wciąż jest to instytucja postrzegana w sposób idealistyczny, jako ostoja prawdy i nauki, kierująca się szlachetnością i dążeniem do doskonałości, gromadząca mistrzów i studentów. Nazwano to „istotnością”, będącą wyrazem wyjątkowości i znaczenia tej instytucji dla jednostki, ale też społeczeństwa i jego rozwoju. Badania nad uniwersytetem i jego rolą we współczesnym świecie, zarówno w ujęciu diachronicznym (Goćkowski 1999; Baszkiewicz 1997), jak i synchronicznym (m.in. Melosik 2006; Kostkiewicz 2007; Kostkiewicz, Domagała-Kręcioch, Szymański 2015; Nussbaum 2008, 2010; Bloom 1997; Kwiek 2015; Antonowicz 2005, 2015; Szadkowski 2015; Leja 2011, 2013; Musiał 2013; Sułkowski 2016), są ważną i rozbudowaną dziedziną w pedagogice i socjologii edukacji, ale też w zarządzaniu i naukach ekonomicznych.

Są to teksty zarówno krytyczne, jak i „profetyczne”, wskazujące na określoną misję i zadania edukacji wyższej, ale też raporty z badań. Tego typu opracowania są tworzone przez badaczy akademików, ale też przez organy sprawujące opiekę administracyjną nad daną uczelnią. Służą zarówno konstruktywnej, niekiedy krytycznej ocenie tej instytucji, jak i wskazują najważniejsze problemy do rozwiązania w perspektywie krótko- lub długoterminowej. Mogą ponadto być

⁶⁸ Jest to tylko jedna z możliwości interpretacyjnych. Więcej w książce Łukasza Sułkowskiego pt. *Kultura akademicka: koniec utopii* (2016).

opowieścią o historii danej placówki, jak np. książka Jerome'a Karabela *The Chosen* (2005), jak też skupiać się na liczbach i statystykach, co przybliży je do opracowań urzędów statystycznych. Każda z nich może być inspiracją, pomocą, a czasami odpowiedzią na pytania ważne i te mniej doniosłe, fundamentalne, ale i te niezakrojone na wielką skalę. Ich twórcy skupiają się na różnych problemach dotyczących uniwersytetu, jednakże w tym rozdziale zwrócę uwagę na te wątki, które dotyczą z jednej strony przemian funkcji⁶⁹ uniwersytetu współczesnego i ich przyczyn, a z drugiej strony mówią o roli, jaką będzie on odgrywał w przyszłości, będąc jednym z najistotniejszych czynników rozwoju społecznego (Antonowicz 2005).

Problem pierwszy dotyczy ważnego tematu „inwazyjności” (Melosik 2003: 9) zmian społecznych, obserwowanych nie tylko przez badaczy, ale też studentów, absolwentów i decydentów, którym nieoobojętna jest pozycja (polskiego) uniwersytetu w świecie. Otaczająca nas rzeczywistość określana jest przez badaczy jako: ponowoczesna, płynna (Bauman 1995), przygodna (Rorty 2009), przepływowa (Castells 2008), w kawałkach (Geertz 2003), o zwiększonym obliczalnym ryzyku i nieobliczalnej niepewności (Beck 2004), globalna lub globalizująca się wioska (McLuhan 2001), poddana tyranii chwili (Eriksen 2004), (post)ponowoczesna (Lyotard 1997; Rewers 2007), informacyjna, transkulturowa, globalna, Mc/Mak-Świata (Ritzer 1997, Barber 2000), końca historii (Fukuyama 2009), etno-... ideokrajobrazów (Appadurai 2005, 2009), logo (Klein 2004). 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

⁶⁹ Do analizy problemu współczesnego uniwersytetu została wybrana kategoria „funkcji”, co uwiadamia, że praca lokuje się w paradygmacie strukturalno-funkcjonalnym. Świadczy o tym także poprzedni rozdział, poświęcony funkcjom elit, inteligencji, formom kształcenia elitarnego oraz ich miejsca w strukturze społecznej (w tym w 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” (por. Turner 2008).

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) nieodłącznie z tym związana ogromna ilość informacji, którymi człowiek jest „bombardowany” i które musi analizować i przyswajać, czasami – jak w przypadku reklamy – wbrew własnej woli (kompresja informacji pozwala na przekazywanie ich w krótkim czasie na duże odległości, tak że w końcu to właśnie one stają się najcenniejszym dobrem współczesnego świata, ale – co jest jednym z paradoksów ponowoczesności – ich nadprodukcja jest ogromna), 5) skurczenie się świata do rozmiarów „globalnej wioski”, co pozwala nam być „wszędzie”: w czasie powodzi spowodowanych falami tsunami w Japonii czy Indonezji, przy katastrofie lotniczej w odległych zakątkach Ameryki Południowej czy przy zamachach terrorystycznych w Nowym Jorku, Madrycie, Moskwie lub 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) rzeczywistość polityczna, a co za tym idzie – także edukacyjna, w której państwa narodowe tracą na znaczeniu, zyskują zaś ponadnarodowe korporacje o ogólnoświatowym zasięgu, 8) dehumanizacja, odczłowieczenie wielu obszarów życia.

Odnosząc powyższą charakterystykę świata do kwestii edukacji i funkcji różnych instytucji edukacyjnych, trzeba zauważyć, że dotyczą ich te same problemy co innych dziedzin 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 świata (Barber 2000) – 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, wewnętrznie. Nadprodukcja informacji dotknęła także edukacji, co objawia się w ogromnej liczbie publikacji, materiałów oraz 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, to coraz częściej wiedza przeżyta. Ponadto możliwe jest także studiowanie poza granicami własnego kraju, oferowane są rozliczne stypendia, staże, granty, umożliwiające wzbogacenie własnej wiedzy i osobowości przez kontakt z inną kulturą, także osobom, które do tej pory z racji ograniczonych zasobów finansowych nie mogły sobie na to pozwolić. W końcu wiedza, jako informacja, staje się najcenniejszym towarem, przedmiotem handlu, częścią utowarowionego świata. Na tak zarysowanym tle koniecznie trzeba 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 dostrzegają instytucję, jaka istniała za czasów największych filozofów – Immanuela Kanta, Johna Locke’a czy Barucha Spinozy. J. Goćkowski postrzega uniwersytet współczesny przez pryzmat jego europejskich korzeni (1999: 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” (Goćkowski 1999: 45)⁷⁰.

⁷⁰ Pominięta została w tekście głównym np. kwestia różnych koncepcji uniwersytetu, co przedstawia m.in. Daria Hejwosz w książce pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych* (2010: 74–78). Badaczka wymienia 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 (Antonowicz 2005: 28). Miał zatem charakter funkcjonalny (Kobyłarek 2004: 15). Model niemiecki, liberalny, który przybrał formę instytucji *non profit*, nie działającej dla zysku, ale głoszącej hasła wolności (słowa i przekonań) i prawdy

Od końca XVIII wieku, traktowanego jako punkt zwrotny, była to instytucja zbudowana wokół dwóch podstawowych reguł – zasad organizacyjnych (Czeżowski 1946: 5). Po pierwsze, ważna była zasada wolności głoszenia przekonań i poglądów profesora. Po drugie, uniwersytet odgrywał podwójną rolę – instytucji badawczej oraz szkoły wyższej, mającej za zadanie przekazywać i popularyzować wiedzę (dlatego też mówi się o współlistnieniu dwóch podstawowych funkcji uniwersytetu – badawczej i dydaktycznej). Istniały one obok innych, 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” (1946: 8). Wizja T. Czeżowskiego koreluje ze słowami Kazimierza Twardowskiego, który za zadanie uniwersytetu uznaje „zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia” (1933: 6–7). Janina Kostkiewicz wymienia natomiast naukę i wolność jako dwie podstawowe wartości uniwersytetu (2007: 13).

(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” (Pritchard 1990: 18, cyt. za: Hejwosz 2010: 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” (Bartnicka, Szybiak 2001: 146). Trzeci typ uniwersytetu, wymieniany przez niektórych badaczy, np. przez D. Hejwosz, miał swoje dwie odmiany w rozwoju chronologicznym. Pierwsza to uniwersytety o średniowiecznym kształcie i sposobach kształcenia, które były „instytucjami prywatnymi, niepoddającymi się kontroli państwa; stanowiły stowarzyszenia bogatych kolegów, samodzielnych organizacyjnie i ekonomicznie oraz dydaktycznie” (Hejwosz 2010: 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” (Hejwosz 2010: 77). Druga odmiana to uniwersytet angielski, który 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 (Hejwosz 2010: 78; Kobylarek 2004). Badania naukowe stawiał zaś na drugim miejscu.

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, ile rozbudowywanie życiorysu naukowego i zawodowego?

Odpowiadając na to pytanie, należy scharakteryzować najważniejsze procesy, które dotyczą współczesnego uniwersytetu, oraz opisać, jakie funkcje ma pełnić 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 Polsce ponad połowa dziewiętnastolatków studiuje, co sprawia, że zajmujemy szóste miejsce pod względem wskaźnika skolaryzacji osób w wieku 18–24 lata w światowym rankingu państw (Smoczyński 2008: 36). Główny Urząd Statystyczny podaje, że wskaźnik skolaryzacji (zarówno brutto, jak i netto) w Polsce od 1991 roku charakteryzował się tendencją wzrostową, aż do 2010 roku, kiedy to liczba studentów zaczęła maleć, co prezentuje poniższa tabela.

TABELA 3. Współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990–2010, GUS (na podstawie raportów *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce 2010* oraz *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014: 30*)

Współczynnik skolaryzacji	1990/1991	1995/1996	2000/2001	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Brutto	12,9%	22,3%	40,7%	48,9%	49,9%	51,1%	52,7%	53,7%	53,8%	53,1%	51,8%	49,2%
Netto	9,8%	17,2%	30,6%	38,0%	38,8%	39,7%	40,6%	40,9%	40,8%	40,6%	40,2%	38,6%

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, w 2008 – 1 927 762, a w 2009 – 1 900 014 osób (*Notatka na temat szkół wyższych w Polsce 2010: 4*). Ostatnie dwa lata to czas znaczącego spadku liczby studentów w Polsce, w roku akademickim 2014/2015 studiowało bowiem 1 469 900 osób, natomiast w następnym – 1 405 100 osób (*Mały rocznik statystyczny Polski 2016: 213*). Jest to zatem o prawie pół miliona mniej studentów, co wyraźnie

zmienia relacje i charakter kształcenia akademickiego. Szczegółowo liczbę studentów i absolwentów przedstawia tabela 4.

TABELA 4. Studenci i absolwenci szkół wyższych (łącznie z cudzoziemcami) (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2014*: 29)

Rok akademicki	Studenci	Absolwenci
1990/1991	403 824	56 078
1991/1992	428 159	59 046
1992/1993	495 729	61 424
1993/1994	584 009	64 201
1994/1995	682 200	70 295
1995/1996	794 642	89 027
1996/1997	927 480	115 868
1997/1998	1 091 841	146 318
1998/1999	1 273 955	174 771
1999/2000	1 431 871	215 423
2000/2001	1 584 804	303 966
2001/2002	1 718 747	342 138
2002/2003	1 800 548	366 141
2003/2004	1 858 680	384 029
2004/2005	1 926 122	391 465
2005/2006	1 953 832	393 968
2006/2007	1 941 445	410 107
2007/2008	1 937 404	420 942
2008/2009	1 927 762	439 749
2009/2010	1 900 014	478 916
2010/2011	1 841 251	497 533
2011/2012	1 764 060	485 246
2012/2013	1 676 927	455 206
2013/2014	1 549 877	–

Rośnie natomiast liczba studentów na studiach podyplomowych. W ciągu 15 lat liczba ta wzrosła prawie czterokrotnie – z 56 tys. do 194 tys. (*Notatka na temat szkół wyższych w Polsce 2010*: 4). Zwiększyła się także liczba doktorantów – w 1990 roku było ich 2695, a w 2010–35 671 (*Notatka na temat szkół wyższych w Polsce 2010*: 5). Był to zatem wzrost prawie 12-krotny. W roku akademickim 2015/2016 na studiach doktoranckich studiowało 43 177 osób, przy

czym w roku akademickim 2014/2015 doktorantów było więcej – 43 399 (*Mały rocznik statystyczny 2016*: 214).

Według danych z roku 2014/2015 pobierali oni naukę na 434 uczelniach. Jak zauważają autorzy corocznego raportu Głównego Urzędu Statystycznego *Szkoły wyższe i ich finanse w 2014*: „Po wieloletnim okresie silnego wzrostu liczby uczelni od roku akademickiego 2010/11 obserwujemy jej spadek, który dotyka szkoły niepubliczne. W roku 2013/14 odnotowano 438 szkół wyższych (łącznie ze szkołami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych). 132 były uczelniami publicznymi, w których kształciło się 1151,3 tys. osób (74,3% ogółu studentów, w roku poprzednim 72,6%), w tym 283,2 tys. osób na pierwszym roku studiów” (2014: 30). Szczegółowe dane dotyczące liczby szkół wyższych, a także kształcących się w nich studentów przedstawia tabela 5.

Wzrost popytu na wykształcenie i jego dostępność, nazywany „boomem edukacyjnym”, w potransformacyjnej Polsce ocenić można w sposób ambiwalentny. Z jednej strony widać pozytywne cechy tego procesu, bowiem 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 i uzyskać licencjat bez konieczności ponoszenia kosztów związanych z wyjazdem z miasta (nawet płacąc za studia). Wynika z tego, że w procesie kształcenia na poziomie wyższym największe obciążenie finansowe dla studenta generują koszty związane z zamieszkaniem i wyżywieniem. W 1997 roku 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” (1997: 11).

Korzystne jest również przeorientowanie systemu wartości Polaków, dla których wykształcenie jest jednym (obok rodziny)

TABELA 5. Szkoły wyższe według typu uczelni (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2014: 30*)

Wyszczególnienie	Szkoły					Studenci w tys.				
	2000/ 2001	2005/ 2006	2010/ 2011	2012/ 2013	2013/ 2014	2000/ 2001	2005/ 2006	2010/ 2011	2012/ 2013	2013/ 2014
Ogółem	310	445	460	453	438	1 584,8	1 953,8	1 841,3	1 676,9	1 549,9
Uniwersytety	15	18	19	19	19	443,3	563,1	526,8	493,4	454,7
Wyższe szkoły techniczne	23	22	23	25	25	318,4	331,1	318,7	343,1	331,1
Wyższe szkoły rolnicze	9	9	7	7	7	85,6	107,7	80,5	79,4	76,1
Wyższe szkoły ekonomiczne	94	95	79	76	72	369,5	407,8	278,4	224,1	200,1
Wyższe szkoły pedagogiczne	19	16	18	17	15	148,3	111,8	102,5	65,0	54,9
Uniwersytety medyczne/ akademie medyczne	10	9	9	9	9	29,5	48,8	62,0	60,6	59,7
Wyższe szkoły morskie	2	2	2	2	2	10,1	11,5	10,4	10,4	10,1
Akademie wychowania fizycznego	6	6	6	6	6	22,2	28,2	27,6	26,5	25,3
Wyższe szkoły artystyczne	21	22	22	23	23	12,8	15,4	16,4	17,1	17,1
Wyższe szkoły teologiczne	15	13	14	15	14	9,3	10,4	6,8	6,1	6,1
Szkoły resortu obrony narodowej oraz resortu spraw wewnętrznych	10	7	7	7	7	12,2	14,0	23,7	29,2	29,4
Pozostałe szkoły	86	226	254	247	239	123,6	304,2	387,4	322,1	285,4

z najważniejszych celów życiowych, bez wnikania w to, czy jest to wartość autoteliczna, czy instrumentalna. Jak twierdzi 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”, zaś akademickość ma wydźwięk pejoratywny (2009: 98). 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” (Papież 2009: 98). Należy jednak uznać, że zainteresowanie zdobyciem wyższego wykształcenia świadczy o zmianie światopoglądu jednostki oraz wzroście jej mobilności (Bujak 2000).

Z drugiej strony 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 upraktycznienie i umasowienie studiów negatywnie wpływa na uniwersytet, który zaczyna przypominać „hurtownię pojęć” (1997: 17), 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” (1997: 296).

Opisywana wyżej sytuacja uniwersytetów, określana często jednym słowem – „masowość”, zmienia się jednak ze względu na niż demograficzny, który przewidują demografowie. Dziś w Polsce żyje 4,2 mln osób w wieku 18–24 lata, natomiast w 2020 roku liczba ta spadnie do 2,7 mln (Ciżkowski, Opala, Rybiński 2009), 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%) (Ciżkowski, Opala, Rybiński 2009). Ponadto „należy się liczyć ze wzrostem znaczenia innych placówek w przygotowywaniu specjalistów w różnych dziedzinach życia społecznego” (Pachociński 2004: 16), a także odpływem polskich studentów i doktorantów na zagraniczne uczelnie (ze względu na rosnące w Polsce koszty kształcenia).

Na te problemy⁷¹ można spojrzeć szerzej, ujmując w charakterystyce uniwersytetu zjawiska obecne na całym świecie (Pachociński

⁷¹ D. Hejwosz wskazuje nie na problemy, ale na dylematy szkolnictwa wyższego (Hejwosz 2010: 107–139). Dylemat bowiem jest w tym rozumieniu trudną sytuacją, która wiąże się z podjęciem ważnej i niejednoznacznej decyzji. Odnosząc to do

2004: 16–19). Ryszard Pachociński zauważa, że współcześnie wszędzie notuje się wielkie zapotrzebowanie społeczne na kształcenie, przy czym jest to szczególnie widoczne w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, w krajach rozwijających się, a ostatnio także w Azji. W związku z tym na uniwersytetach coraz ważniejszą rolę zaczynają odgrywać „zarządzanie i rozliczalność”, a nie hasła szukania prawdy. Na uczelniach na całym świecie pobiera naukę coraz więcej studentów, którzy są kształceni przez coraz liczniejszą kadre naukową, a 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 osób wykształconych w zakresie marketingu (w tym międzynarodowego), kreowania marki, ekonomii, inwestycji, a także np. znających się na finansach i giełdzie. Jak pokazuje praktyka amerykańskich uczelni⁷², duże dochody generuje właśnie pomnażanie kapitału przez specjalistów ekonomistów (np. przez grę na giełdzie czy inwestycje 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 są w różne zadania zawodowe, związane np. z pracami biurowymi i organizacyjnymi, co w zestawieniu z płacami niższymi niż w sektorze prywatnym czy brakiem 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

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. Kwieciński natomiast w tym miejscu używa terminu „aporemata”, będący problemem niedającym się rozwiązać.

⁷² Dzięki operacjom finansowym i inwestycjom dokonanych z zasobów majątku należącego do prywatnego Uniwersytetu Harvarda wartość tej uczelni była szacowana 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 3.08.2016).

profesorskiej. Jest to zapewne czynnik destabilizujący poczucie tożsamości uniwersyteckiej” (2003: 31).

R. Pachociński stwierdza ponadto, że następuje dywersyfikacja szkół wyższych, a system kształcenia na poziomie wyższym staje się coraz mniej drożny. Oprócz tego „występuje wyraźny związek między klasą społeczną, z której pochodzą studenci, a wyborem odpowiedniej uczelni” (Pachociński 2004: 18). Z tego względu obserwuje się występowanie znacznych nierówności między uniwersytetami na całym świecie, które zasada się także na gwałtownym rozwoju nowej wiedzy. Tworzy się już nie tylko lokalny, ale też 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 należy przyjąć, mając świadomość opisywanych wyżej zjawisk? Ryszard Borowicz przekonuje do podażowej koncepcji uniwersytetu, zorientowanej na potrzeby (i możliwości) gospodarki oraz na konsumpcję (2009: 85). Według niej należy przestać skupiać się – niczym w handlu czy usługach – na zabieganiu o klienta-studenta, a zacząć budować markę swojej uczelni, niedostępnej dla wszystkich zainteresowanych łatwym zdobyciem tytułu magistra. Tym samym nastąpi dostosowanie się do spadku popytu na edukację uniwersytetów, które radykalnie zmniejszą skalę swojej działalności⁷³.

⁷³ Obecnie poza problemem masowości szeroko interpretowany i analizowany jest problem neoliberalnych przemian dotyczących uniwersytet (m.in. Potulicka, Rutkowiak 2010; Nowak 2010; Nowak 2014; Dudzikowa 2013). Zwykle krytykuje się kierunek przemian, choć jak wskazują badacze, samo szkolnictwo wyższe przyczyniło się do tego stanu, co podkreśla Andrzej W. Nowak: „Po pierwsze, humanistyka i nauki społeczne legitymizowały określoną neoliberalną wizję przemian. Po drugie, szkolnictwo wyższe (zwłaszcza prywatne) zmniejszyło realną liczbę bezrobotnych. Po trzecie (ściśle powiązane z punktem poprzednim), szkolnictwo wyższe

Trzeba bowiem zacząć przeciwstawiać się „pozorności” (termin Z. Kwiecińskiego) obecnych form kształcenia, by uniknąć dalszej dewaluacji wartości dyplomów. Dlatego też pisząc o uniwersytecie, należy mieć zawsze na względzie możliwe patologie, które mogą zdarzać się 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 patentowym, zdarzają się w murach wielu wszechnic niepokojąco często. Fakty owe świadczą o rozpowszechnionej korozji etosu nauki akademickiej” (1996: 47).

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 Humboldta (Hejwosz 2010: 9). W wyliczeniu tym brakuje innych istotnych z punktu widzenia społeczeństwa funkcji, które przyczyniają się do społecznego rozwoju i tworzeniu wspólnego dobra. Do stałych funkcji uniwersytetu wymienianych przez J. Goćkowskiego należą: 1) tworzenie nauki (tworzenie wiedzy i wychowanie uczonych), 2) tworzenie inteligencji (kształcenie

służyło wygaszaniu gniewu klasowego przez gloryfikację autonomicznej jednostki, człowieka sukcesu, a w konsekwencji fałszywą narrację awansu jednostkowego. Po czwarte, szkolnictwo wyższe było ważnym elementem przekierowywania gniewu klasowego na tematy zastępcze” (2010: 117). Działo się to przez: „(1) wytwarzanie i sprzyjanie neoliberalnej hegemonii ideologicznej, (2) [odpowiednie, pożądane – A.M.K.] oddziaływania będące elementem struktury życia społecznego, (3) rosnące rozwarstwienie społeczne” (Nowak 2010: 118). W takim środowisku uczelnie wyższe brały udział w kreowaniu dyskursu funkcjonalnego wobec liberalnych zmian w Polsce po 1989 roku (Nowak 2010: 118).

studentów, pisanie tekstów dla inteligencji) (1996: 60–64). Nie ma wśród nich m.in. funkcji kulturotwórczej (Winclawski 1994: 125–128), dydaktycznej czy wychowawczej. Niektórzy dodają do tego funkcję naukową, oddzielając ją od badawczej, oraz funkcję służby społecznej (Winclawski 1994: 97–106). Mieczysław Malewski ocenia stan innej ważnej roli, jaką odgrywają uczelnie wyższe: „Emancypacyjna funkcja uniwersytetu stopniowo obumiera. Uniwersytet przestaje być miejscem humanistycznego rozwoju ludzi; azylem dla myślenia dysydenckiego. Traci swój elitarny charakter i powszednieje. Uniwersytet, podobnie jak szkoła, realizuje funkcję socjalizacyjną” (Malewski 1999: 21).

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

Funkcja badawcza

Funkcja badawcza jest obok dydaktyki podstawową funkcją uniwersytetu, ponieważ jeśli tego zadania nie realizuje, przestaje być Akademią, a ma jedynie cechy uczelni wyższej. Ponadto uniwersytet winien służyć społeczeństwu, co wypełnia, m.in. prowadząc badania dotyczące ważnych kwestii społecznych – związanych z teraźniejszością, wyjaśniających przeszłość i „przewidujących przyszłość”. W tym względzie prowadzi współpracę z innymi placówkami badawczymi, np. przez organizowanie konferencji czy prowadzenie wspólnych badań (choćby w ramach grantów europejskich⁷⁴). Taka wymiana myśli, doświadczeń, pracowników służy nie tylko zdobyciu nowej wiedzy, ale ma także 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

⁷⁴ Największym mechanizmem finansowania i kształtowania badań naukowych jest program Horyzont 2020 (https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/sites/horizon2020/files/H2020_PL_KI0213413PLN.pdf, dostęp 3.08.2016).

zastanawiają się, jak uruchomić nowe źródła finansowania oświaty na poziomie wyższym w Polsce, bo wiele 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 rozpatrywać (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański, 1998: 13). 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 Edukacji) oraz obowiązują ją inne regulacje prawne. Ponadto szkoły wyższe specjalizujące się w różnych dziedzinach podlegają innym ministerstwom, np. akademie medyczne działają pod kuratelą Ministerstwa Zdrowia.

Drugie podejście głosi hasła poszukiwania prawdy, bowiem jak przekonuje J. Goćkowski, tylko wówczas, gdy uniwersytet szukał prawdy na serio, odnosił sukcesy (1999: 50). 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 pożytków, to »nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria«” (Goćkowski 1999: 51). Zatem to szukanie prawdy jest dobrem naczelnym i motywatorem działań. Według J. Goćkowskiego uniwersytet jest koinonią, tj. „wspólnotą wartości i celów” (1999: 51), kierowaną zasadą prawdy naukowej. Należy zaznaczyć, że koinoniami są niektóre uniwersytety, instytucjami – wszystkie (Goćkowski 1999: 55).

Dziś uniwersytety zmieniają swoje funkcje w tym zakresie, np. zaprzestają badań podstawowych (Pachociński 2004: 5), ale zyskują autorytet. Istnieją głosy mówiące, że polska edukacja wyższa naznaczona jest „sowietyzacją edukacji”, która wprowadza podział na następujące działania uniwersytetu: badania podstawowe, stosowane oraz kształcenie kadr (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański 1998: 55). Cytowani badacze twierdzą jednak, że badań podstawowych podejmują się wszystkie uczelnie akademickie, ale w małym zakresie, przy czym wykonują ich najwięcej instytuty Polskiej Akademii Nauk (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański 1998: 55). Współcześnie uniwersytet nie ma autorytetu zbudowanego na prawdzie, do której dąży, ma

natomiast autorytet eksperta. Stąd badania naukowe przestają mieć wartość samą w sobie, a ich ocena następuje w oparciu o użyteczność społeczną, możliwość ich zastosowania w celach praktycznych.

Dzieje się tak być może z tego powodu, że wiedza uzyskuje nowy status (por. Domańska 2010) i zaczyna mieć charakter użyteczny i merkantylny, ponieważ można ją sprzedać i kupić. Przestaje być wartością autoteliczną (a możliwe, że w ogóle przestaje być wartością), ma znaczenie czysto instrumentalne. Posługujemy się nią do osiągnięcia jakichś 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” (2003: 98). Jest to spowodowane również faktem, że obecnie kształcenie odbywa się w wielu szkołach wyższych, w tym prywatnych, które nierzadko nie mają odpowiedniej kadry, ponieważ następuje stały odpływ pracowników badawczych za granicę. W latach 1990–1993 opuściło Polskę prawie 20% samodzielnych pracowników badawczych, przy czym większość z nich reprezentowała dziedziny strategiczne dla gospodarki (Bogaj, Kwiatkowski, Szymański 1998: 66). 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 granicą⁷⁵.

Z drugiej jednak strony, pracując naukowo, nie można szukać wiedzy samej w sobie, ponieważ to prowadziłyby do izolacji uniwersytetu (Melosik 2003: 108). 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, mówi

⁷⁵ FNP proponuje badaczom bogatą ofertę stypendialną, np. dla młodych pracowników nauki (a także dla doktorantów) przeznaczony jest program START, dla profesorów – MISTRZ. 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_homing, dostęp 30.03.2011). Idea stypendium dla młodych naukowców „Zostańcie z nami” tygodnika „Polityka” była podobna, a mianowicie przekonanie Polaków do pracy na rodzimych uczelniach, przy czym tutaj zachęca się ich nie tyle do powrotu, ile do pozostania w kraju.

się raczej o wątpliwościach, nie zaś o pewnikach. Coraz rzadziej 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 się oni zaliczać do elit (Kościelniak 2009).

Funkcja wychowawcza

Następna funkcja uniwersytetu związana jest z relacjami, jakie występują między studentem a innymi podmiotami procesu edukacji: nauczycielem, tradycją i wartościami uczelni oraz samą instytucją. Charakteryzując ją, warto odwołać się do słów socjologa wychowania F. Znanieckiego, który opisując relację osobową między nauczycielem a uczniem (a tym samym tworząc „teorię stosunku wychowawczego”), w 1928 roku zwracał uwagę, że: „Uczeń nie jest już dla nauczyciela przysłym 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” (1973a: 168). Dzieje się tak, bowiem: „Nauczyciel w coraz to większej mierze staje się tylko zawodowcem – nauczycielem, a przestaje być tym, czym ma zrobić swojego ucznia” (Znaniecki 1973a: 168). Należy przy tym pamiętać, że „rozwój wychowanka nie jest skutkiem wpływów wychowawczych, lecz podłożem skuteczności tych wpływów” (Znaniecki 1973b: 176).

Jednakże termin „wychowanie” kryje w sobie wiele znaczeń i działań, odróżnianych niekiedy od procesów socjalizacyjnych. Wychowanie skupia się na tych działaniach, które są świadome i celowe, zmierzające do zmian osobowości człowieka (Okoń 1984: 347), natomiast socjalizacja, jako pojęcie szersze, jest ogółem działań ze strony społeczeństwa, które dążą do uczynienia z jednostki istoty społecznej. „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” (Okoń 1984: 347–348).

Józef Chałasiński, uczeń F. Znanieckiego, twierdzi natomiast, że: „Przewyciężenie 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” (Chałasiński 1958: 99–100).

Mówiąc o funkcji wychowawczej, należy się skupić przede wszystkim na wpływie mistrza (nauczyciela, wykładowcy) na formowanie się człowieka – jego poglądów, pasji, systemu wartości⁷⁶, a także na sukcesie życiowy jednostki. D. Hejwosz przekonuje bowiem, że dobra relacja mistrza z uczniem oraz zaangażowanie tego drugiego są gwarantem utrzymania i ukończenia studiów doktoranckich (2010: 87). 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 konkurencji (Hejwosz 2010: 87). Relacja z mistrzem natomiast winna opierać się na dialogu (Bińczycka 1987; Buber 1992). Według Martina Bubera w dialogu dochodzi do „obejmowania” między jego partnerami, a on sam może mieć różne wymiary i formy, np. mówi się o dialogu pedagogicznym, abstrakcyjnym, przyjaźni. Dialog nie musi ponadto być wyrażony słowami (Tarnowski 1979: 40). Z kwestią dialogu ponadto łączy się idea partnerstwa, które opiera się na wspólnocie celów, czyli tworzeniu nauki: „Nauczyciel jest czynnym badaczem, samodzielnym uczonym rozszerzającym swą pracę naukową dziedziną rzeczy poznanych” a student – „uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczonym” (Hessen 1935: 361).

Nauczyciel – mistrz buduje swoją pozycję przez ciężką pracę, wyjątkowe umiejętności lub też stosunek do drugiego człowieka.

⁷⁶ Przykładem takiej – formującej – relacji między uczniem a jego mistrzem jest np. związek dwojga najważniejszych nowożytnych filozofów niemieckich – Martina Heideggera i Hannah Arendt (2010).

Mistrzostwo bowiem to nie tylko własność osoby, ale też cecha relacji z innym, wyróżniająca się wielkim humanizmem i szacunkiem (Kotarbiński 1986: 338–339). Przede wszystkim jest to relacja rozpatrywana na płaszczyźnie etycznej. Jedni nazywają to autorytetem, a inni siłą (Kosyrz 2005: 31–45). Pojęcie siły jest bogate w konotacje. Może być siłą wewnętrzną, zależącą ode mnie, ale też od innych, wynikającą z kompetencji, jakie mi powierzono, ale również z pozycji formalnej. W tym ujęciu siłą nauczyciela stanowić jednak będą kompetencje i umiejętności mistrza. Od nich będą się wywodzić role społeczne, które może pełnić mistrz. Wśród najważniejszych kompetencji praktyczno-moralnych nauczycieli Z. Kwieciński i B. Śliwerski (2003: 298–301) wymieniają współcześnie najważniejsze z nich: interpretacyjne, moralne, komunikacyjne, postulacyjne (normatywne), metodyczne, realizacyjne.

Pedagogika krytyczna 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 przez siły zewnętrznego wobec niego układu.

W tym kontekście warte uwagi i dyskusji są wypowiedzi radykalnej pedagogiki (por. Giroux, Witkowski 2010; McLaren 2015). „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” (Kwieciński 1991: 11). 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.

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 edukacyjne⁷⁷. Obecny również na uniwersytecie pluralizm wartości i postaw sprzyja jednak tak rzadkim zjawiskom, mającym konserwatywne korzenie, jak tradycyjne bractwa studenckie, które także funkcjonują w Polsce. O wolności postaw opowiada Andrzej Mencwel w rozmowie ze Sławomirem Sierakowskim w tomie zatytułowanym: *Uniwersytet Zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej* (2010). A. Mencwel stwierdza, 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* 2010: 19).

Wymienia się cztery poziomy socjalizacji, które polegają na: 1) demokratyzacji, 2) przygotowaniu do pełnienia ról zawodowych, 3) tworzeniu elity społecznej, 4) kształceniu adeptów nauki (Hejwosz 2010: 80). Jak podkreśla D. Hejwosz, uniwersytet „uczy studentów niezależności, osiągnięcia sukcesów i kształtuje poczucie wyjątkowości” (2010: 83). Znaczący 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 tolerancji, w tym dla ludzi różnych ras i religii, co wpisuje się w procesy globalizacyjne, których podłożem jest ujednolicenie kultur, czyli wartości i wzorów zachowań. Według 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” (1970: 78). Uniwersytet winien kształcić również obywateli. Jak zauważa Elisabeth Beaumont, „uniwersytety dzięki edukacji obywatelskiej sprzyjają rozwojowi myślenia krytycznego, wyrabiają otwartość umysłu, zachęcają do prowadzenia dyskusji, angażują studentów w sprawy polityczne i społeczne” (2002: 6, cyt. za: Hejwosz 2010: 83; por. Nussbaum 2008). Wpisuje się to w ideę zaproponowaną przez Bogdana Suchodolskiego, który twierdził, że

⁷⁷ Pierwszy przykład ma charakter inicjacyjny, ważny jest zatem dla młodych, którzy doświadczają wtajemniczenia. Przykład targów natomiast świadczy o pragmatycznym podejściu do studiowania współczesnej młodzieży, zorientowanej na sukces, użyteczność i skuteczność.

studia mają nabrać cech bezinteresowności (1978). W kontekście (po)-nowoczesności pojawia się jednak pytanie o to, jakie umiejętności powinny one kształtować w dzisiejszych czasach. Odpowiada na nie m.in. Jerzy Brzeziński, który przypisuje uczelniom zadanie kształtowania postaw etycznych pozwalających pełnić role zawodowe (2005: 54). Z jednej strony może to być aktywność mająca na celu inspirowanie elit intelektualnych, np. przez mundurki czy kreowanie szczególnych potrzeb intelektualnych i kulturalnych. Jeżeli tego zadania, wpisane 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 życia. To zaś będzie miało wpływ na budowanie w sobie poczucia wolności i umiejętność jej wykorzystywania (Hejwosz 2010: 89). 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 takich wartościach, jak: zabawa, swoboda, wolność wyboru i oryginalność. Wiedząc o tym, koncerny tworzą portale internetowe dla studentów, gdzie głównie umieszcza się reklamy oraz informacje 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.

Stratyfikacyjna (selekcyjna)

Pisząc o funkcji stratyfikacyjnej, należy odwołać się do dwóch ważnych pojęć: selekcji⁷⁸ i ruchliwości społecznej, które odnoszą się do współczesnej edukacji na poziomie wyższym. Pierwsze z nich jest terminem odwrotnym w stosunku do masowości, zakłada bowiem wybór (i dobór) właściwych kandydatów, przy czym tę „właściwość” określają niekiedy całkowicie odmiennie kryteria i narzędzia (Hejwosz 2010: 93). Jak przekonuje R. Borowicz, „wymienione czynniki [selekcji – A.M.K.] odgrywają często większą rolę niż faktyczne

⁷⁸ Zagadnienia selekcji w szkole wyższej porusza w swych badaniach m.in. R. Borowicz (1978, 1980, 1983, 1990, 2000, 2003).

możliwości jednostki (zdolności – inteligencja)” (1983: 147–148). Wymienia przy tym selekcje doszkolne i wewnątrzszkolne (Borowicz 1983: 148). Pierwsze z nich dotyczą procesów selekcyjnych zachodzących w zasięgu szkoły wyższej, a drugie – w toku studiowania.

Do najważniejszych narzędzi selekcji należy np. *numerus clasus*, czyli liczba studentów, jaka może studiować dany kierunek, np. uznany za elitarny⁷⁹. W ten sposób za elitarne uważane są kierunki artystyczne (plastyczne, muzyczne, teatralne) czy ścisłe (matematyka, fizyka), przy czym w przypadku tych ostatnich działa mechanizm odwrotny. Nieliczne wybory wśród studentów tych dyscyplin powodują, głównie ze względu 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 dobór tych jednostek, które będą umiały funkcjonować w życiu akademickim – przy czym R. Borowicz uwzględnia tu zarówno układ instytucjonalny, jak i towarzysko-kulturalny (1983: 170) – będą w stanie opanować określony materiał, 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 poglądu. To jest przykład selekcji negatywnej, która ma na celu niedopuszczenie na wyższy semestr studenta, który nie przyswoił wykładanej wiedzy (Borowicz 1983: 171). Innym ważnym narzędziem selekcji jest również odpłatność za studia⁸⁰, która m.in. weryfikuje kapitał ekonomiczny kandydata. Jest to jednak najczęściej dyskutowany i podawany w wątpliwość czynnik doboru kandydatów, wywołujący strajki i protesty studentów. R. Borowicz dodaje do tego: „Często w praktyce szkolnej przysze osiągnięcia w nauce przewiduje się

⁷⁹ Obecnie ten mechanizm został zmodyfikowany przez niskie nabory na uczelniach z powodu niżu demograficznego. W praktyce oznacza to, 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.

⁸⁰ Panuje w tym względzie powszechne przekonanie, że wprowadzenie opłat powoduje, że nie każdy chętny będzie mógł sobie pozwolić na studiowanie. Jednak jak pokazane to zostało we wcześniejszych rozważaniach, skupionych na danych statystycznych dotyczących studiowania w Polsce, zdecydowana większość studentów płaci za studia.

na podstawie aktualnie posiadanych ocen” (1983: 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” (Borowicz 1983: 155).

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 uniwersytecie⁸¹ – Harvardzie, wymienia także listy rekomendacyjne czy wywiad środowiskowy (2005). 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” (Kola 2010a: 177–178).

Procesy demokratyzacji oświaty na poziomie wyższym, a co za tym idzie – zniesienie barier na uniwersytetach spowodowały „przejście od elitarniej szkoły wyższej do masowej” (Pachociński 2004: 9). Jednak nie pociągnęło to za sobą zmian innych mechanizmów selekcyjnych, które „eliminują (...) w późniejszym etapie ze sprawowania ważnych funkcji w państwie” (Archer, Hutchings, Ross 2003: 93). Bowiem wraz ze „wzrostem liczby studentów stało się konieczne ustalenie mechanizmów kontroli dostępu do zawodów najwyższego prestiżu społecznego”, natomiast: „Uniwersytety zostały uznane za jedno z najważniejszych bastionów merytokracji. Społeczeństwo zaufało im, że będą placówkami sprawiedliwie

⁸¹ Światowy ranking ARWU z 2015 roku także lokuje Uniwersytet Harvarda na pierwszym miejscu.

i uczciwie wypełniającymi swoje obowiązki właściwego doboru na studia i kształcenia na najwyższym poziomie” (Pachociński 2004: 11). Stąd mówi się o kredencjonalizmie, ale też o dominacji 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 dążą dziś do „maksymalizowania własnej edukacji” (Melosik 2003: 67). Zatem osoby dotąd nieuprzywilejowane dopuszczane są do następnych szczebli wykształcenia, ale nie będą w stanie osiągnąć tyle co elita, która „ponownie ustanawia swój status” (Hejwosz 2010: 97) za pomocą innych mechanizmów selekcyjnych. W rezultacie: „Powstaną uniwersytety elitarne, przeciętne i niemające żadnego prestiżu” (Melosik 2003: 73). Masowe kredencjały nie gwarantują jednak np. znalezienia dobrej pracy, bowiem następuje inflacja 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” (Melosik 2003: 183).

W tym kontekście pomocna wydaje się również koncepcja różnych typów ruchliwości społecznej Ralpa Turnera (Melosik 2003: 74). 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” (Melosik 2003: 74). Selekcję sponsorowaną 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 sukcesu (Karabel 2005). Masami zaś steruje się, by mieć nad nimi kontrolę, 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” (Melosik 2003: 76). Te typy selekcji odnajdujemy na uniwersytetach, które promują swój

obraz jako uczelni elitarnej albo demokratycznej – nastawionej na wartości, tj. samorozwój, wiedzę, kształcenie.

Co czeka tak opisywany uniwersytet w przyszłości? Jest wielu badaczy, którzy kreślą wizję przyszłości uniwersytetu, bazując na doświadczeniach zachodnich, np. nawiązując do dzieła *Umysł zamknięty* (1997) konserwatywnego filozofa Alana Blooma, 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 nazywane jest neokolonializmem (2004: 21 i nast.). 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 skupia się na innowacyjności i kształcie polskiego uniwersytetu, rysując wizję uczelni od korporacji do instytucji. Wykorzystuje do tego pięć modeli polityki wobec szkolnictwa wyższego: tradycyjny, pluralistyczny, biurokratyczny, totalitarny i ewaluacyjny (Antonowicz 2005: 71–77). 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 zasadnicze powody)” (Olesen 2003: 31).

Warto jednak zestawzić te charakterystyki z inną ważną z punktu widzenia tej pracy kategorią, a mianowicie wpływem i rolą uniwersytetu dla rozwoju społecznego „świata okaleczonego” (Kwieciński 2009: 10). 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*” (2009: 14). 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, odkrywania

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 kultur” (Kwieciński 2009: 15). Oznacza to, że uniwersytety winny kształtować w jednostkach „kompetencję do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i współdziałania z innymi” (Kwieciński 2009: 20).

Część II:
STUDIA DOKTORANCKIE JAKO PRAKTYKA
KSZTAŁCENIA ELIT SPOŁECZNYCH

2.1. Studia doktoranckie w warunkach (ciągłej)
zmiany systemowej

Kształcenie młodych badaczy znajduje się w centrum wielu ważnych tematów współczesnych europejskich i światowych debat. W Polsce wciąż tkwimy w historycznej koncepcji traktowania doktoratu wyłącznie (a co najmniej głównie) jako stopnia naukowego otwierającego karierę akademicką, a więc przygotowania do pracy nauczyciela akademickiego

(Czerepaniak-Walczak 2013: 69)

Przez długi czas uniwersytet trwał w swej tradycyjnej formie, spełniając podstawowe funkcje polegające na kształceniu studentów oraz prowadzeniu badań naukowych. Obecnie rozrosła się nie tylko struktura uczelni, ale i jej zadania. Wpływ na to miały czynniki społeczne, demograficzne, a także systemowe i instytucjonalne, które zmieniły system kształcenia przyszłych kadr (uniwersyteckich). Nie sposób tu pominąć wagi Deklaracji Bolońskiej (a w konsekwencji procesu bolońskiego), ale też roli instytucji państwowych, tj. Komisji Ewaluacji Jednostek Naukowych (KEJN) czy Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA)¹.

Dotyczy to także (a może w szczególności) studiów doktoranckich, bowiem w swojej formie istnieją one od momentu wprowadzenia ustaleń Deklaracji Bolońskiej, która została podpisana przez

¹ *Ustawa 2.0* zmienia formę i sposoby funkcjonowania zarówno KEJN-u, jak i PAK-i, jednak w czasie pisania niniejszej pracy wciąż nie było gotowych rozwiązań, statutów i zadań tych instytucji.

ministrów odpowiedzialnych za kwestie edukacji 29 państw w dniu 19 czerwca 1999 roku.

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” (Skinder 2010: 11).

Z drugiej strony jednak, jak pokazuje poniższa tabela, wielkości różnych kryteriów opisujących rzeczywistość akademicką Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych są porównywalne. Jednakże, na co wskazuje Anna Frąckowiak, nie można już tego powiedzieć o wydatki na szkolnictwo wyższe UE i USA, bowiem nakłady budżetowe Unii Europejskiej stanowią 1,1% PKB, a w Stanach Zjednoczonych – 1,4% PKB, przy czym nakłady całkowite w UE to 1,4% PKB, a w USA – 3,0% PKB (Frąckowiak 2007: 214).

TABELA 6. 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: Frąckowiak 2007: 215)²

Kryterium porównawcze	Unia Europejska	USA
Liczba szkół wyższych	Ca 4000	4197
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 na uczelniach	50,9%	57%

² Dane mają charakter historyczny i służą zobrazowaniu sytuacji społecznej w momencie tworzenia się instytucji europejskich ważnych z punktu widzenia kształcenia akademickiego.

Przyjęcie Deklaracji Bolońskiej poprzedzało przyjęcie dwóch innych ważnych dokumentów. W 1988 roku z okazji 900-lecia Uniwersytetu Bolońskiego została podpisana *Wielka bolońska karta uniwersytecka*, która miała charakter dokumentu ideowego i odwoływała się do pryncypiów uniwersytetu. Napisano w niej, 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” (*Wielka bolońska karta uniwersytecka* 2002: 181–182).

Drugim dokumentem, zainicjowanym przez Radę Europy w 1997 roku, było zalecenie dotyczące problemów uznawalności i jakości prywatnych studiów wyższych, a także konwencja o uznaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europy z 11 kwietnia 1997 roku (Skinder 2010: 13). Polska ratyfikowała je 17 grudnia 2003 roku, a w życie weszły wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej, tj. 1 maja 2004 roku.

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, 25 maja 1998 roku podpisały Deklarację Sorbońską, a tym samym zgodziły się na utworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, inicjatywy, która winna wspierać mobilność obywateli UE oraz ogólny rozwój kontynentu (Skinder 2010: 13). 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 lata. 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) (Skinder 2010: 32).

Głównym celem procesu bolońskiego miała być koordynacja kształcenia i harmonizacji systemu edukacji, który winien dawać

wszystkim obywatelom Europy takie same możliwości wykształcenia. Naczelną ideą zaś była harmonizacja i konwergencja europejskich uniwersytetów, a nie – jak czasem jest to błędnie interpretowane – ujednoczenie i standaryzacja czy integracja (Skinder 2010: 40)³. 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 (obecnie Erasmus+), a także te wspierające praktykę zawodową, np. Leonardo da Vinci.

Zmiany wprowadzane do systemu edukacji wyższej w Europie realizowane były przez różne podmioty i rozwijane stopniowo⁴.

³ Należy przy tym pamiętać, że harmonizacja nie dotyczy treści nauczania, a sama Deklaracja zapewnia poszanowanie odrębności kulturowych (Skinder 2010: 44).

⁴ Do realizacji procesu bolońskiego na poziomie Europy włączone są następujące instytucje: 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), 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 (Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe, UNICE) (Kraśniewski 2006:8). W Polsce proces boloński realizowany jest przez następujące instytucje: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, Państwową Komisję Akredytacyjną, Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej, Narodową Agencję Programu Sokrates Erasmus, Konferencję Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Parlament Studentów RP (Frąckowiak 2007: 185). Każde spotkanie krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej wprowadzało kolejne zmiany dotyczące systemu kształcenia albo inicjowało wspólnotowe działania (Skinder 2010: 14).

Jedną z ważniejszych (i bardziej kontrowersyjnych) zmian jest wciąż fakt, że przyjęto system studiów oparty na dwóch (a od 2001 roku na trzech) głównych cyklach⁵. Wyróżniono studia I stopnia, czyli studia licencjackie, II stopnia – magisterskie oraz III stopnia – doktoranckie, które „nie mają charakteru masowego, a elitarny, przy tym w większości krajów są zróżnicowane organizacyjnie” (Skinder 2010: 23).

Studia doktoranckie są realizowane przez różnorodne formy i mają niekiedy odmienny charakter kształcenia. Różny jest czas trwania kształcenia, a także sposób finansowania. Ponadto w niektórych krajach występuje odrębny rodzaj doktoratu, tj. *professional doctorate*, który wskazuje na zawodowy profil studiów doktoranckich⁶. 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*. Doktoranci studiują w obu krajach, realizując program studiów na dwóch uczelniach.

Na znaczenie procesu bolońskiego w procesie kształtowania się formy studiów doktoranckich w Polsce wskazuje m.in. Maria Czerepaniak-Walczak, wymieniając ponadto inne uwarunkowania: „Ten (przydługi) wstęp historyczny na temat Procesu Bolońskiego służy wskazaniu źródeł koncepcji kształcenia młodych badaczy na studiach trzeciego stopnia i pozwala zrozumieć współczesne napięcia, jakie towarzyszą realizacji tej koncepcji. Mają one wiele źródeł, wśród których można wskazać: a) tradycję, a zwłaszcza napięcie wywołane różnicami między tradycyjnymi formami

⁵ Proces boloński był wytyczany za pomocą dziesięciu linii działań: 1) przyjęcie systemu zrozumiałych i porównywalnych stopni naukowych (dyplomów), 2) przyjęcie struktury studiów opartej na dwóch poziomach (od 2001 roku 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 (Frąckowiak 2007: 32).

⁶ Współudział w finansowaniu otwarcia przewodu mają wtedy instytucje gospodarcze, a stopnie przybierają nazwy zawodowe, np. *Doctor of Administration*.

przygotowania do kariery badawczej, związanej głównie z karierą akademicką a nowymi koncepcjami w tym zakresie; b) nadmiar regulacji prawnych towarzyszących wdrażaniu nowych form kształcenia młodych badaczy; c) lęk przed »drenażem mózgow« zarówno w skali kraju, jak i Europy (a także w skali globalnej)” (2013: 70). Przepisy prawne, także wymienione przez M. Czerepaniak-Walczak, stanowią podstawę funkcjonowania uczelni w Polsce. Formułę studiów doktoranckich oferowanych na uczelniach reguluje przede wszystkim *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365; 2006, nr 46, poz. 328)⁷. Jest to dokument, który zmieniał się wiele razy w ciągu ostatnich 20 lat, przy czym główna nowelizacja weszła w życie 1 października 2011 roku⁸. Są to zjawiska, które należy ocenić ambiwalentnie, bowiem

⁷ Powstały też inne ciała doradcze, które miały wpływ na realny kształt ustawy, np. Krajowa Reprezentacja Doktorantów. KRD w myśl art. 209 *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* jest najwyższym przedstawicielem i wyrazicielem woli doktorantów. Swoje propozycje składały również stowarzyszenia studenckie. Przykładem jest działalność elitarnego Stowarzyszenia Collegium Invisible, które nie tylko przedstawiło w Sejmie swoje stanowisko w sprawie nowej ustawy, ale też złożyło propozycję zmiany formuły studiów doktoranckich – *Zainwestujmy w doktorantów*. Jedną z propozycji dotyczyła prowadzenia przez MNiSW konkursu 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, a to z kolei stałoby się 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*. Ponadto zaczęły pojawiać się akademickie ruchy społeczne włączające pracowników naukowych do dyskusji nad ustawą. Reprezentanci środowiska uniwersyteckiego wystosowali petycję będącą sprzeciwem wobec zmian proponowanych w nowej ustawie o szkolnictwie wyższym. Petycja i lista jej sygnatariuszy są zamieszczone na stronie internetowej <http://www.petycje.pl/petycjePodglad.php?petycjeid=6105> (dostęp 11.04.2011). Zdecydowanie pozytywnie należy ocenić społeczny wymiar tych działań. Świadczą one o ich niezależności, twórczości, dostrzegania dobra ogółu. Walczą one o jakość kształcenia wyższego i zajmują stanowisko opozycyjne wobec tego, co mogą przynieść masowość czy proces boloński.

⁸ Powstanie ustawy było poprzedzone badaniami i budowaniem strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego, która została opracowana przez konsorcjum: firmę doradczą Ernst and Young i Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.

z jednej strony jasność przepisów ułatwia funkcjonowanie instytucji, z drugiej zaś może skutkować nadmierną regulacją i biurokratyzacją. M. Czerepaniak-Walczak ocenia: „Centralne zarządzanie w tym zakresie sprawia, że w uczelniach mamy do czynienia z administrowaniem studiami doktoranckimi, dopasowywaniem ich organizacji do wymagań zawartych w formalnych przepisach, które nie zawsze nadążają za dynamiką zmiany, zarówno w nauce, jak i w warunkach życia. W rezultacie mamy do czynienia z dwoma komplementarnymi zjawiskami, a mianowicie: niestabilnością i nadmiarem prawa” (2013: 77–78, powołując się na: Kojder 2012).

Niestabilność prawa powoduje brak efektywności systemu oraz utratę energii na wypełnianie wciąż nowych obciążeń przez wszystkie podmioty pracujące w instytucji (naukowców, administrację, studentów itd.). Natomiast: „Drugie zjawisko – nadmiar prawa – zdaniem Andrzeja Kojdera wyraża się w zbyt dużej liczbie – w stosunku do koniecznych potrzeb – ustaw, przepisów, procedur i instrumentów kontrolnych (tamże). Konsekwencją tego jest brak, a co najmniej znaczne ograniczenie gotowości do podejmowania oddolnych, podmiotowych inicjatyw oraz występowanie zmian przystosowawczych, do których Z. Kwieciński zalicza: akomodacje, adaptacje i asymilacje” (Czerepaniak-Walczak 2013: 77–78, powołując się na: Kwieciński 2012).

Nowa ustawa wymusiła (szybką) adaptację do wielu „rewolucyjnych” zmian w obrębie uniwersytetu, wśród których zdecydowanie najbardziej komentowany był trójstopniowy system kształcenia wyższego, a po 2011 roku – narzędzie sterowania procesem kształcenia na uczelniach, czyli Krajowe Ramy Kwalifikacji (obecnie – Polska Rama Kwalifikacji). Celem pierwszej wymienionej zmiany jest zsynchronizowanie procesu edukacji na poziomie wyższym w całej Unii

Dokument nosi tytuł *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku* i można w nim znaleźć np. definicję kształcenia elitarnego: „Kierunki »elitarnie« 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).

Europejskiej (i nie tylko). Dzieje się to m.in. przez upowszechnienie studiów doktoranckich, będących – według ustawy z 2005 roku – „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” (*Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 2, pkt 1).

Zmiana ustawy w 2011 roku przyniosła za sobą nową definicję studiów doktoranckich, są to bowiem „studia trzeciego stopnia – studia doktoranckie, prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów, na które są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia (obowiązująca *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 2, ustęp 1, pkt 10, opracowana na podstawie t.j. Dz.U. 2012, poz. 572, 742, 1544; 2013, poz. 675, 829, 1005, 1588, 1650; 2014, poz. 7, 768, 821, 1004, 1146, 1198; 2015, poz. 357, 860, 1187, 1240, 1268, 1767, 1923; 2016, poz. 64).

Oba modele definicyjne różnią się jednak od formy studiów doktoranckich, które istniały przed 2005 rokiem, inne były bowiem cele i sposoby kształcenia. Przed wejściem w życie *Ustawy z 2005 roku*, forma studiów doktoranckich nie była ujednoczona ani określona. W *Ustawie z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym* (t.j. Dz.U. 1990, nr 65, poz. 385) termin „studia doktoranckie” pojawia się tylko jeden raz. W art. 4, pkt 2, jest mowa 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 zatem charakteru masowego czy powszechnego.

Ustawa z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym w dziale IV (pod tytułem *Studia i studenci*), w rozdziale 3, 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 naukowego, a także nauczyciela akademickiego. Jest to wyrażone w zapisie w art. 197, ustęp 3, wspomnianego rozdziału *Ustawy*, dotyczącego konieczności prowadzenia zajęć dydaktycznych w wymiarze maksymalnie 90 godzin rocznie.

Nowelizacja *Ustawy* z dnia 18 marca 2011 wprowadza fundamentalną zmianę. Art. 2 definiuje najważniejsze elementy systemu kształcenia akademickiego, w którym tautologicznie określa, czym są studia doktoranckie i kim jest doktorant. Studia doktoranckie są prowadzone w celu zdobycia przez doktoranta kwalifikacji trzeciego stopnia, jednak bez wskazania pragmatycznych, konkretnych celów kształcenia. Przed 2011 rokiem mogły prowadzić je uczelnie, natomiast obecnie organizują je nawet jednostki naukowe (art. 195, pkt 2). Zmiany te służą głównie integracji jednostek organizacyjnych uczelni i jednostek naukowych.

Studia mogą być prowadzone w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym, jednakże te ostatnie mogą, ale nie muszą być płatne (art. 195, pkt 9). Zmiana dotyczy też systemu rekrutacji (art. 196), która powinna być względnie jawna i podana do publicznej wiadomości nie później niż do 30 kwietnia (pkt 2).

Według art. 196a osoba nabywa praw doktoranta, gdy złoży stosowne ślubowanie. Doktorant zyskuje wówczas także prawa pracownicze. Zgodnie z art. 198 ma prawo do ośmiu tygodni przerwy wypoczynkowej, choć nie jest ona określona terminem „urlop” (by nie utożsamiać studiów z pracą zawodową). Czas ten jednak jest możliwy do wykorzystania w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych, co obowiązuje także pracowników naukowych uczelni. Art. 198, pkt 2, określa, że doktoranci mają prawo do ubezpieczenia społecznego i powszechnego ubezpieczenia zdrowotnego na zasadach określonych w odrębnych przepisach. Natomiast pkt 3 wskazuje, że czas studiów doktoranckich wlicza się do stażu pracy (nie jest to jednak okres dłuższy niż cztery lata, bez względu na to, jak długo osoba studiowała)⁹.

⁹ Należy zwrócić uwagę, że wymiar lat, jaki wlicza się do stażu pracy w przypadku studiów magisterskich i licencjackich, wynosi osiem lat.

Doktoranci mogą skorzystać z różnorodnych form pomocy materialnej (więcej: Pakuła 2013). Art. 199, pkt 1, określa, jakiego rodzaju może to być pomoc: 1) stypendium socjalne, 2) zapomoga, 3) stypendium dla najlepszych doktorantów, 4) stypendium specjalne dla osób niepełnosprawnych, 5) stypendium ministra za wybitne osiągnięcia. Ponadto: „Doktorant może ubiegać się o zakwaterowanie w domu studenckim uczelni lub wyżywienie w stołówce studenckiej uczelni” (art. 199, pkt 1a). Ustawodawcy przewidują, że studia doktoranckie mogą odbywać osoby, które założyły rodziny, bowiem dają takie uprawnienia także małżonkom i dzieciom doktoranta (art. 199, pkt 1b).

Doktoranci mają możliwość uzyskania wsparcia finansowego nie tylko ze strony uczelni czy ministerstwa. Pomoc materialna może pochodzić ze strony samorządu terytorialnego (art. 199a), ale też doktorant może uzyskać stypendium naukowe od osób fizycznych bądź prawnych (art. 199b). Kolejny artykuł (199c, pkt 1) jest bardziej kontrowersyjny, bowiem określa warunki przyznawania stypendiów za wybitne osiągnięcia: „Stypendia ministra za wybitne osiągnięcia są przyznawane doktorantom przez ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego na wniosek rektora uczelni zaopiniowany przez radę podstawowej jednostki organizacyjnej, a w przypadku uczelni nieposiadającej podstawowej jednostki organizacyjnej – przez senat uczelni”. Należy zwrócić uwagę na fakt, że studia doktoranckie mogą być prowadzone przez jednostki naukowe.

Równie nieprecyzyjne są przepisy dotyczące uczelni niepublicznych. W art. 199, ust. 5, ustawodawca określa jednoznacznie, których uczelni dotyczy system stypendiów. „Jest oczywiste, że nie można finansować ze środków publicznych zwiększenia wysokości stypendium, które nie może być w podstawowym zakresie finansowane z tych środków – co oznacza, że ust. 5 nie ma wystarczającego waloru normatywnego” (Izdebski, Zieliński 2011: 381).

O ugruntowaniu pozycji doktorantów na uczelniach świadczy ich samorządność. Art. 208, ust. 1a, przewiduje, że samorządy doktoranckie są zobowiązane do opracowania i promowania kodeksu etyki doktoranta. Natomiast w art. 209 czytamy, że doktoranci tworzą organizację reprezentującą ich interesy, czyli Krajową Reprezentację Doktorantów. Ma ona osobowość prawną i jest w swojej roli i funkcji bliźniacza dla Parlamentu Studentów.

Bardzo istotne zmiany dla doktorantów i jednostek prowadzących studia doktoranckie przyniosły zapisy *Ustawy o zmianie ustawy o stopniach naukowych (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*, Dz. U. 2011, nr 84, poz. 455, nr 112, poz. 654; 2012, poz. 1544), która w art. 11, ustęp 2, definiuje, kiedy dopuszcza się otwarcie przewodu doktorskiego: „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”. Ponadto według nowych przepisów prawnych rozprawa doktorska może przyjąć odmienne formy. Podstawą uzyskania stopnia naukowego może być: maszynopis książki, książka wydana lub spójny tematycznie zbiór rozdziałów w książkach wydanych, spójny tematycznie zbiór artykułów opublikowanych lub przyjętych do druku w czasopismach naukowych (art. 13, ust. 2), jak również praca projektowa, konstrukcyjna, technologiczna lub artystyczna (art. 13, ust. 3). Zatem nie musi być to praca *stricte* naukowa, ale doktorat można obronić, będąc twórcą pracy innowacyjnej o walorach praktycznych. Co więcej, w art. 13a, ustęp 1, wyszczególniono, że: „W szczególnych przypadkach, uzasadnionych najwyższą jakością osiągnięć naukowych, stopień doktora można nadać osobie, która posiada co najmniej tytuł zawodowy licencjata, inżyniera lub równorzędny i uzyskała »Diamantowy Grant«¹⁰ w ramach programu ustanowionego przez ministra właściwego do spraw nauki (...)”.

W treści art. 13 cytowanej ustawy pojawia się także promotor pomocniczy. Według *Ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym* art. 20, ustęp 7: „Promotorem pomocniczym w przewodzie

¹⁰ „Diamantowy Grant” jest konkursem MNiSW przeznaczonym dla wybitnie uzdolnionych studentów lub absolwentów prowadzących pod kierunkiem opiekuna naukowego badania naukowe o wysokim stopniu zaawansowania. Jego podstawowym celem jest skrócenie ścieżki kariery naukowej.

doktorskim, który pełni istotną funkcję pomocniczą w opiece nad doktorantem, w tym w szczególności w procesie planowania badań, ich realizacji i analizy wyników może być osoba posiadająca stopień doktora w zakresie danej lub pokrewnej dyscypliny naukowej lub artystycznej i nie posiadająca uprawnień do pełnienia funkcji promotora w przewodzie doktorskim”. Promotor pomocniczy jest zatem osobą bez habilitacji, ale chcącą wykazać się samodzielnością w pracy naukowej.

Ważną zmianą, jeżeli chodzi o standardy pracy naukowej i transparentność procesów awansowych, jest wprowadzony obowiązek publikacji streszczenia rozprawy doktorskiej łącznie z recenzjami na stronie internetowej uczelni przeprowadzającej przewód doktorski (art. 13, ustęp 7). Według tego przepisu streszczenie rozprawy doktorskiej zamieszcza się w dniu podjęcia przez radę jednostki uchwały o jej przyjęciu, a recenzje w dniu ich przekazania przez recenzentów. Streszczenie rozprawy i recenzje winny pozostać na stronie internetowej jednostki co najmniej do dnia nadania stopnia doktora. Jednakże od tej regulacji jest pewien wyjątek, bowiem nie dotyczy ona rozprawy doktorskiej, której przedmiot jest objęty ochroną informacji niejawnych¹¹.

Zmiana społeczna, jaka zaszła równoległe ze zmianą prawną, spowodowała, że nastąpił znaczny wzrost liczby doktorantów na polskich uczelniach, co obrazuje tabela 7.

Fakt, że stale wzrasta liczba doktorantów, nie wpływa na inny, który pokazywałby, że studia doktoranckie kończą się obroną doktoratu, co obrazuje tabela 8¹².

¹¹ W 2015 roku z powodów politycznych zaszły znaczące zmiany w polskiej nauce. Ministrem nauki i szkolnictwa wyższego został Jarosław Gowin, który zapowiedział daleko idące reformy na polskich uczelniach. W lutym 2016 roku w środowisku akademickim ogłoszono konkurs na projekt ustawy zmieniającej fundamenty organizacji szkolnictwa na poziomie wyższym. Wybrano trzy grupy mające za zadanie opracować reformę w każdym z obszarów, które reguluje ustawa. Najlepsze propozycje przygotowali naukowcy z zespołów związanych z: Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (przewodniczący zespołu: prof. Marek Kwiek), Uniwersytetem Humanistycznospołecznym SWPS (przewodniczący zespołu: prof. Hubert Izdebski) oraz Instytutem Allerhanda (przewodniczący zespołu: dr Arkadiusz Radwan).

¹² Opracowana przez Dominikę Michalak z inicjatywy Nowe Otwarcie Uniwer-

TABELA 7. Liczba doktorantów w Polsce w latach 1990–2018 (Główny Urząd Statystyczny)

Rok	Liczba doktorantów ogółem	Studia stacjonarne	Studia niestacjonarne
1990/1991	2 695	1 926	769
1995/1996	10 482	6 779	3 703
2000/2001	25 622	18 882	6 740
2001/2002	28 345	21 455	6 890
2002/2003	31 072	23 451	7 621
2003/2004	32 054	23 626	8 428
2004/2005	33 040	23 027	8 949
2005/2006	32 725	23 169	9 556
2006/2007	31 831	21 567	9 378
2007/2008	31 814	22 171	9 643
2008/2009	32 494	22 531	9 963
2009/2010	35 671	25 127	10 544
2010/2011	37 492	27 066	10 426
2011/2012	40 263	29 943	10 320
2012/2013	42 295	32 998	9 297
2013/2014	43 358	b.d.	b.d.
2014/2015	43 399	b.d.	b.d.
2015/2016	43 177	b.d.	b.d.
2016/2017	43 181	b.d.	b.d.
2017/2018	41 318	b.d.	b.d.

TABELA 8. Liczba stopni naukowych nadanych w latach 1990–2014 (Główny Urząd Statystyczny)

Rok	Nadane doktoraty ogółem	Rok	Nadane doktoraty ogółem	Rok	Nadane doktoraty ogółem
1990	2 324	2003	5 460	2011	4 938
1995	2 300	2004	5 722	2012	5 576
1997	2 006	2005	5 917	2013	6 093
1998	3 499	2006	6 072	2014	5 712
1999	4 000	2007	5 616	2015	5 956
2000	4 400	2008	5 427	2016	5 999
2001	4 400	2009	5 068		
2002	5 450	2010	5 367		

sytetu i uaktualniona przez autorkę, <http://noweotwarcie.wordpress.com/2013/03/11/studia-doktoranckie-w-polsce-latwo-zaczac-trudniej-skonczyz/> (dostęp 12.06.2014).

W świetle powyższych danych, wskazujących na przełomową, niespotykaną do tej pory w polskiej nauce zmianę, pojawia się pytanie, kim jest dziś doktorant i do jakich ról społecznych jest przygotowywany.

Można na nie odpowiedzieć, odwołując się do ustawodawstwa (co powyżej zostało skrótowo zaprezentowane), ale też charakteryzując rolę doktoranta na uczelni. Czy jest to wciąż osoba żądna wiedzy, pasjonat, którego najwyższym celem jest dążenie do prawdy, jak chciał Kazimierz Twardowski (1933)? Może jego wykształcenie jest z kolei efektem neoliberalnej polityki rządów i filozofii (rozumianej jako sposób myślenia) *longlife learning*, która poza budowaniem nowej tożsamości człowieka jako istoty stale uczącej się próbuje wykształcić nowe nawyki związane z nabywaniem wiedzy i mentalnością dążenia do sukcesu? A może to profesjonalista – menedżer zarządzający wiedzą w sposób nowoczesny, starający się o granty, staże, stypendia? Może w końcu to ktoś, dla kogo 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 rynku. „Stopień naukowy doktora jest pierwszym stopniem na drodze kariery naukowej. Tak naprawdę dopiero jego uzyskanie daje wstęp do korporacji uczonych” (Kiebała 2012: 115).

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 społecznego” (Melosik 2010: 64). 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 modę. 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.

Ponadto pojawia się ważne, wręcz zasadnicze 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 której 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 odpowiedzieć na te pytania, należy spojrzeć na problem studiów doktoranckich z różnych perspektyw: przeanalizować regulacje prawne, opisać funkcje uniwersytetu, wziąć pod uwagę cechy doktoranta, jego twórczość, innowacyjność oraz wskazać jego miejsce na rynku pracy. Czy uczelnia jest zakładem pracy, czy kuźnią wiedzy, w której się terminuje, by zostać wtajemniczonym? Oczywisty jest wpływ edukacji akademickiej na przyszłą biografię jednostki (model kariery naukowej) oraz jej miejsce w strukturze społecznej (Melosik 2010: 55). Warto ponadto mieć na względzie opinię Aleksandra Kobyłarka, 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 selekcyjne” (2004: 47), 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 stawia” (Stróżewski 1990: 59).

Jak zinterpretować te rozbieżności i różnice? Kulturowo można np. sięgnąć do koncepcji inicjacji, która wskazuje na różnorodne mechanizmy przejścia. Dla Mircei Eliadego „inicjacja jest równoznaczna z ontologiczną przemianą porządku egzystencjalnego” (1997: 8), przy czym fundamentalne znaczenie mają tu inicjacje odbywające się w wieku dojrzewania. Inicjacja wprowadza zarówno do wspólnoty, jak i w świat wartości duchowych, umożliwia poznanie

pewnej konstrukcji świata, daje nowicjuszowi jakiś mityczny obraz, który jest podzielany przez daną wspólnotę. Ten proces gwarantuje ponadto dostęp do wiedzy, jakiej nie mają inni, wiedzy tajemnej, ale z drugiej strony otwierającej wrota nowego – dojrzałego świata, który nie jest już zakryty. 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? Dzięki temu przypomina oświecenie, przekraczamy bowiem pewną granicę – wiedzy, własnych możliwości, tajemnicy grupy, sacrum. To wiąże się także z perspektywą relacji między mistrzem a uczniem, obecną na uniwersytecie od początków jego istnienia. Czy jest ona stale obecna? Jeśli tak, to czy ma charakter elitarny, czy egalitarny? Czy wejście do świata 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.

Wyjaśnienie tej sytuacji można znaleźć również w czynnikach ekonomicznych. Mniej obciążające dla budżetu uczelni i państwa 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 emerytury.

Opisany wyżej potencjalny konflikt tożsamości (pracownik–student) u doktorantów nie jest jedynym problemem o charakterze formalnym. Więcej dyskusyjnych kwestii zostało wyróżnionych w publikacji będącej zapisem debat na temat przyszłości uczelni wyższych, prowadzonych 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, myślenia długofalowego oraz zrozumienia, że najważniejszą inwestycją jest ta dokonana w człowieka (Rafalska 2011). 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 wyższej. 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). Ta ostatnia umiejętność jest najważniejsza. Członkowie komisji rekrutacyjnej żywią przekonanie, że sprawność intelektualna, chęć zdobywania wiedzy i przyczynienia się do rozwoju dziedziny są konstytutywne. Nie istnieje też limit wieku dla kandydatów, studia można rozpocząć w każdym wieku. Znaczy to tyle, że można je podjąć zaraz po ukończeniu studiów magisterskich (licencjackich), ale też po pewnym czasie, gdy zyska się doświadczenie, dokładnie określi się swoje zainteresowania badawcze, nabierze się pewności co do wybranej drogi naukowej, traktując je jako sposób na podniesienie kwalifikacji zawodowych.

Zgodnie z *Ustawą z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* studia doktoranckie mają przygotowywać do uzyskania stopnia doktora (art. 37, pkt 2), ale jak przypuszcza A. Kobylarek, tylko co piąty doktorant kończy studia obroną doktoratu (2004: 46). Można zatem ukończyć studia doktoranckie bez uzyskania tytułu doktora, nie otwierając nawet przewodu doktorskiego. Pozostawia to szeroko otwarte drzwi tym, którzy nie mają pomysłu na życie i chcą przez cztery lata trwać w swoistym zawieszeniu. Można to porównać do okresu moratorium, opisanego przez Erika Eriksona, który wymienia fazy rozwoju psychospołecznego człowieka (Erikson 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. 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.

Podobnie jak uniwersytet, wykształcenie też bywa interpretowane jako marka, na którą panuje moda. Może to być związane

z kultem sukcesu życiowego, wzorem życia realizującego się przez widoczne sukcesy, zdobywane nagrody i przywileje („kredencjały”). 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” (Melosik, Szkudlarek 2009: 52). Dotyczy to ubrań, kosmetyków, urządzenia domu, samochodów, dlatego więc nie zastosować tej interpretacji do wykształcenia, które coraz częściej zaczyna mieć wartość instrumentalną? Dlaczego tak się 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” (Melosik, Szkudlarek 2009: 101).

Podobnie uważa Henryk Domański: „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 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«” (*Samoróżnicujące się społeczeństwo* 2010). Obecnie taka sytuacja ma miejsce w przypadku wykształcenia, od ponad 100 lat stopniowo kolejne szczeble edukacji stają się coraz powszechniejsze, a co za tym idzie – coraz mniej elitarne.

Analizując identyfikacje i motywacje doktorantów, należy sięgnąć po koncepcje i teorie opisujące cele życiowe i wartości studiującej młodzieży¹³. Tworzone są one z różnych perspektyw, podkreślających

¹³ W związku z tym, że z grupą doktorantów mamy do czynienia od niedawna,

odmienne formy i czynniki zmian. Istotnych wniosków dostarcza koncepcja Paula Kellermanna, który opisuje strukturę społeczności studenckiej oraz przemian uniwersytetu (odnieść je można do studiów doktoranckich). Wyróżnia on wśród nich cztery zjawiska (cyt. za: Górska 2003: 205–206), które należy traktować jako funkcje ukryte uniwersytetu (Pryszmont-Ciesielska 2010). Pierwszy mechanizm nazywa *absorpcją*, przez co rozumie „wchłanianie przez uczelnie młodzieży nie mającej innych perspektyw życiowych” (cyt. za: Górska 2003: 205–206). 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 nieprze-myślany 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 bierze tym samym odpowiedzialności za swoją drogę życiową, niejako pozbawiając się tym samym możliwości wpływania na nie. Może to być także wynik trudności w podjęciu określonej decyzji. Młodzi ludzie nie zawsze są do tego odpowiednio przygotowani albo odwrotnie – są zwodzeni mitami tworzonymi przez media i speców od marketingu uczelni prywatnych.

Ważne zjawisko – według P. Kellermanna – to *segmentacja*, która wskazuje na fakt niejednorodności systemu szkolnictwa wyższego. „Niejednakowy charakter i niejednakowe możliwości mają poszczególne uczelnie i (lub) kierunki w ramach jednej uczelni” (cyt. za: Górska 2003: 205–206), co skutkuje istnieniem kierunków „miękkich”, dających ogólne wykształcenie, ale nie zapewniających w przyszłości stabilnej i pewnej sytuacji zawodowej, oraz „twardych”, będących ich odwrotnością. Wynika z tego, że segmentacja może istnieć zarówno wobec instytucji, jak i samych studentów.

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.

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 pracujących. Być może dzięki temu te osoby cechują się większą odpowiedzialnością – zarówno osobistą, jak i za innych, mając w ten sposób wpływ na życie społeczne (co jest wyróżnikiem elitarności). Jest w nich większa potrzeba sensu życia, zdolność rozumienia ludzi, tolerancja, umiejętność wypełniania zadań życiowych i przezwyciężania trudności. Składnikami dorosłości (i dojrzałości) są 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” globalizacji (Aviram 2010).

Z innej zupełnie perspektywy obraz studentów i studiów kreśli Piotr Stańczyk (2008). 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. Wymienia wiele sprzeczności, funkcji ukrytych, nieoczywistości, które lokuje w „czterech stopniach budowania przewagi” studiów dziennych nad zaocznymi (Stańczyk 2008: 12). Można je osadzić np. na wiedzy i kompetencjach poznawczych doktorantów, które łączą się z problematyką innowacyjności i twórczego myślenia oraz kreatywności (co jest kolejnym kryterium elitarności¹⁴). Pomocna tu okazać się może koncepcja „zaradności” Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki (2004), która charakteryzuje młodzież, wyróżniając cztery typy strategii życiowych: zaradność, pozorowaną zaradność, niezaradność, bezradność klasyczną. Autorka, biorąc pod uwagę takie kategorie,

¹⁴ Warto sięgnąć po publikacje Romana Schulza (1990a, 1990b, 1992), Edwarda Nęcki (1992), Wiesławy Limont (1997, 2010) czy też Zbigniewa Pietrańskiego (1990, 2008). Szczególnie ostatnia książka Z. Pietrańskiego może wyjaśnić problem autoidentyfikacji doktorantów oraz znaczenia ich roli i zadań.

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 i miejsce zamieszkania. Jak w ten zestaw wpisują 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?

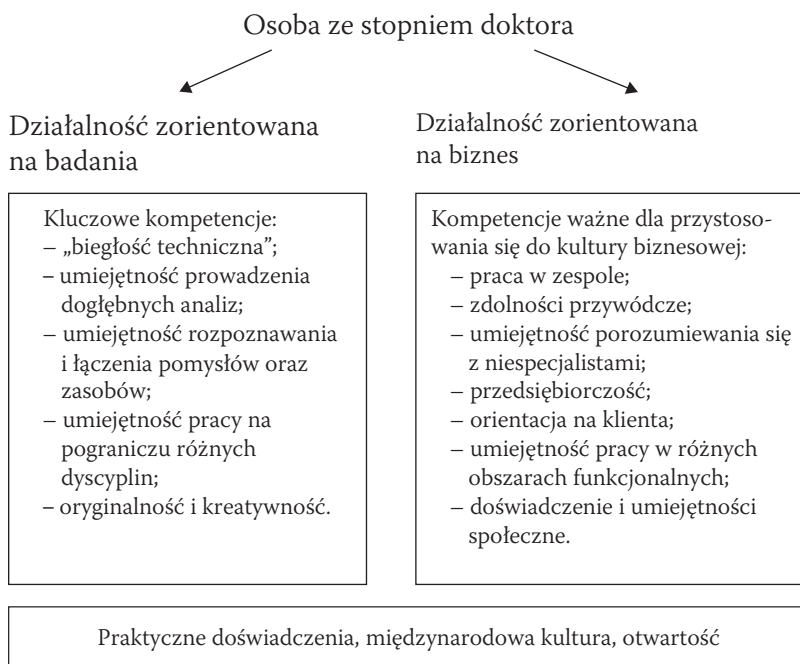
Na problem studiów doktoranckich można spojrzeć również w sposób merkantylny, przyjmując perspektywę ekonomiczną. W świetle badań Ireneusza Białęckiego i Joanny Sikorskiej wykształcenie staje się coraz bardziej znaczącym dobrem w życiu człowieka. Ma ono wpływ na znalezienie odpowiedniej i dobrze płatnej 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” (Białęcki, Sikorska 1998: 19). Badania te mówią wprost, że stale wzrasta zależność wyngrodzenia za pracę oraz dochodu na członka rodziny od poziomu wykształcenia. Ma to daleko idące konsekwencje, bowiem jak zauważa Z. Melosik, „grupy stojące wysoko w hierarchii 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” (Kivinen 1977: 444, cyt. za: Melosik 2003: 158).

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” (Kobylarek 2004: 7). Trzeba podnosić kwalifikacje,

tj. zdobywać świadectwa, dyplomy, certyfikaty (czyli – używając terminu Z. Melosika – „walutę”, bo za to można „kupić” miejsce na rynku pracy). Jest to bezpośrednio związane z odmiennymi celami i formami kształcenia akademickiego, które przyczyniają się do tego, że „rynki pracy naukowców koncentrują się wokół dwóch rozwiązań modelowych (...): (1) rynek tradycyjny obejmujący uniwersytety i instytuty badawcze, funkcjonujący w Europie Południowej, Centralnej i Wschodniej oraz (2) rynek »poszerzony« o instytucje gospodarcze, funkcjonujący w Europie Północno-Zachodniej” (Czyżewska, Skica 2012: 56). Jak pokazują liczne badania, tylko 50% osób ze stopniem doktora pracuje poza szkolnictwem wyższym, a tylko część prowadzi badania (Czyżewska, Skica 2012: 57, 58–59). To znamienne, bowiem UE promuje stanowiska pracy, w których łączy się naukę z biznesem, tworząc innowacyjne przedsiębiorstwa. W tego typu firmach prowadzone są badania naukowe będące podstawą decyzji finansowych, rozwojowych, inwestycyjnych. Stąd tak ważne jest przygotowanie doktoranta do odgrywania różnych ról na rynku pracy, rozwijające komplementarne wobec siebie kompetencje – zarówno naukowe, akademickie, jak i biznesowe, przedsiębiorcze (por. wykres 1). Czymś, co je łączy, są praktyczne doświadczenia zdobywane zarówno w kraju, jak i za granicą. Międzynarodowe staże i wyjazdy kształtują nie tylko umiejętności (dając im uwarunkowany kulturowy kontekst), ale także budują postawy otwartości, tolerancji i wzajemnej ciekawości, co sprzyja naukowemu poznaniu i twórczej inwencji.

Odmiennosc ról i sposobów kształcenia zauważa także M. Czerpaniak-Walczak: „W projektowaniu i organizowaniu kształcenia młodych badaczy można zaobserwować co najmniej dwa podejścia, a mianowicie: takie, które nazywamy zorientowanym na rozwój nauki oraz drugie, zorientowane rynkowo. Te orientacje występują zarówno wśród organizatorów studiów doktoranckich (rad wydziałów), opiekunów naukowych, jak i wśród samych doktorantów. Należy podkreślić, że te nastawienia nie mają swoich źródeł w podziale badań na podstawowe i stosowane” (2013: 76). Orientacje te nie muszą być rozłączne, choć jak twierdzi badaczka, w rzeczywistości akademickiej nie są one zwykle komplementarne. „Orientacja na naukę wyraża się w nastawieniu na osiągnięcie takich efektów edukacji na studiach III stopnia, które wyrażają się w sta-

WYKRES 1. Kompetencje osób ze stopniem doktora (Borrel-Damian et al. 2010: 87, cyt. za: Czyżewska, Skica 2012: 66)



wianiu nowych pytań, odkrywaniu nowych terytoriów poznania oraz stawianiu ryzykownych hipotez, doświadczaniu niepewności i radości odkrywania. Orientacja na rynek zaś wyraża się w kształtowaniu kompetencji wymaganych do rozwiązywania doraźnych problemów sprawdzonych i uznanych przez autorytety, wskazywanych przez interesariuszy ze względu na ich ekonomiczne lub polityczne potrzeby, a także w nastawieniu na maksymalizację wielkości dotacji z budżetu na kształcenie doktorantów” (Czerepaniak-Walczak 2013: 76). Która z nich dziś wygrywa? Obserwując upowszechnienie studiów doktoranckich, wydaje się, że bardziej atrakcyjna (dla wszystkich stron) jest liberalna opcja rynkowa, co podkreśla dodatkowo reforma KRK (obecnie PRK). Wytyczne Krajowych Ram Kwalifikacji zakładają, że studia III stopnia umożliwią doktorantowi zdobycie określonych kompetencji społecznych, nie zaś tylko wiedzy czy umiejętności. Mogą one sprzyjać rozwijaniu innych niż akademickie

ścieżek rozwoju kariery doktoranta/doktora, choć jak przekonuje Michał Szulczewski: „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” (2000: 79). Czy jest tak w rzeczywistości? Do głosu należy dopuścić już samych doktorantów.

2.2. Kilka uwag metodologicznych. Opis realizacji badań

Jak twierdzi Janusz Gnitecki, w związku z przemianami współczesnej cywilizacji, kultury i oświaty, a także pod wpływem filozofii i praktyki modernizmu i postmodernizmu zmienia się metodologia nauk pedagogicznych (Gnitecki 2006: 36). Autor wymienia kilkanaście szczegółowych symptomów tego stanu, wśród których znalazły się m.in. przejścia zmiany i transgresje: 1) od statycznego do dynamicznego (procesualnego, rozwojowego) ujmowania nauki i wiedzy; 2) od oddzielnego do łącznego traktowania kontekstu odkrycia i kontekstu uzasadnienia w tworzeniu wiedzy; 3) od autonomicznych do heteronomicznych modeli rozwoju wiedzy; 4) od idei permanentnego postępu poznawczego w nauce przez 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 wiedzy (Gnitecki 2006: 36–37).

Dariusz Kubinowski rozwija powyższe zagadnienia, wskazując za badaczami Peterem Schwartzem i Jamesem A. Ogilvy siedem głównych cech „nowego [tj. humanistycznego – A.M.K.] paradygmatu” (Schwartz, Ogilvy 1979: 10–15, cyt. za: Kubinowski 2010: 23). 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 od bezwzględnie obiektywistycznych punktów widzenia na rzecz wielości perspektyw (Kubinowski 2010: 23).

Znaczy to także, że równie prawomocne stają się trzy paradygmaty i wzorce racjonalności: empiryczny, prakseologiczny i hermeneutyczny (por. Guba, Lincoln 2009). Celem badań opartych na ostatnim wymienionym paradygmacie jest interpretacja i wartościowanie danych i zadanych oraz wyprowadzenie twierdzeń diagnostycznych i jakościowych (Kubinowski 2010: 40). J. Gnitecki charakteryzuje tego typu badania 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” (Gnitecki 2006: 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” (Gnitecki 2006: 43)¹⁵.

Omawiane badania dotyczące doktorantów, wpisujące się w nurt badań jakościowych, opierają się głównie na – bazującej na pracach Hansa Georga Gadamera, Martina Heideggera, Edwarda Husserla, Paula Ricoeura, Fritza Schützego¹⁶ – metodzie hermeneutycznej, która za cel stawia sobie zrozumienie doświadczenia i działania 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** (Łobocki 2006: 93). Ważna jest przy tym konstatacja, że znaczenia nie istnieją poza kontekstem, czyli że interpretacja nie jest dana raz

¹⁵ 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 (Bauman, Pilch 2001: 270–277).

¹⁶ 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, swoiście 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. (Gnitecki 1996: 12).

na zawsze, określona, ale nie jest też z drugiej strony całkowicie dowolna. Z tego powodu Krzysztof Rubacha nazywa ten rodzaj badań schematem interpretacyjnym (Rubacha 2008)¹⁷.

J. Gnitecki wyróżnia i omawia szczegółową teorię interpretacji istniejącą na gruncie pedagogiki, czyli hermeneutykę pedagogiczną (1996: 22). „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” (Gnitecki 1996: 22).

Koncepcja badań zasada się zaś na dwóch głównych perspektywach: **biograficznej**, reprezentowanej przez Fritza Schützego (1997, 2012) i Pierre’a Dominicé’a (1994, 2006), oraz **instytucjonalnej**, której założenia pochodzą od Pierre’a Bourdieu. Będzie to miało przełożenie na wybór metody badawczej zaproponowanej przez autorkę: **studium przypadku** oraz **metodę biograficzną**. „Badamy biografię nie tylko po to, żeby poznać człowieka – jego wrażliwość, system wartości, decyzje, lecz także po to, by spojrzeć na cały świat społeczny zapisany w jego losie” (Bednarz-Łuczewska, Łuczewski 2012: 91). Wsparte zaś one są dodatkowymi teoriami i perspektywami interpretacyjnymi. Wszystko to sprawia, że w książce będzie dokonywana **triangulacja metodologiczna i triangulacja danych** (Rubacha 2008: 88), czyli zostanie użyta więcej niż jedna metoda i teoria. Porównane ze sobą będą także dane z badań prowadzonych na różnych próbach (i populacjach), w różnym czasie oraz w różnych miejscach.

Pierwszą ze 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

¹⁷ Oznacza to, że w pracy zostało przyjęte stanowisko antynaturalizmu ontologicznego i metodologicznego, uznające podmiotowy charakter przedmiotu badań.

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 (*experiential learning*)” (Dominicé 2006: 11–12). Główne założenie metody to fakt, że każdy z nas przeżywa swoją edukację na swój własny, indywidualny sposób, co dla jednostki ma stanowić punkt wyjścia do analizy i dalszej nauki¹⁸. „Ta narracyjna metoda badawcza pozwala na przyjrzenie się własnym procesom uczenia się w dorosłym życiu” (Dominicé 2006: 11).

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 może wskazywać 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 tożsamości” (Dominicé 2006: 102). 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

¹⁸ Metodę biografii edukacyjnej można zastosować do wielu różnych typów badań, nie tylko socjologicznych czy pedagogicznych, ale też kulturowych i 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.

to niezmiernie ważne w kontekście uczenia przyszłych lub obecnych przedstawicieli nauki.

Jak stwierdza 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)” (Dominicé 2006: 13). Jednakże: „Uczenie się z biografii należy odróżnić od uczenia się z doświadczeń. (...) uczenie się z biografii jest uczeniem się pośrednim, bo z doświadczeń przypominanych, które już miały miejsce i zapisały się w pamięci biograficznej” (Dubas 2011: 7).

Biograficzność wspiera zaś inna koncepcja związana z (auto)-analizą swoich wypowiedzi, czyli **narracyjność** (np. Kuratowicz, Nowak-Dziemianowicz 2007). Sięgnąć należy m.in. do prac Jerzego Trzebińskiego, prezentującego 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 nieuświadamiana przez jednostkę. Dopiero wnikliwe analizy procesów poznawczych pozwalają na wykrycie budowy wiedzy, która reguluje ich przebieg” (Trzebiński 1992: 15). J. Trzebiński powołuje się na rozróżnienie dotyczące rodzajów wiedzy, dostępnej (bądź niedostępnej) jednostkom. Wspomina o wiedzy „deklaratywnej”, z którą mamy do czynienia, kiedy człowiek potrafi zdawać sobie 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 zachowanie” (Trzebiński 1992: 20).

U tego autora można także znaleźć inne ważne stwierdzenie mające znaczenie dla metody hermeneutycznej stosowanej w książce. Jak twierdzi, „rozumienie otoczenia przez jednostkę jest konstruowane społecznie, tzn. jest konstruowane przez nią samą,

ale też przez jej partnerów¹⁹. 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” (Trzebiński 1992: 21). Stąd wniosek, że „narracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację” (Bruner 1990: 3).

Katarzyna Rosner z kolei dodaje do tego tezę, że: „Myślenie (samorozumienie) staje się podstawowym czynnikiem konstytuującym tożsamość jednostki” (Rosner 2003: 6). 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 ostateczne” (Rosner 2003: 7). 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 działania (Rosner 2003: 7). Ich odczytanie i zrozumienie możliwe jest jednak tylko za pomocą kodów kultury (za Paulem Ricoeurem) (Rosner 2003: 132).

W końcu zaś należy wspomnieć o **konstruktywizmie**, którego reprezentantami są np. Peter L. Berger i Thomas Luckmann (1983). 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 więc 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 zatem charakter społeczny. W związku z tym status konstruowanej w ten sposób wiedzy jest różny od klasycznej, programowo bowiem uznaje się jej (inter)subiektywny charakter. Dzieje się tak, ponieważ: „Świat składa się z wielorakich indywidualnych

¹⁹ Dostrzec w tym można także założenia interakcjonizmu symbolicznego.

rzeczywistości, uwarunkowanych kontekstualnie. W poznawaniu decydujące są subiektywne relacje i interakcje między badaczem a badanymi, w trakcie których dochodzi do współkonstruowania znaczeń” (Kubinowski 2010: 36). Andrzej 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” (1999).

Pojawić się może pytanie, czy opisane orientacje metodologiczne mają w przypadku tych badań uzasadnione zastosowanie (Surina 2007; Nizińska 2007)? Odpowiedzi na to pytanie udzielają T. Bauman i T. Pilch. Według nich jakościowy schemat badawczy realizuje przynajmniej jeden z wymienionych warunków (Bauman, Pilch 2001: 278–279). Po pierwsze, gdy badamy zjawiska osadzone w ich naturalnym środowisku (stąd też w tej grupie metod mieszczą się badania etnograficzne), 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 zrealizowały 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 krytyczni wobec instytucji, która ich utrzymuje, wpływa na ich rozwój, a także wobec osób, od których zależą. Jest to trudna sytu-

acja, także dla osoby prowadzącej badania, będącej w trakcie badań również doktorantką. Pozycja ta rodzi może wątpliwości etyczne, ale też wpływać na rozumienie schematów narracyjnych badanych. Współdoświadczenie może mieć zatem skutek dwojaki, szczególnie że naznaczone jest jednostkowością i indywidualnymi przeżyciami, motywacjami i aspiracjami osoby prowadzącej badania i je analizującej. Jak się wydaje, bycie – podobnie jak badani – doktorantką sprawia, że zadzierzgnięta nić porozumienia i poczucie wspólnoty doświadczeń pozwalają badanym mówić o wszystkich problemach, także trudnych i niekiedy drażliwych 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 zatem odsłonić te aspekty zagadnienia, które przed badaczem pracownikiem naukowym Akademii mogłoby zostać skryte. Wspólnota doświadczenia sprawia zarazem, że aktualizowany jest tu model humanistyki zaangażowanej (Kowalewski, Piasek 2007), który – co wymaga podkreślenia, bowiem deklaracja tego rodzaju często rodzi nieporozumienia – nie wyklucza przestrzegania standardów akademickiej rzetelności i reguł sztuki (Buchowski 2001): prowadzenia profesjonalnych badań, sumiennej analizy i interpretacji itd. To z kolei odsyła nas ponownie do etycznego wymiaru prowadzonych badań społecznych, w tym również z zakresu socjologii edukacji.

Doktoranci są grupą, której sytuacja społeczna i pełniona rola zmuszają 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 wiele 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”.

Opis realizacji badań

Zaproponowany schemat badań mieści się w strategii jakościowej, operującej wyjaśnieniami idiograficznymi (Rubacha 2008: 20). Wiąże się ona z postawionymi celami badawczymi, których zrealizowanie wymaga odniesienia 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 zjawiska (Rubacha 2008: 19).

Są to badania teoretyczne, o czym przesądza cel, czyli „budowanie teorii edukacji o zasięgu odniesionym do populacji oraz ich sprawdzenie” (Rubacha 2008: 25). Mają charakter badań eksploracyjnych (Rubacha 2008: 25), bowiem są próbą odpowiedzi na pytanie, czy studia doktoranckie (wciąż) kształcą przyszłą elitę. 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” (Rubacha 2008: 329). Umożliwia on zbudowanie kilku teorii jednostkowych oraz wzajemne ich porównanie aż do sformułowania ogólnego twierdzenia.

Cel poznawczy

Celem poznawczym podjętego w ramach pracy badania była 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 naukową²⁰. Dodatkowy cel badania stanowiła także próba określenia i wyodrębnienia typów współczesnych doktorantów.

²⁰ Co weryfikuje np. egzamin wstępny na studia doktoranckie.

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 przyjąć, 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.

Przedmiot badań

Przedmiotem badań były orientacje życiowe grupy 31 badanych doktorantów oraz ich deklaracje odnośnie do 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 doktoranci mają 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, mającym zaowocować stworzeniem elitarniej grupy społecznej wpływającej na kulturę, sztukę, naukę czy politykę.

W tym szerokim kontekście ważne wydaje się pytanie o samo-określenie celów życiowych i aspiracji doktorantów, których podjęcie będzie mieć konsekwencje dla kształtowania się różnego rodzaju elit oraz ich reprodukcji.

Problem badawczy i pytania badawcze

Badanie przede wszystkim miało 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, że przemiany uniwersytetu w kraju i za granicą 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 życiowych, ścieżek edukacyjnych,

ale także późniejszej kariery doktorantów – dodatkowo ów ambiwalentny charakter studiów doktoranckich potęguje. Do niedawna doktoranci byli 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. W świetle wyżej omówionego pokrótce tematu pojawiają się trzy zakresy i trzy problemy:

1) W jakim zakresie studia doktoranckie są elitarne?

2) W jaki sposób i w jakich formach studia doktoranckie, uważane za elitarne, kształcą elity? Jeśli jest tak w rzeczywistości, to jaki charakter mają owe elity? Jakie jest ich znaczenie i rola we współczesnym społeczeństwie?

3) Jak przebiega proces stawania się członkiem elity, czyli członkiem wspólnoty akademickiej? Jaką formę przybierają procesy wtórnej socjalizacji w tym zakresie?

Problemy badawcze definiuje się zaś przez zestaw pytań badawczych, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie empiryczne (Gnitecki 2006: 62). Pytania muszą być precyzyjne i empirycznie sprawdzalne, a w przypadku realizowanego projektu badawczego stanowić zarazem zestaw pytań do wywiadu:

1. Jak rysują się droga edukacyjna oraz ścieżka kariery doktora/doktorantki²¹?
2. Jakie były motywacje podjęcia studiów doktoranckich?
3. Jak kształtuje się historia rodzinna doktora/doktorantki, ze szczególnym uwzględnieniem wykształcenia rodziców i innych członków rodziny oraz statusu społecznego (kapitału społecznego doktora)?
4. Jakie znaczenie dla doktora/doktorantki ma praca naukowa?
5. Jakie plany zawodowe i naukowe ma doktorant/doktorantka?

²¹ Uwzględniono dwie formy związane z płcią osoby badanej, która miała wpływ także na wyniki badań.

6. Jakie doświadczenia ma doktorant/doktorantka w pracy innego typu np. w pracy społecznej?

7. Jakie są poglądy doktoranta/doktorantki na życie, politykę, system społeczny, ekonomię?

8. Co jest w życiu doktoranta/doktorantki największą wartością?

9. Kto jest mistrzem dla doktoranta/doktorantki? Co w relacji mistrza z uczniem jest elitarnego, co powoduje kształtowanie się nowych elit?

10. W jaki sposób doktorant/doktorantka postrzega hierarchię w grupie badaczy, z którą współpracuje? Co powoduje konkurencję w nauce? Na czym ona polega?

11. Jak doktorant/doktorantka ocenia współczesny uniwersytet i przemiany, które go dotyczą?

12. Jakie są największe trudności w pracy naukowej, a co przynosi największą satysfakcję?

13. Jaka jest współczesna definicja elit/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

Do badań wykorzystano **metodę studium przypadku**, która przez **T. Bauman i T. Pilcha** definiowana jest jako „badanie, które zawęży 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” (2001: 298). Jej celem zaś jest opis badanego: zjawiska, osoby czy grupy. Innymi słowy, jest to w miarę kompletna, wyczerpująca temat analiza dotycząca przedmiotu badań. Jej prekursorami byli Zygmunt Freud (na gruncie psychologii) i Mary Richmond (w pedagogice społecznej) (Kubinowski 2010: 171).

Ważna ponadto jest tu następująca konstatacja: „Wiedza uzyskana w trakcie badania przypadku pozwala nam jedynie na stwierdzenie, że »tak bywa«, a nie że »tak jest«” (Bauman, Pilch 2001: 300), która wynika z charakterystyki badania jakościowego. Stąd nie dąży się tu do generalizacji opisywanych wniosków, a jedynie przedstawia w określonym – czasem i miejscem – kontekście. Metodę cechuje orientacja holistyczna, 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 zjawiska, a co ważne, obiektem badania mogą być zjawiska w toku, w trakcie rozwoju oraz zmiany dynamiczne (co ma miejsce w przypadku badań nad doktorantami).

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 potrzeby książki – 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 badacza” (2010: 173).

Metoda biograficzna opiera się na założeniach, że wiedza w społeczeństwie jest zawsze wiedzą „czyjąś”, 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” (Bauman, Pilch 2001: 301). 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” (Lutyński 2000: 309). Z tego powodu może to być metoda 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 teorii (Gnitecki 2006: 169). Badania biograficzne łączą podejście rekonstruktywne i sekwencyjne pozostałych metod hermeneutycznych (Rosenthal 2012: 288).

Warto na koniec wspomnieć o innej metodzie, o której mówi np. D. Kubinowski, a której założenia można odnaleźć w prezentowanych badaniach, czyli **autoetnografia** (Kubinowski 2010: 195; Jones 2009). 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” (Kubinowski 2010: 195). 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” (Kubinowski 2010: 195). Jej elementy są włączane do prezentowanych w książce badań, które łączą perspektywę osobową i kulturową, przy czym za kulturę uznawana jest tu społeczność doktorantów funkcjonujących w dwóch kontekstach – uniwersyteckim i elit społecznych. Osoba prowadząca badania sama była doktorantką i doświadczała świata przepisów, zwyczajów i tradycji, o których mówią respondenci (o badaniach etnograficznych więcej m.in. Angrosino 2010). Mogło to wpływać na wyniki badań, choć niekoniecznie musi to być wpływ negatywny. Badaczka legitymowała się większą wiedzą początkową, pozwalającą na stawianie właściwych pytań badawczych i szukania zmiennych. Przypomina to także obserwację uczestniczącą, która jest często stosowaną techniką w przypadku metody studium przypadku.

Technika badawcza i narzędzie badawcze

W przypadku badań prowadzonych na potrzeby pracy wybrana została technika narracyjnego wywiadu pogłębionego opartego na standaryzowanej liście zagadnień (Chase 2009). T. Bauman i T. Pilch wyróżniają dwa typy wywiadu: narracyjny wywiad ekspercki i auto-biograficzno-narracyjny, w którym ma miejsce nadawanie znaczeń własnej przeszłości (2001: 330), ale też osadzenie ich we współczesności. Dziać się to może na trzech poziomach zainteresowań badaczy, które mogą dotyczyć: „(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” (Rokuszevska-Pawełek 2002: 28).

Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego pozwala na uzyskanie ważnych danych umiejscowionych w szerokim kontekście biografii każdego z respondentów, tak by informacje, które pomogą odpowiedzieć na pytania badawcze i opisać problem badawczy (funkcjonowanie studiów doktoranckich). Zbieranie danych uzupełnione zostało jednak przez obserwację jawną oraz analizę źródeł wtórnych – analizę dokumentów, tj. życiorysów zawodowych i naukowych osób badanych, oraz artykułów naukowych ich autorstwa. Wywiady były prowadzone indywidualnie z każdym doktorantem i nagrywane na dyktafon.

W przypadku prezentowanych badań listę pytań do wywiadu stanowiły te służące operacjonalizacji problemu badawczego, czyli pytania badawcze. Nie zawsze zadawane były wszystkie, bowiem każdy wywiad miał inną dynamikę i kierunek. Zdarzały się wypowiedzi osób, które poświęcały więcej uwagi i czasu określonemu wątkowi, inne zagadnienia pozostawiając otwartymi. 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 wypowiedzi. 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.

Najkrótsze wywiady trwały 30 minut, najdłuższy zaś 2 godziny²². Prowadzono je w różnych miejscach, co mogło mieć wpływ na wypowiedzi badanych, jednak żaden wywiad nie okazał się nietrafny czy nieposiadający wątków wartych interpretacji lub omówienia. Wywiady odbywały się w pokojach uczelnianych, kawiarniach, parkach oraz mieszkaniach prywatnych. Możliwości współczesnego

²² Fragmenty najdłuższych i zarazem najbardziej obfitych w szczegóły i rozwiązania wywiadów są dołączone do pracy w *Aneksie*.

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 szczerłość 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.

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 problemu. 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, ponieważ ani obowiązująca znowelizowana *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*, ani konkretne regulaminy studiów doktoranckich nie przewidują cezury wieku. Były to więc osoby w różnym wieku, zwykle powyżej 24. roku życia, bowiem musiały 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) mogłyby mieć znaczenie dla wyników badania.

Nieokreślone było również miejsce odbywania studiów, traktowane jako czynnik doboru próby, choć ze względu na możliwości przeprowadzenia badania i specyfikę tych uniwersytetów preferowani byli doktoranci pobierający naukę na trzech głównych uczelniach: Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, 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 mieście²³. Jest to jednak zmienna zależna, gdyż *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* dokładnie określa, które 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*)²⁴. Można zatem powiedzieć, że była to próba niereprezentatywna.

Dobór próby miał więc charakter celowy²⁵, a odbywał się głównie dzięki metodzie, którą nazywa się efektem „kuli śnieżnej” (Mayntz, Holm, Hübner 1985: 106, Babbie 2008: 213). Rozmówcy byli proszeni, by wskazać swoich kolegów doktorantów, którzy chętnie wezmą udział w badaniu. W wypadku braku pozytywnego odzewu na prośbę udzielenia wywiadu planowano 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.

²³ Jednakże w badaniu wzięły udział osoby z dwóch innych uniwersytetów: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetu Szczecińskiego.

²⁴ Pojawił się również pomysł, by zbadać absolwentów studiów doktoranckich, a wyniki badań zestawić z rozważaniami dotyczącymi obecnych doktorantów. Przyniosłoby to interesujące dane porównawcze uzyskane metodą quasi-dynamiczną. Z racji stawianego problemu oraz możliwości czasowych zapadła decyzja, by pozostać przy jednej grupie.

²⁵ Dobierając respondentów do badań, należy pamiętać, że: „Formułowanie pytań badawczych wiąże się ściśle z decyzją, jaką zbiorowość należy poddać badaniu” (Mayntz, Holm, Hübner 1985: 87). Zatem decyzja o tym, kogo i jak badać, podejmowana jest już w momencie wyboru tematu pracy badawczej. Nieokreślone jest jednak wtedy to, jak dobrać respondentów: czy kierować się zasadami doboru celowego, czy niecelowego. Są metodolodzy, którzy mówią o doborze probabilistycznym i nieprobabilistycznym (Babbie 2008: 211). Wśród tych ostatnich wymieniane są: dobór oparty na dostępności badanych, dobór celowy lub arbitralny, dobór kwotowy i dobór metodą kuli śnieżnej (Babbie 2008: 211).

W badaniach nie przewidziano i nie odbyto natomiast rozmów z grupą pilotażową ani kontrolną, chociaż na pewno pomogłoby to w sformułowaniu celniejszych pytań badawczych.

Zatem były to badania przekrojowe, które opisują dane zjawisko „tu i teraz”, a prowadzono je w trzech miastach uniwersyteckich: w Toruniu, Warszawie i we Wrocławiu między 1 lutego a 30 października 2010 roku.

Analiza uzyskanego materiału badawczego

Wywiady narracyjne przeprowadzone z doktorantami 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” (Rubacha 2008: 258).

Jak twierdzi K. Rubacha: „Punktem dojścia jest także tekst, będący jednak w przeciwieństwie do tekstu surowego – uporządkowaną i zweryfikowaną teorią badanego terenu” (2008: 258). Postępowanie badawcze ma tu dwie fazy: ustalenie cech językowych tekstu i na ich podstawie wnioskowanie o zjawiskach niejęzykowych (Mayntz, Holm, Hübner, 1985: 193)²⁶. Opracowanie danych sprowadza się do trzech podstawowych czynności: redukcji, reprezentacji i weryfikacji danych (Rubacha 2008: 258). Jest to trudne i wymagające głębokiej refleksji zadanie, przy czym dla niektórych badaczy jest to prawdziwy początek badań (Kaufmann 2010: 115). Dzieje się tak, bowiem: „Materiał zebrany dzięki wywiadam nie tworzy homogenicznej masy” (Kaufmann 2010: 109), a jego opracowanie „przybiera formę prawdziwych poszukiwań, pogłębionych, ofensywnych i pełnych wyobraźni” (Kaufmann 2010: 117). Ponadto: „Wywiad rozumiejący, któremu ze względu na bliski kontakt z konkretem można zarzucić empiryzm, jest paradoksalnie, jak antropologia interpretatywna²⁷, metodą szczególnie sprzyjającą pracy teoretycznej” (Kaufmann

²⁶ 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 (Rubacha 2008: 288).

²⁷ Np. w wydaniu Cliforda Geertza (2003).

2010: 118). Jednakże: „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” (Mayntz, Holm, Hübner 1985: 195)²⁸. Z drugiej strony: „Takiej ogólnej teorii na dobrą sprawę ciągle brak” (Mayntz, Holm, Hübner 1985: 195). Dlatego mówi się o budowie **teorii ugruntowanej** w danych, tworzonej „oddolnie” na postawie analizy tekstów, ale też ukazującej psychospołeczny kontekst funkcjonowania osób badanych w świecie. Wiele w tym względzie zależy od obiektywizmu i (samo)świadomości badacza, który w celu weryfikacji tworzonej teorii może posłużyć się np. metodą indukcji analitycznej (Rubacha 2008: 280).

Kategorie analityczne w badaniach doktorantów

Prac (a zatem i metodologii) z zakresu analizy i interpretacji uzyskanych w badaniach danych jakościowych – biograficznych i narracyjnych – jest wiele (m.in. Jurgiel-Aleksander 2013; Urbaniak-Zajęc, Kos 2013: 117–168; Kaczmarek, Olejnik, Springer 2013: 59–61, 131–134; Rubacha 2008: 259–303; Chmielewska-Banaszak 2005: 168–181; Nowak 1998: 104–106). Jedną z nich jest propozycja J. Szczepańskiego, który pisze o pięciu sposobach postępowania z materiałami (auto)biograficznymi (Szczepański 1971, cyt. za: Malikowski, Niezgoda 1997: 377–378). Należy do nich **metoda konstruktywna**, wykorzystywana w niniejszej pracy, polegająca na zestawianiu ze sobą możliwie wielu (auto)biografii pod kątem widzenia określonego problemu i używająca do tego aparatu pojęciowego z ogólnego języka teorii (socjologicznych). „W tej metodzie znaczną rolę gra intuicja uczonego, jego wycucie praktycznej doniosłości różnych czynników grających rolę w badanych zjawiskach (...)” (Szczepański 1971, cyt. za: Malikowski, Niezgoda 1997: 377). Odmianą metody konstruktywnej jest **metoda egzemplifi-**

²⁸ „Język raportu powinien być zróżnicowany w zależności od typu relacji. (...) Język się zmienia, gdy dochodzi się do opisów sytuacji badawczych, relacji z obserwacją, 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” (Rubacha 2008: 335).

kacji, która zasadza się na „ilustrowaniu i uzasadnianiu pewnych hipotez dobranymi przykładami z autobiografii” (Szczepański 1971, cyt. za: Malikowski, Niezgoda 1997: 377). Można także zastosować tu **analizę typologiczną**, wykorzystywaną do ustalenia „pewnych typów osobowości, typów zachowań i typów wzorów współżycia występujących w różnych zbiorowościach” (Szczepański 1971, cyt. za: Malikowski, Niezgoda 1997: 378). W pracy zostały zastosowane wszystkie tu wymienione metody i podejścia, by jak najpełniej zobrazować podjęty problem badawczy, szczególnie że zawiera on w sobie 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 badawczych, mających pomóc w uzyskaniu odpowiedzi na główny problem badawczy pracy będący 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? W jakim zakresie i w jakim stopniu 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? Jaką typologię doktorantów można stworzyć, kierując się ich deklaracjami w zakresie motywacji i wartości, a także w oparciu o inne ważne kryterium – prestiż i elitarność uniwersytetu, na którym podjęli studia doktoranckie?

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 2.1. Jednak by wprowadzić do analizy i wywodu porządki, 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, tj. elita, uniwersytet oraz studia doktoranckie.

Interpretacja materiału z badań przebiega zatem na kilku poziomach i płaszczyznach. Pierwsza płaszczyzna zakłada rekonstrukcję wiedzy i poglądów na temat studiów doktoranckich, kształcenia uniwersyteckiego, w tym elitarnego, a także samych elit. Na nią nałożona została warstwa wniosków i interpretacji wynikających z przedstawionej wcześniej rekonstrukcji wiedzy.

Co składa się zatem na autoidentyfikację doktorantów w kontekście przeprowadzonych badań i stawianych sobie pytań? Zakres problemowy analizy można sprowadzić do takich haseł-kategorii, jak: 1) **pochozenie społeczne** (w tym status społeczny rodziny), 2) **miejsce pochodzenia**, 3) **inteligencja** (jako grupa społeczna, intelektualności), 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, idol²⁹ 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) **płeć** (dyskryminacja ze względu na płeć), 16) **rodzina**, 17) **system wartości**, 18) **motywacje**, 19) **elita** (jej definicje, role i znaczenie współcześnie), 20) **elitarność** (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

²⁹ Rozważania na temat roli autorytetu mistrza w kulturze masowej i popularnej w pracy A.M. Koli (2008).

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 w dowolnym miejscu, prezentując i pogłębiając wnioski.

Analiza wyników badań zostanie przedstawiona w odwrotnej kolejności wobec tej, która miała miejsce w przypadku opisu problemów w części teoretycznej. Omawianie wyników badań można zacząć od zagadnień szczegółowych dotyczących kształcenia elit, by następnie poszerzać perspektywę, wpisując w nią coraz ogólniejsze kwestie, a zakończyć charakterystyką elit społecznych. Dodana do tego będzie typologia współczesnych doktorantów, których funkcjonowanie na studiach regulowały w niektórych przypadkach trzy ustawy o szkolnictwie wyższym. Założeniem projektu i doboru doktorantów do próby badawczej było rozpoczęcie studiów doktoranckich w roku akademickim 2005/2006, w którym wprowadzono w życie *Ustawę z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*. 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 roku zaczęła obowiązywać kolejna ustawa określająca funkcjonowanie uczelni wyższych. Natomiast rok 2018 inicjuje przemiany szkół doktorskich regulowanych nową ustawą *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*, czyli *Ustawą 2.0*.

Świadczy to m.in. o braku stabilizacji sytuacji społecznej polskich doktorantów, nie tylko w wymiarze instytucjonalnym, ale także w sferze zachowań i wartości kreowanych przez uniwersytet i instytucje mające decydujące znaczenie dla jego funkcjonowania. Istotny jest także aspekt polityczny, który pomaga zinterpretować przemiany regulacji prawnych w tym zakresie, jednak z powodu ograniczonej objętości pracy nie zostanie podjęty.

2.3. Funkcje studiów doktoranckich

pogłębiać rozumiejące nastawienie do świata [D1]

Każdy uczestnik badań, odpowiadając na pytania dotyczące własnej biografii edukacyjnej, sięgał 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 doktorantów są inne, podobnie jak odmienna jest ich sytuacja życiowa. 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 czy pochodzenie społeczne, mogące świadczyć o przybraniu określonego wzoru życia (Hajduk 2001).

Zacząć należy od najistotniejszej kwestii z punktu widzenia demokratycznych zmian w polskim systemie edukacji w ciągu ostatnich dziesięcioleci, które w sposób zdecydowany zaprzeczają koncepcji reprodukcji kapitałów P. Bourdieu³⁰. Nie wszyscy rodzice osób badanych legitymują się wykształceniem wyższym, a tylko dwie osoby mają w rodzinie kogoś, kto ma tytuł doktora lub wyższy³¹. Na 31 respondentów rodzice tylko dziesięciu legitymują się wyższym wykształceniem (oboje), a siedmioro z nich ma jednego wykształconego rodzica. Reszta – czyli rodzice 13 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 swoistym procesie **egalitaryzacji** studiów doktoranckich, na który wpływa przede

³⁰ Zdaję sobie sprawę z braku reprezentatywności badań i niemożności przełożenia wyników i wniosków na całą populację doktorantów, jednak wyszczególnione cechy mówią wiele o tym, kim są współcześni studenci studiów III stopnia.

³¹ Ojciec jednego z respondentów jest doktorem nauk mechanicznych, zaś jedna z respondentek miała dziadka doktora oraz wujka profesora. Jej rodzice natomiast mają wykształcenie średnie techniczne.

wszystkim upowszechnienie studiów wyższych³² oraz zmiana profilu samych studiów, które zgodnie z Deklaracją Bolońską winny stać się dostępne dla coraz większej liczby osób. Jakie zatem w tej zmiennej uniwersyteckiej rzeczywistości pełnią funkcje? W kontekście przeprowadzonych badań najistotniejsze są następujące funkcje: 1) **stratyfikacyjna**, która opisuje pochodzenie społeczne badanych, wpisując je w szeroki kontekst stylu życia różnych warstw społecznych, w który np. włącza się wybory ścieżki edukacyjnej respondentów, 2) **socjalizacyjna**, w kontekście badań związana głównie z motywacjami do podjęcia studiów III stopnia, 3) **selekcyjna**, pokazująca procesy przyjmowania na studia, także w kontekście pedagogiki krytycznej, 4) **edukacyjna**, charakteryzująca studia III stopnia w zakresie programów nauczania, ich jakości, efektywności itp., 5) **wychowawcza**, odwołująca się do relacji z promotorem, posiadania autorytetów naukowych i osobowych³³.

1. Funkcja stratyfikacyjna

Badania pokazują, że respondenci są niekiedy pierwszymi osobami w rodzinie, które posiadają wyższe wykształcenie, co jednak nie ma wpływu na podjęte przez studia, ciekawość poznawczą lub wyznaczone sobie cele. Jak mówi jeden z respondentów (wskazujący także na świadomość istnienia „zaplecza” w postaci rodziny, szczególnie na takich kierunkach jak prawo, które studiuje badany):

Rodzice nie mają wykształcenia wyższego, także **ja no właściwie jako pierwszy z tej naszej rodziny mam wyższe wykształcenie i posiadam 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].

³² Proporcjonalnie do wzrostu liczby magistrów do 2011 roku zwiększała się liczba doktorantów i doktorów, co świadczyło o ewidentnym edukacyjnym boomie.

³³ Pozostałe funkcje ważne z punktu widzenia problemu badawczego (funkcja naukowa i wymiany międzynarodowej) zostaną omówione w kolejnych rozdziałach.

Niektórzy oceniają wprost status społeczny swojej rodziny, nawiązując do miejsca warstwy inteligencji w strukturze społecznej i opisując jej przemiany spowodowane II wojną światową, a potem okresem socjalizmu w PRL-u. Badany 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 światlejsi 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].

Są też przykłady opozycyjne wobec powyższych, gdy biogramy członków rodziny kształtują się inaczej. 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].

Wielu doktorantów natomiast przywołuje opowieści rodziców, którym się nie udało zrealizować marzenia o wykształceniu lub którzy poszli drogą, jakiej nie życzą swoim dzieciom. Edukacja w opinii rodziców jest szansą na przedłużenie młodości, przywołuje zdecydowanie pozytywne skojarzenia z czasem wolnym od zobowiązań, pracy zawodowej, trosk o utrzymanie siebie czy rodziny. Praca

zawodowa jawi się w tym kontekście jako swoista „strata” młodości, radość życia, szans życiowych.

Właśnie nie, mama, niestety, mamie się nie udało, praca, dziecko i tak dalej, i tak dalej, tata też specjalnie nie chciał, także wyszło... Znaczy mama zawsze miała ambicje, ale niestety nie wyszło [D18].

W grupie badanych znalazły się też osoby, które mają świadomość znaczenia kapitałów społecznych dla sukcesu edukacyjnego i zawodowego, a także życiowego. Jedna z badanych mówi bowiem:

(...) tym bardziej że nie mam takiego zaplecza akademickiego, moi rodzice mają wykształcenie techniczne obydwójce. Tata wyższe, mama średnie, aczkolwiek po mamie nie widać, że ona nie skończyła studiów, to znaczy ona jest bardzo dobrze wykształcona, dużo czyta [D1].

Z powyższej wypowiedzi wynika ponadto, że bycie wykształconym zobowiązuje do pewnych zachowań, które mogą być realizowane przez osoby nie posiadające wykształcenia, aczkolwiek charakteryzujące się takimi przymiotami, jak: ogłada, kultura osobista, poczucie taktu, tolerancja. „Wykształcenie” jest zatem cechą, którą „widać”, nie jest już zatem tylko kompetencją, jest przymiotem ciała, nie zaś intelektu. W tym kontekście pojawia się pierwsze kryterium elitarności – **behawioralne**³⁴. 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 życia³⁵. Ten

³⁴ W związku z wielopłaszczyznową analizą pewne wątki, np. „elitarność”, będą pojawiać się w różnych kontekstach i opowieściach.

³⁵ W wielu wypowiedziach odnaleźć można stereotypowe sądy na temat inteligencji, która realizuje pewne zachowania. To pojęcie nie ogranicza się jednak tylko do zachowań, ponieważ czasem jest też postrzegane jako sposób myślenia. Mimo to nikt wprost nie deklaruje przynależności do inteligencji, nawet osoby, które mogłyby o tym powiedzieć, np. syn nauczyciela akademickiego i lekarki

przypadek jest w ogóle znamieny, bowiem rodzice przepyttywanej 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, jak i wysoką pozycję społeczną dziś. Doktorantka opisuje proces, w którym **inteligent** (jej ojciec był nauczycielem szkolnym) staje się przedsiębiorcą, członkiem nowo powstałej 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 społecznej³⁶.

Mieli swoje własne przedsiębiorstwo, potem mieliśmy kawiarnię, mama pracowała w kawiarni, tata pracował w tej firmie i wieczorami w kawiarni [D1].

Niestety ta przemiana okazała się niestabilna i nietrwała, rodzice powrócili do pełnienia swych ról, do zachowań realizujących (nowy) etos i wzór inteligenta. Dziś to, co ich odróżnia od klasy średniej, to odmienny, **swoisty styl życia**³⁷, przeciwstawiający się wszechobecnej konsumpcji i szybkiemu tempu życia (w ogóle u tej respondentki jest zauważalna duża świadomość istnienia różnic społecznych, ale też różnych elementów inteligentkiego życia). Badana opowiada:

(dodatkowo angażującej się w działalność społeczną). Na ten temat więcej w części poświęconej elicie i elitarności.

³⁶ Jak się okaże w dalszej części książki, podobnie oceniane jest pojęcie elity, będące główną osią analiz w pracy.

³⁷ 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 gazet i czasopism wydaje się zresztą symptomatyczna nie tylko dla określonej orientacji politycznej, światopoglądowej, ale również klasy społecznej i związanego z nią etosu. Obecnie coraz popularniejsze są te czasopisma, które dotyczą stylu życia, choć niekoniecznie mają charakter poradnikowy. Spełniają funkcję generatorów trendów, przy czym ich motywacja jest zwykle finansowa.

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 nie typową 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].

Wyróżniający jest także 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].

Wszystko to rysuje zupełnie inny obraz **nowego etosu inteligenta**. Respondentka podsumowuje to potem, nawiązując do słów A. Giddensa, socjologa zajmującego się m.in. nowymi klasami społecznymi:

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 **poddać to wszystko cięglej refleksji**, Giddens wyjeżdża różnymi stronami, ale chyba się tego nie da inaczej zrobić po prostu [D1].

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 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? Wiedziano, 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].

Wskazywać to może na fakt, że kapitał ekonomiczny w zestawieniu z kapitałem społecznym i kulturowym ma drugorzędne znaczenie dla wyborów związanych z edukacją. Ważniejsza jest w tym względzie wiedza na temat trendów rozwojowych, znajomości rynku pracy czy systemów kształcenia.

Doktoranci wspominają, że w szkole podstawowej i średniej zwykle otrzymywali bardzo dobre oceny, a wykształcenie zdobywali 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. Podjęło zatem 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 daje im to lepszy start w edukacyjnym wyścigu po 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].

W niektórych przypadkach **przenosiny były koniecznością**, np. ze względu na mieszkanie na wsi. Wówczas respondenci wybierali miasto, które dawało 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**” a „**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].

Doktoranci w czasie nauki w szkole średniej brali udział w olimpiadach przedmiotowych, często traktując je jako pewną asekurację na wypadek niedostania 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. Bywają one dla nich także podstawą w ubieganiu się o wyższe stanowisko w strukturze zawodowej nauczycieli, nie zaś jedynie potrzebą wsparcia utalentowanych uczniów.

Jeden z respondentów, także dzięki inicjatywie nauczycieli w swojej małej wiejskiej szkole, należał do Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci³⁸. Jest to organizacja, która ze względu na grupę docelową, czyli wybitnie zdolnych uczniów szkół podstawowych i średnich, ma charakter na swój sposób elitarny (elitarność jest tu definiowana merytokratycznie). Oferuje ona nie tylko zajęcia stacjonarne w trybie

³⁸ 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 naukowcy, lekarze, psycholodzy, pedagodzy, artyści i studenci (często byli podopieczni Funduszu). Fundusz działa, by realizować dwa podstawowe cele: poprawiać warunki rozwoju dzieci i młodzieży, zwiększać dzieciom wybitnie uzdolnionym szanse pełnego rozwoju oraz dbać o stan opieki zdrowotnej nad dziećmi w Polsce, by odpowiadał aktualnemu stanowi wiedzy i standardom Światowej Organizacji Zdrowia (<http://www.fundusz.org/>).

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 dwóch lat, bo tam jest tak, że ostatnie dwa lata są takie, że wybierasz sobie trzy–cztery przedmioty, w których chcesz po prostu się specjalizować i z 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].

Taki start powoduje, że realne stają się marzenia dotyczące studiowania, choć mogą one przyczyniać się do wewnętrznych rozterek i problemów. Opisany niżej przykład jest jednym z momentów przełomowych, niekiedy sukces staje się punktem krytycznym, który może pozbawić człowieka złudzeń, marzeń, planów. Jest to także chwila zatrzymania się i zastanowienia nad tym, czego tak naprawdę chcemy i co jest w życiu ważne.

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 trzy lata. To była taka jedna z pierwszych takich **trudnych decyzji życiowych** właściwie, no bo z dużymi konsekwencjami, jak się podjęło tę decyzję [D7].

Respondenci to osoby, które studiuje często na dwóch kierunkach (ewentualnie mają kontakt z innymi kierunkami, uczęszczając na seminaria i wykłady na innych wydziałach) albo np. na MISH-u (międzywydziałowe interdyscyplinarne studia humanistyczne ukończyło trzech respondentów). Świadczy to o rozległych zainteresowaniach, ale też o 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].

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, ile 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. Potwierdza to poniższy cytat::

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].

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].

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].

Respondenci wskazują na fakt, że 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 licencjackie). Drugi kierunek pozwala uzupełnić wykształcenie o perspektywę innych dyscyplin, co w przypadku studiów doktoranckich jest niewątpliwym zasobem i kapitałem.

Natomiast w międzyczasie też stwierdziłam, że chciałam 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].

2. Funkcja socjalizacyjna

Żadna 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 dyplomu** [D1].

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 nastęrcza wiele trudności, również z tego powodu, że należą one do kategorii częściowo tylko uświadamianych mechanizmów regulujących czynności ludzkie” (Górska 2003: 119). Zdaniem J. 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 sprostaną wymaganiam obiektywnym, uświadomienia sobie możliwości wynikających z sytuacji społecznej kandydata (warunki ekonomiczne i inne), sprostaną wymaganiam obiektywnych trudności, oraz jego wewnętrznych skłonności, które decydują o intensywności i trwałości jego dążenia do celu” (Szczepański 1963: 74).

Dlaczego bowiem młodzi ludzie, zamiast po studiach zająć się karierą na rynku pracy oraz założeniem rodziny, podejmują studia III stopnia, wiedząc o nikłych możliwościach zatrudnienia na uczelniach (nie tylko państwowych)? Z jakiego powodu decydują się na niepewny i nieokreślony status doktoranta (ani pracownika, ani studenta)?³⁹ Inne odpowiedzi uzyskamy od młodych osób, wybierających studia doktoranckie tuż po studiach, inne zaś od tych, które np. pracują zawodowo i którym zależy na podniesieniu kwalifikacji zawodowych.

³⁹ Badania prowadziłam w 2010 roku. Brali w nich udział doktoranci, których objęły swoim oddziaływaniem trzy ustawy o szkolnictwie wyższym wraz z istotnymi nowelizacjami: *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. 2003, nr 65, poz. 595; 2005, nr 164, poz. 1365; 2010, nr 96, poz. 620, nr 182, poz. 1228), *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365; 2006, nr 46, poz. 328), *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*

Motywacja wiąże się z rozwojem człowieka i jego aspiracjami, które są czynnikiem sprawczym i aktywizatorem działań. Problem motywacji w różnorodnych kontekstach jest często podejmowany przez badaczy (m.in. Reykowski 1986; Ossowska 2002; Bańka 2005; Maslow 2006). Termin ten stosuje się do „opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania” (Łukaszewski 2006: 427). Szeroki zakres pojęcia powoduje, że wiele kategorii można uznać za motywy decyzyjne edukacyjnych doktorantów. Jest to bliskie konkluzjom badań nad motywacjami zrealizowanymi przez Renatę Góralską (Góralska 2003). Badaczka wymienia pięć grup czynników przyczyniających się do decyzji dotyczących wyboru studiów. Są to motywy: 1) interpersonalne (środowiskowe, np. wpływ rodziców, znajomych, osób znaczących, pragnienie wejścia do warstwy inteligentnej), 2) antycypujące wartości przyszłej pracy zawodowej, 3) zastępcze (np. odroczenie decyzji o pracy zawodowej), 4) zainteresowanie studiowaną dziedziną oraz (5) o charakterze autotelicznym (Góralska 2003: 132).

Natomiast analizując badania nad motywacjami wyborów studiów przez studentów UW autorstwa Henryka Depty, Józefa Półturzyckiego i Eugenii Anny Wesołowskiej, można wywnioskować, że doktorantami kierują pobudki podobne do tych przyświecających przebadanym respondentom. 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%) (Depta, Półturzycki, Wesołowska 1995b: 20). Cytowane badania dotyczą innej

(Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455, nr 112, poz. 654; 2012, poz. 1544). Powoduje to, że sytuacja doktorantów jest niestabilna. Można zaryzykować stwierdzenie, że kolejni ministrowie nauki i szkolnictwa wyższego będą chcieli zmienić ustawę, dopasowując ją do swoich politycznych celów, nie bacząc na konsekwencje dla rozwoju polskiej nauki.

grupy studenckiej oraz prowadzone były inną – ilościową – metodą i techniką, jednak ze względu na podobną tematykę, a także brak opracowań dotyczących doktorantów w wymiarze ogólnopolskim pozwolono sobie w tym miejscu na analogię i przełożenie zarówno powyższych, jak i prezentowanych w następnej kolejności badań.

Halina Najduchowska wyróżniła, podobnie jak R. Góralska, pięć kategorii motywów podjęcia studiów wyrażonych przez warszawskich maturzystów w latach 1982 i 1984: 1) autoteliczne (poznawcze), 2) antycypujące wartość przyszłej pracy zawodowej, 3) stanowiące realizację wzoru „człowieka wykształconego”, 4) „środowiskowe” oraz 5) motywacje o charakterze hedonistycznym (Najduchowska 1987: 52–53). Natomiast Barbara Wilska-Duszyńska wymienia następujące grupy motywów: 1) poznawczo-intelektualne, 2) związane z przyszłą pracą oraz 3) motywy świadczące o przypadkowym znalezieniu się na określonym kierunku studiów (Wilska-Duszyńska 1987: 10 i nast.).

Wszystkie dotyczą jednak innego stopnia studiów (I i II) oraz prowadzone są metodą ilościową (por. Góralska). Fakt, że respondenci są doktorantami, ma znaczący wpływ na ich motywacje. Są bowiem dorosłymi ludźmi, którzy posiadając dyplom ukończenia studiów wyższych, mogliby szukać zatrudnienia poza uniwersytetem. Istnieje jednak jakaś motywacja, która sprawia, że nie opuszczają murów uczelni, ale wiążą się z nią jeszcze mocniej, nie zawsze mogąc liczyć na wsparcie (głównie finansowe)⁴⁰.

Ciekawą propozycją pomocy w interpretacji powyższych faktów są pogłębione, bo czynione z perspektywy psychospołecznej, badania dotyczące studentów „nietradycyjnych”, sprawdzające potrzebę uznania, prowadze w ramach projektu RANLHE. *„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,

⁴⁰ Z drugiej strony jednak brak badań dotyczących doktorantów (szczególnie studiujących w ramach nowo tworzonych studiów doktoranckich) uprawomocnia decyzję autorki książki o dokonaniu porównań, jednak z tym zastrzeżeniem, że są one jedynie szeroko szkicowanym tłem.

uczestniczące w kształceniu wyższym” (Finnegan, Fleming, Kurantowicz, Nizińska 2011: 8).

Założenia badań zaczerpnięte są z koncepcji Axela Honnetha, bazującego na teoriach Georga Hegla i Jürgena Habermasa. A. Honneth rozszerza główną tezę J. Habermasa, mówiącą, że rozwój człowieka może nastąpić tylko intersubiektywnie, dodając do tego kluczową rolę uznania i szacunku w tym procesie. Wyróżnia trzy formy uznania odnoszące się do sposobów budowania własnej tożsamości (Finnegan, Fleming, Kurantowicz, Nizińska 2011: 13). 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, a 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 budzą się godność i honor (Finnegan, Fleming, Kurantowicz, Nizińska 2011: 13).

Badani w projekcie RANLHE często wyrażali „głęboką satysfakcję z tego doświadczenia, opowiadając badaczom o wzroście pewności siebie i większym poczuciu własnej wartości” (Finnegan, Fleming, Kurantowicz, Nizińska 2011: 7). Za autorami artykułu prezentującego założenia i wyniki badań projektu można zatem zapytać, czy ten wzrost poczucia uznania jest wyrazem *emancypacji naiwnej* czy *rzeczywistej* (Finnegan, Fleming, Kurantowicz, Nizińska 2011: 7). 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 wzmocniac będzie w badanych jej kompetencje poznawcze, analityczne oraz umiejętność oceny mechanizmów społecznych (Stańczyk 2008: 245–246).

Zapytani o motywacje, doktoranci 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, poglądów i działań badanego)⁴¹, które można widzieć w dwóch płaszczyznach – **pracy zawodowej i naukowej**. Po części wskazana typologia pokrywa się z tą zaproponowaną przez R. Góralską. Wymienia się pięć grup czynników przyczyniających się do decyzji studentów. Są to: 1) motywy interpersonalne (środowiskowe, np. wpływ rodziców, znajomych, osób znaczących, pragnienie wejścia do warstwy inteligentnej), 2) motywy antycypujące wartości przyszłej pracy zawodowej, 3) motywy zastępcze (np. odroczenie decyzji o pracy zawodowej), 4) zainteresowanie studiowaną dziedziną, 5) motywy o charakterze autotelicznym (Góralska 2003: 132).

Badania doktorantów pokazały jednak, że powodują nimi przede wszystkim motywy o charakterze wewnętrznym, związane z potrzebami, głównie potrzebami intelektualnymi (część I i II poniższej tabeli). Ponadto jak wynika z analizy profilu osób biorących udział w badaniu, w wypadku opisywania motywacji podjęcia studiów doktoranckich nie ma korelacji między nimi a np. miejscem studiowania, wyborem określonego uniwersytetu czy pozycją społeczną. Motywacja jest w przypadku opisywanych osób kwestią zupełnie jednostkową.

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). Niemal pusta zatem będzie część IV tabeli. Być może jest to związane z doбором próby, jednak w wypowiedziach respondentów nie pojawia się w ogóle ten sposób myślenia o doktoracie. Tylko jeden z respondentów wspomniał po długim namyśle, że zna kogoś, komu firma, w której pracuje, opłaciła obronę doktoratu⁴².

⁴¹ Odwołuję się tu do badań i analiz Benona Bromberka, który wyodrębnił dwie główne grupy motywacji: wewnętrzne – osobiste oraz zewnętrzne – zorientowane na warunki sytuacyjne (Bromberek 1988: 6 i nast.).

⁴² Nie jest formalnie możliwe prywatne opłacenie otwarcia przewodu, mogą to zrobić jedynie instytucje. Opłaty za otwarcie i przeprowadzenie przewodu doktorskiego to koszt około 10 tys. złotych.

TABELA 9. Motywacje podjęcia studiów doktoranckich, opracowanie własne

<p>I. Motywacje wewnętrzne – praca naukowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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>II. Motywacje wewnętrzne – praca zawodowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – bycie konkurencyjnym na rynku pracy, – realizacja planu zawodowego, – więcej możliwości znalezienia pracy, – zatrudnienie na uniwersytecie, – szansa na obejście pewnej ścieżki zawodowej, – „polisa emerytalna”, – finanse, – wzmocnienie i/bądź ugruntowanie swojej pozycji zawodowej, – szacunek, jaki okazywany jest kobiecie wykształconej.
<p>III. Motywacje zewnętrzne – praca naukowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dopinające wsparcie promotora, – swoboda w pracy naukowej, – propozycja współpracy z promotorem, – kontynuacja problematyki badawczej, – prestiż samych studiów doktoranckich, – stypendium doktoranckie, – tradycje rodzinne. 	<p>IV. Motywacje zewnętrzne – praca zawodowa:</p> <ul style="list-style-type: none"> – możliwość wykonywania pracy nauczyciela, – niemożność znalezienia innej pracy.

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 wyższej⁴³.

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

⁴³ 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.

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 doktoranta przed otwarciem przewodu doktorskiego, albo robi to wspólnie z promotorem. Poza tym dodatkowymi motywatorami są 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].

Jest to czynnik motywujący, nie zawsze bowiem współpraca z promotorem układa się tak pomyślnie. Jak opowiada respondentka:

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 wspominam o światowej, nauce związanej z teatrem [D26].

Jest to motywujące nawet wtedy, gdy pomysł na doktorat i jego tematykę kiełkuje długo, podobnie jak teksty naukowe pisane przez

respondentkę. Świadczy to o zaufaniu promotora do pracy doktorantki, dostrzeżeniu jej potencjału intelektualnego oraz badawczego. Jak sama respondentka mówi:

(...) dlatego trochę, że nie miałam pomysłu jeszcze na siebie [D1].

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). Może dziać się tak jak np. w przypadku doktorantki nieplanującej 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 **zaproponowano 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].

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].

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 [D1].

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].

Świadczyć o tym może fakt nielączenia pracy zawodowej z nauką. Jak mówi sama respondentka:

Nie chciałam robić doktoratu z niczego, co byłoby związane z moją pracą zarobkową [D1].

Doktorantka dalej rozwija tę myśl, wskazując na nie tylko swoje motywy 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 studiuje na uniwersytecie, dlaczego on nie zrobi, nie wiem, na przykład szkoleń z tego, toby zarobił tyle pieniędzy. A on mówi, że nie, że w ogóle czułby się fatalnie, gdyby teraz to, co on rozmontowuje, pomagał to montować, tak? [D1].

Jest to dla respondentki (studentki w Instytucie Kultury Polskiej, która pracuje w firmie zajmującej się *public relations*) ważne, bowiem podkreśla to potem jeszcze raz, dobitniej.

I że nie można **jednocześnie rozmontowywać i zmontowywać** [dyskursu – A.M.K.] [D1].

Doktorat traktowany może być ponadto w kategoriach (8) **próby sprawdzenia siebie**. Stanowi sposób oceny własnych możliwości, czegoś w rodzaju „testu IQ”.

Chciałam **coś takiego widocznego zrobić**. Właściwie sprawdzić siebie, czy w **ogóle jestem w stanie** [D6].

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.), wiąże się natomiast z samodzielnymi poszukiwaniami oraz nabywaniem i pogłębianiem wiedzy. Ma to znaczenie także z 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].

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, a mimo to 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].

Nauka jest tu obecna z jednej strony jako idea, ale też podkreślany jest jej wymiar praktyczny wyrażający się np. w 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 przypominające **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 je 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 przeciwkurzowej tam siedzieć, odszukiwać takie rzeczy, no to było cudowne i fascynujące [D18].

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, niżliby się wydawało [D18].

Są też respondenci upatrujący w doktoracie (12) **możliwości wykonywania pracy nauczyciela**, także nauczyciela akademickiego, będącej w niektórych przypadkach prawdziwą pasją.

Nie mogłabym realizować **swojej pasji dydaktycznej** [D5].

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].

Doktoranci wskazują także na fakt, że po obronie doktoratu istnieje (15) **więcej możliwości znalezienia pracy**, ale też osiągnięcia wyższych zarobków.

Bo liczą, że po doktoracie będą mieli szersze perspektywy zawodowe, będą mogli zarabiać na przykład [D18].

Jest to szczególnie ważne, gdy dąży się do (16) **zatrudnienia na uniwersytecie**. W tym względzie doktorat jako pierwszy stopień 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 skrócenie 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].

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 na uczelniach i w nauce nie są wysokie, ale patrząc na doświadczenia zachodnie oraz śledząc badania prowadzone w Polsce, będzie się to zmieniać (por. Białycki, Sikorska 1998). I. Białycki 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 czym badania te mówią o innej ważnej tendencji: czynnikiem różnicującym zarobki jest w większym stopniu dyplom MBA niż doktorat (Jastrzębska 2010: 9)⁴⁴.

⁴⁴ Czasopismo publikujące cytowany artykuł umieszcza studia doktoranckie

Cytowany poniżej doktorant zwraca uwagę także na inne zjawisko, jakim są dodatkowe etaty pracowników naukowych, którzy prowadzą zajęcia dydaktyczne na 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].

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].

Wśród deklaracji respondentów pojawiły się głosy mówiące wprost, że powodem podjęcia studiów jest (20) **stypendium dokto-**

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 (Szczęsny 2010: 16–18).

ranckie⁴⁵. W przypadku cytowanego poniżej respondenta nieotrzymanie go wiązałoby się z rezygnacją ze studiów i w konsekwencji z poszukiwaniem płatnej pracy. Jest to znamienne, bowiem 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 dochodowe⁴⁶.

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].

⁴⁵ 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 z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*, art. 200, pkt 2).

⁴⁶ Stypendium socjalne może otrzymać doktorant, który znajduje się w trudnej sytuacji materialnej i spełnia kryterium dochodowe, tzn. wysokość dochodu na osobę w jego rodzinie nie przekracza kwoty ustalonej przez rektora uczelni (w porozumieniu z uczelnianym organem samorządu doktorantów), w której studiuje. Próg dochodowy znajduje się w granicach od 668,20 złotych do 895,70 złotych (od 1 listopada 2015 roku do 1043,90 złotych) netto miesięcznie na osobę w rodzinie. Stypendium socjalne może ponadto zostać zwiększone, gdy doktorant studiów stacjonarnych z tytułu zamieszkania w domu studenckim lub w obiekcie innym niż dom studencki (również z niepracującym małżonkiem lub dzieckiem doktoranta) znajduje się w trudnej sytuacji rodzinno-finansowej i jeżeli codzienny dojazd z miejsca stałego zamieszkania do uczelni lub jednostki naukowej uniemożliwiałby lub w znacznym stopniu utrudniał studiowanie (<http://www.nauka.gov.pl/komunikaty/pomoc-materialna-dla-doktorantow-w-roku-akademickim-2015-2016.html>, dostęp 10.09.2016).

Były jednak deklaracje przeczące temu podejściu. Respondentka była zdecydowana na podjęcie studiów doktoranckich, ale z drugiej strony:

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].

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 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].

Dla niektórych doktorat stanowi źródło (22) **wzmocnienia i/bądź ugruntowania swojej pozycji zawodowej**. Służy temu stopień doktora z dowolnej dziedziny. Poza środowiskiem akademickim nikt bowiem nie pyta o reprezentowaną dyscyplinę, ważny jest sam skrót przed nazwiskiem. W poniższym fragmencie widać także inną kwestię, tj. związaną z płcią. Doktorat dodaje (23) **kobiecie szacunku**. Kobieta z doktoratem jest bardziej wartościowa, warto słuchać tego, co ma do powiedzenia. Wyzbywa się przetożatem 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 zając 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].

Bardzo rzadko wymienianym powodem rozpoczęcia studiów doktoranckich są (24) **tradycje rodzinne**. Przy czym dotyczy to nie 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].

Jako ostatni wyróżniony zostanie powód, który przybiera postać **antypowodu**. R. Górska nazywa ten powód „decyzją zamiast” (Górska 2003: 140). 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, stworzenia związku czy posiadania potomstwa (Brzezińska 2002). Anna Brzezińska mówi tu o czterech centralnych punktach, według 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 związki z innymi. By udało się te plany i zamierzenia satysfakcjonująco zrealizować, konieczne 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].

Poprzednio wymieniony powód wiąże się z 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 demotywujące, by zrezygnować z pomysłu rozpoczęcia pracy nad doktoratem. Najczęściej wskazywaną przez respondentów okolicznością było **niskie stypendium doktoranckie** albo jego brak. Jednak jak powiedziała badana:

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].

Inny ważny problem, który pojawia się w toku studiów i podejmowanych (czasem z sukcesem) prób badawczych, to 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 w związku z tym doktorat otwiera drogę do kariery, czy ją zamyka? Jednak w tym miejscu te pytania nie zostaną dopełnione odpowiedziami, bowiem – jak mówią sami doktoranci – jest to kwestia otwarta i niepewna, której rozwiązanie można odnaleźć jedynie w jednostkowych biografiach 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].

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. Wykształcenie i doświadczenie akademickie ma drugorzędne znaczenie, a czasem bywa wręcz balastem. Kwestia braku społecznego uznania dla specjalistycznego, wyższego wykształcenia to ważny problem wymagający dalszych, bardziej rozbudowanych badań⁴⁷.

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 – A.M.K.] zdaje sobie sprawę, ale z drugiej strony cały czas też wie, że gdyby jednak jej się nie udało, no to będzie miała 30 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 30 lat i właściwie żadnego doświadczenia, co ja wtedy zrobię, jak nie będę miał innych możliwości?” [D1].

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.

Wielokrotnie człowiek wychodzi na zewnątrz i okazuje się, że to wszystko jest prawda, co myśmy się dowiedzieli na studiach, **tylko że to ma 20 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

⁴⁷ Zrozumienie tego problemu może skutkować poprawą relacji między nauką a biznesem czy też instytucjami aparatu państwa (samorządami lub placówkami oświatowymi).

jakichś realnych potrzeb czy projektów i jest zasadnicza różnica, w polskiej nauce natomiast rzeczywiście jest to kłopot [D12].

Nie udało się natomiast ustalić żadnych wyraźnych korelacji, które wskazywałyby na wpływ kierunku studiów na decyzję o podjęciu studiów doktoranckich (por. Górska 2003: 155–161). Zbyt mało przypadków zostało przebadanych, by móc pokusić się o taką – ilościową – zależność. W badaniu znaczenie natomiast miały rodząca się samoświadomość podejmowanych działań oraz unaocznienie ważnych decyzji życiowych. Studia doktoranckie, skoro nie oferują pewności zatrudnienia (nie tylko na uczelni) jawią się jako środek do spełnienia celów indywidualnych – dają satysfakcję, otwierają możliwości rozwoju intelektualnego, zdobycia doświadczenia badawczego. Doktoranci racjonalizują z ich pomocą decyzje o podjęciu studiów, jednak bez nadmiernej pragmatyzacji czy poczucia satysfakcji.

3. Funkcja selekcyjna

Przyjęte w pracy założenie mówiące o elitarności studiów doktoranckich przyczynia się do postrzegania tego stopnia studiów uniwersyteckich jako dostępnych niewielkiej 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 uczelniach – wywiadzie środowiskowym (Kola 2010a). 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 zaczęła 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 studia w 2007 roku, opowiada o 11 kandydatach, wśród których tylko trzy osoby nie dostały indeksu studiów doktoranckich. Są też takie przykłady kierunków studiów, które prowadzą dodatkowe nabory na studia doktoranckie (np. biologia, fizyka, chemia, ale też językoznawstwo czy literaturoznawstwo), bowiem w pierwszym terminie limit miejsc nie jest wypełniany. Spotykana jest też inna

praktyka w instytutach czy na wydziałach, 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 relacji promotora i doktoranta (przeczących merytokratycznej ocenie kompetencji kandydata na studia doktoranckie).

Jedna z respondentek podkreśla też dominujące stanowisko promotora, który dobierał współpracowników w zależności od potrzeb i możliwości katedry, zatem był odpowiedzialny za procesy selekcji.

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].

Warunki oceny kandydatur nie były wcześniej jednoznaczne, bowiem nie istniały obiektywne zasady przyjmowania doktorantów, a znaczenie miał głównie kapitał społeczny, jakim dysponował kandydat na adepta nauki.

Ale to było krytykowane, 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].

Jeden z respondentów opowiada, jakie były warunki ubiegania się o przyjęcie na studia doktoranckie:

To były jeszcze takie czasy, kiedy **papier od promotora** był ważniejszy niż egzamin [D22].

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.

Znaczący 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].

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, jakie 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 zaznaczają, że 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].

Nie każdemu 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 szczerłość 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].

Świadczyć to może o istnieniu obok siebie dwóch wzorców rekrutacyjnych. W pierwszym z nich najważniejsze były: wybór, akceptacja i wsparcie promotora oraz oceny kandydata w oparciu o efekty jego dotychczasowej pracy naukowej. Pierwszy z nich wynika nie tyle z nepotyzmu czy wpływu opiekuna naukowego na resztę członków komisji rekrutacyjnej, ile z reguł funkcjonowania dawnego systemu uniwersyteckiego, który przewidywał zatrudnianie na uczelniach asystentów 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].

Doktorant opowiada o tym sposobie rekrutacji, nazywając go „bajką” (jest to właściwie odpowiedź na pytanie o przewód doktorski):

Znaczy będę 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].

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. Przeciwnym był mu model boloński, który w centrum procesów tworzenia i przekazywania wiedzy stawiał studenta, nie profesora (por. Baszkiewicz 1997). 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 ministerstw edukacji) proponują zmianę polegającą na zorganizowaniu instytucji uniwersyteckich w taki sposób, by służyły one studentom, w tym doktorantom.

Dlatego obecnie można wciąż doświadczać, 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 znowelizowanej w 2011 roku *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*. Widać w tym regułę opisującą zmianę społeczną, która zakłada współistnienie niekiedy odmiennych wzorów kulturowych. Obecność w praktyce społecznej dwóch wzorców kulturowych może budzić 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 wyłożone poniżej – 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 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].

Ciekawy był 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.

Myszę, że większość **powinna mieć dostęp bez żadnych egzaminów** po to, by sprawdzić siebie samych. Myszę, że **człowiek na takim etapie rozwoju to już wie**, czy on się będzie nadawał do takiej pracy, czy nie [D6].

Na koniec należy zaznaczyć, że 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.

4. Funkcja edukacyjna

Większość badanych doktorantów zwraca uwagę na fakt, że praca magisterska staje się formalnością, wstępem do dalszego rozwoju naukowego, co znaczy, że dopiero doktorat ma wartość badawczą i to on 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].

Za ten stan odpowiada przede wszystkim proces boloński, któremu sprzeciwiają się sami studenci, doktoranci, a także profesoro- wie. 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].

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, tak że niemożliwe jest jego niezauważenie.

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 [D1].

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, którzy dostrzegali absurdy poprzedniego ustroju społeczno-politycznego. Dziś powielają oni te zachowania wobec systemu bolońskiego i formuł, w jakich się przejawia (zestandardyzowane sylabusy, system informatyczny USOS, nauczanie na odległość przez platformy komunikacyjne). Autorzy reformy widzą w przekazywanych treściach jedynie nazwiska, terminologię, pomijając zupełnie coś, czego nie można ująć 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 40 nowych nazwisk antropologów i teoretyków, nie wiem, socjologów i tak dalej, tak? 13 nowych pojęć i coś tam jeszcze. Tego się nie da zmierzyć za bardzo [D1].

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].

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 spełzła, moim zdaniem, na niczym, bo z moich rozmów z niższymi rocznikami wynika, że tak naprawdę, że zamiast się zając 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].

Rożmówczyni dostrzegą 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].

Ten sposób myślenia o zmianach dotyczących studiów doktoranckich nie jest jednak powszechny. Wśród opinii znalazła się taka:

(...) większość tych doktoratów, których ja znam, to są jednak doktoraty, za którymi stoi jednak jakies **przeświadczenie o tym, że to ma sens, to znaczy to ma jakiś głębszy sens** [D1].

Świadczy to o 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].

Z tego względu studia doktoranckie jawią się jako:

(...) **enklawa** to może nie, ale taka trochę **nisza** jednak mimo wszystko [D1].

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].

Przy czym na różne sposoby ocenia się „przydatność” studiów humanistycznych i ścisłych czy technicznych, które pozwalają na karierę na innej niż naukowa 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].

Stąd swoista **autoteliczność** studiów doktoranckich tak widoczna jest na studiach humanistycznych, na których na wszystkich poziomach nauczania uniwersyteckiego studiuje zbyt wiele 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].

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].

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 jedyńka, 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].

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 i sami doktoranci nie są w tym względzie pozbawieni myślenia stereotypowego, schematycznego, „szkolnego”. Jest to zatem układ **nauczyciel–uczeń** (nie mistrz–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 dojrzałe, chyba że się ma właśnie takiego mocno wyemancypowanego intelektualnie czy jakkolwiek, no nie wiem, promotora czy cokolwiek [D8].

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 z 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 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 [D8].

Nadmierna formalizacja i biurokracja uczelni wyższych 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].

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... **przewie-**

trzenia się intelektualnego, że więcej tego miałam na studiach stacjonarnych [D8].

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].

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].

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 powoduje, 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].

Zdecydowanie jednak praca zawodowa rzutuje na pracę naukową. Stąd częsta opinia wśród respondentów, 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].

Na szczęście istnieją dodatkowe sposoby zdobycia finansowego wsparcia związanego z pracą badawczą i naukową. Doktoranci mogą współpracować z innymi badaczami realizującymi projekty w ramach grantów ministerialnych, wewnątrzuniwersyteckich czy np. finansowanych z funduszy strukturalnych (7 Program Ramowy⁴⁸). Kwoty stypendium w przypadku projektów międzynarodowych, unijnych, zdecydowanie przewyższają stypendium doktoranckie: na 3000–3500 złotych może liczyć doktorant, pracownik z tytułem doktora zaś na 5000–6000 złotych⁴⁹.

Jednak tego typu projekty są najpowszechniejsze w dziedzinach ścisłych oraz ekonomicznych, rzadko natomiast projekty angażujące doktorantów pojawiają się w humanistyce.

⁴⁸ 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: zdrowia, żywności, rolnictwa, rybołówstwa i biotechnologii; technologii informacyjnych i komunikacyjnych, nanonauki, nanotechnologii, materiałów i nowe technologii produkcyjnych, energii, środowiska (łącznie ze zmianami klimatycznymi), transportu (łącznie z aeronautyką), nauk społeczno-ekonomicznych i humanistycznych; przestrzeni kosmicznej, bezpieczeństwa (http://www.kpk.gov.pl/7pr/podstawy/cele_i_budzet.html, dostęp 27.05.2011). Obecnie program unijny finansujący badania naukowe to Horyzont 2020.

⁴⁹ Źródło tych danych stanowi tabela z ogłoszeniami o pracy dostępna na stronie Fundacji na rzecz Nauki Polskiej (http://www.fnpp.org.pl/polecamy/oferty_pracy, dostęp 27.05.2011).

[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].

Jednak relatywnie mało jest tego typu ofert pracy i dodatkowego zarobku, ponieważ:

(...) raczej robią wszystko doktorzy. Rzadko się... rzadziej się teraz prosi doktorantów o to [D1].

Doktorzy wykonują dziś pracę asystentów. Tę zmianę zauważa jedna z respondentek, która należy do pokolenia pamiętającego jeszcze system asystencki na uczelniach (w czasie prowadzenia badań miała bowiem 36 lat, czyli 10 lat więcej od najmłodszej uczestniczki badań):

(...) **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].

Pomimo tych trudności respondenci podkreślają, że studia wpłynęły na nich jednoznacznie pozytywnie. Doktorantka ostatniego roku studiów podsumowuje:

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].

Rozwój kompetencji i umiejętności ma miejsce nawet w sytuacji, gdy doktoranci nie mają kontaktu z innymi ośrodkami uniwersyteckimi. Pytani o to, deklarują, że 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). Opłata za konferencje w ramach stypendium jest natomiast dużym obciążeniem finansowym. Należy jednak przypomnieć, że wyjazdy konferencyjne mogą być opłacone w ramach grantów promotor-skich, ale też ministerialnych (skierowanych do młodych pracowników nauki).

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].

Analiza materiału badawczego wskazuje na szczególnie symptomatyczny fakt: doktoranci mają małą wiedzę na temat funkcjonowania studiów, ale też systemów stypendialnych czy swoich praw. Świadczy to o pewnym **uprzedmiotowieniu doktorantów**, bowiem z ich wypowiedzi wynika, że procedury i przepisy prawne powstają bez ich udziału⁵⁰. 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].

Wyjątek stanowi sytuacja, która dotyczy pracy zawodowej doktorantów. *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* w art. 196, pkt 2, wskazuje: „Organizację i tok studiów doktoranckich

⁵⁰ Nie jest to jednak zgodne z prawdą, bowiem 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. Debaty na temat studiów doktoranckich organizowano także w ramach cyklu spotkań prowadzonego przez ruch społeczny Obywatele Nauki.

w zakresie nieuregulowanym w ustawie oraz w odrębnych przepisach określa regulamin studiów doktoranckich”. Zatem każda uczelnia sama ustalała reguły dotyczące pracy doktorantów poza uczelnią. Przykładowo – w *Regulaminie studiów doktoranckich UMK z dnia 25 kwietnia 2006 r.* widnieje zapis, że: „Uczestnik stacjonarnych studiów doktoranckich może podejmować pracę zarobkową, której wykonywanie nie koliduje z zajęciami wynikającymi z programu studiów” (*Regulamin studiów doktoranckich UMK z dnia 25 kwietnia 2006 r.*, § 18, art. 2). 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. Obecnie przepisy nie regulują kwestii pracy zawodowej doktoranta, choć w praktyce ma ona znaczenie np. w przypadku udzielania stypendiów naukowych.

Nie tylko opisane powyżej 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, ile zarobkowy. Jest zatem podejmowana nie 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].

Złe samopoczucie w tym względzie pogłębia świadomość, że praca zawodowa zabiera czas, który można i należy poświęcić pisanii 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].

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].

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 zarobkowaniu i podnoszeniu swoich kwalifikacji zawodowych, a to w konsekwencji:

(...) bardzo może, to może zabrzmi trochę – mam nadzieję, że nie cynicznie – ale, że to może **bardzo mi zepsuć wizerunek po prostu** [D1].

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.

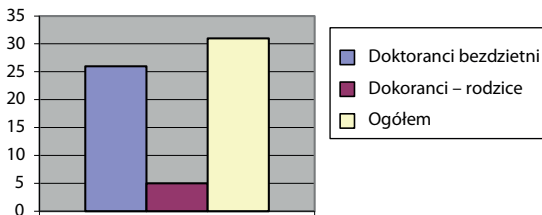
Mój patron ostatnio mnie poinformował, że oczywiście aplikacja jest najważniejsza, i ja tutaj pozostaję w nieustannym konflikcie pomiędzy doktoratem a aplikacją, ponieważ w kancelarii czuję nacisk, że kiedy już zacznę pracować na pełen etat, teraz na razie mam tylko taką praktykę, jestem z doskoku, to 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].

Niektórzy boją się tego tak bardzo, że nie przyznają się publicznie do bycia uczestnikiem studiów doktoranckich, a nawet proszą swoich promotorów o niepodjęcie 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].

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 uczelni⁵¹. 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 miało 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.

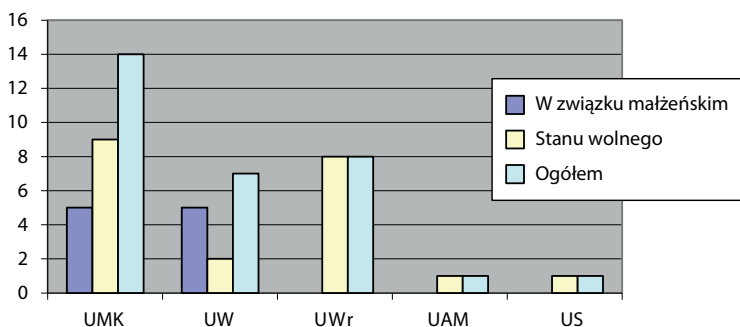
WYKRES 2. Respondenci według cechy „posiadanie dziecka”, opracowanie własne



⁵¹ Chociaż zdarzają się takie wypowiedzi jak np. młodego ojca wyrażającego żal, że nie ma czasu na zabawę z córką.

10 badanych respondentów weszło w związek małżeński, przy czym nie ma tu także zależności wiekowej ani według płci. Najmłodszy respondent płci męskiej (24 lata w momencie badania) jest od 2009 roku żonaty, natomiast najstarsza – 36-latką – deklaruje niechęć do ślubu. Przy czym ciekawie rozkłada się cecha „stan cywilny” według miejsca podjęcia studiów doktoranckich. Najwięcej osób będących w związku małżeńskim jest wśród doktorantów Uniwersytetu Warszawskiego (pięć osób na siedmiu badanych). Tyle samo osób żonatyh i zamężnych jest wśród doktorantów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, jednak stanowi to mniejszość, bowiem doktorantów stanu wolnego jest dziewięciu (w sumie przebadanych zostało 14 osób). W grupie studiującej na Uniwersytecie Wrocławskim (osiem osób), Szczecińskim (jedna osoba) i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (jedna osoba) nie znaleźli się ani jedna mężatka czy żonaty mężczyzna.

WYKRES 3. Respondenci według cechy „stan cywilny”, opracowanie własne



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 deklaruje jedna z respondentek (zamężna):

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].

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].

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].

Z drugiej strony 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].

Rodzina jest szczególnie ważna w momencie, gdy perspektywa przyszłości i szanse na zatrudnienie są niepewne.

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 zajęła, no to zmienia [D18].

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, pisaniami 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].

Brak perspektyw na zatrudnienie może wynikać z różnych przyczyn. Niektóre z nich mają charakter formalny i instytucjonalny:

(...) po pierwsze, **UMK zamroziło nowe etaty** [D18].

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 ją stracić.

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 elimi-

nowana, 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].

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].

Doktoranci otrzymujący 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].

5. Funkcja wychowawcza

Czymś, co może zaskakiwać w wypowiedziach respondentów, jest fakt nieposiadania autorytetów, mistrzów, nauczycieli, osób

znaczących, mających wpływ na wybory edukacyjne czy życiowe⁵². Doktoranci 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].

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, ile osobowości (Tönnies 2008).

Myślę, że to jest... to **nie jest wspólnota prawdopodobnie, to jest taka zatowizowana grupa**, która się jednoczy generalnie wokół tego, żeby zdać taki durny egzamin albo żeby się wymienić tekstami na zajęcia [D7].

⁵² W chwili prowadzenia badań nie obowiązywała jeszcze *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* i nie przewidziano promotorstwa pomocniczego. Niewątpliwie interesujące byłoby zweryfikowanie przez doktorantów swojego stosunku do promotora przez bycie promotorem pomocniczym.

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 minimalizują bowiem 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].

Cytowany wyżej doktorant przedstawia również ciekawą typologię profesorów, właśnie w nawiązaniu do relacji między nauczycielem (mistrzem) a studentem (uczniem). Opowiadając o swoim promotorze, wyróżnia następujący typ profesora:

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].

Przeciwieństwem profesora „amerykańskiego” jest profesor „polski”, który jest:

(...) taki bardzo, bardzo surowy, bardzo zdystansowany i niewychodzący jak gdyby na przeciw studentom [D12].

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 przygotuje 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].

Doktoranci widzą w tej relacji pewien potencjał na „**promowanie sensu stricto**” [D1], 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].

Doktorantka nazywa proces nawiązywania trwałej i pogłębionej relacji „**pielgrzymowaniem**”, co może wskazywać na czynienie z 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 „**kapłana**”, który wymieniony został w poniższym wykresie prezentującym typy mistrzów obecnych w wypowiedziach doktorantów⁵³. 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 M(...) 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].

Co sprawia zatem, że określony styl opieki nad doktorantem i bycia nauczycielem możemy nazwać mistrzowskim? T. Pilch wymienia trzy podstawowe cechy mistrza. Pierwszą z nich jest uniwersalizm przesłania – głoszone prawdy powinny być na tyle ogólne, by przełamywały bariery dzielące kultury, religie, epoki. Mogą to być: humanitaryzm, tolerancja, idea pokoju, opieka (por. Korczak 1998). Jednakże: „Oddziaływanie takich idei musi być masowe” (Pilch 2005:

⁵³ Przy czym nie jest to typologia rozłączna ani pełna. Może bowiem zdarzyć się tak, że promotor – mistrz będzie pełnił wyłącznie jedną z ról, ale może też wypełniać je wszystkie lub reprezentować zupełnie inny, nieobecny tu typ mistrza.

19). Dwie pozostałe cechy to doskonałość moralna oraz wierność zasadom i prawdzie.

W tej perspektywie siłę nauczyciela będą jednak stanowić kompetencje i umiejętności promotora – mistrza. Od nich wywodzić się będą role społeczne, które odgrywać może mistrz, bazujące na dwóch grupach kompetencji nauczycieli. Robert Kwaśnica wymienia najważniejsze kompetencje praktyczno-moralne: 1) kompetencje interpretacyjne, 2) kompetencje moralne, 3) kompetencje komunikacyjne, a w grupie kompetencji technicznych: 4) kompetencje postulacyjne (normatywne), 5) kompetencje metodyczne, 6) kompetencje realizacyjne (2007: 300–301).

Natomiast doktoranci „mistrzostwo” swego promotora opisują krócej, jako następujące zmienne:

Postawa, warsztat, jakieś takie podejście do drugiego człowieka. Myślę, że to [D10].

Nie jest łatwym zadaniem rozpoznać, jaki typ mistrzowski reprezentuje promotor, ponieważ:

Jednak jak masz kontakt z 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].

Doktoranci widzą w tym zagrożenie mogące spowodować, że nie uda im się dokończyć studiów doktoranckich ani napisać wartościowej rozprawy. Podobnie jak we wszystkich innych środowiskach – nieumiejętność dookreślenia swoich stanowisk może się przyczynić do rezygnacji ze studiów doktoranckich.

Współpraca z promotorem może również przypominać terminowanie w zakładzie rzemieślniczym. To trudna, systematyczna praca pod okiem (2) **mistrza – rzemieślnika**, na której ocenę trzeba niekiedy poczekać, by zdobyć doświadczenie.

[Promotor wymaga:] (...) **systematycznej, ciężkiej, systematycznej pracy, takiej rzetelnej**. Też, żeby może nie... Żeby **nie osądzać** od razu czegoś,

WYKRES 4. Typy promotorów – mistrzów, opracowanie własne



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].

W tym kontekście adekwatne wydaje się określenie tworzenia „szkoły naukowej” (por. Goćkowski, Siemianowski 1981), rzutującej na ocenę doktoranta przez środowisko akademickie.

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 (...). 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** U(...) [D1].

Są też przykłady relacji zawierającej w sobie elementy znane ze świata szkoły. Mistrz staje się wówczas (3) **nauczycielem**, przeka-

zującym 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 spać, 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].

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].

Promotor – mistrz jest jednak przede wszystkim (5) **uczonym**, który ma wysoką pozycję uniwersytecką, jest badaczem cenionym przez środowisko, ale też często poza nim. 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].

Promotor – mistrz daje się poznać czasem jako (7) **lider i organizator**. Cyklicznie organizuje spotkania swojej katedry, by dysku-

tować nad pracami badawczymi pracujących w niej osób oraz jest codziennie w pracy – zarazem wspiera i kontroluje.

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].

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 11.00, to o 11.00 zatraskuję drzwi, chociaż tam, gdzie tam kłębi się kolejka, prawda? Że jednak takie ludzkie podejście, umiejętność wysłuchania drugiego człowieka, zrozumienia [D10].

Wśród ocen promotorów znalazły się też takie jak poniższa deklaracja:

Mój promotor to prawie jak mój ojciec [D29].

Dalej respondentka rozwija opowieść o kontaktach z promotorem, a właściwie z Krzyskiem (bowiem mówią do siebie po imieniu, co świadczy o koleżeńskim charakterze relacji):

Z **Krzyskiem** tak, także my chyba z Ewą najbardziej się przyjaźnimy, reszta z Krzyskiem, 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 Krzyskowi zaczęłam swoje własne badania na wykopaliskach. (...) Krzysiek wyszedł z takiego założenia, że trzeba rzucać na głęboką wodę [D29].

Niektórzy żałują, że nie udało im się nawiązać tak bliskiej relacji ze swoim promotorem, choć doceniają wsparcie 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 szerszej pojęty, jakiś taki społeczny, duchowy [D7].

W grupie 31 doktorantów znalazł się jeden przypadek promotora, którego sposobów działania i wywiązywania się z obowiązków respondentka nie akceptuje⁵⁴. 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].

By uzdrowić te relacje, być może nie należy zbyt wiele oczekiwać od siebie. 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

⁵⁴ Ponadto jak deklaruje respondentka, nie nazwałaby swego promotora „mistrzem”.

i zawodowym, która podjęła studia doktoranckie w 35. roku życia, mówi tak o swoim opiece naukowej:

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].

2.4. Doktorat jako forma kapitału społecznego. Próba typologii doktorantów

Każda z 31 historii opowiedzianych przez doktorantów w ramach badań nad rolą edukacji i studiów doktoranckich jest pełna znaczeń i ważnych wątków. Nie jest to wyjątkowy problem, ponieważ jak pisze Beata Zamorska w pracy poświęconej (re)konstrukcjom biografii nauczycielskich: „Bogactwo zebranego (...) materiału badawczego otwiera obszerne przestrzenie interpretacyjne” (2008: 117). 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. Nie są one jednak tym samym co kategorie pozwalające zanalizować zebrany materiał z wywiadów. Należy tu bowiem 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”.

Edward Hajduk twierdzi, że pojęcie „typu” bliższe jest naukom ścisłym czy przyrodniczym. W naukach pedagogicznych, ale też w socjologii i psychologii powszechniej używa się określenia „wzoru osobowego” (Hajduk 2001: 31). Autor stwierdza 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” (Hajduk 2001: 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” (Hajduk 2001: 32). Dodać należy do tego, że: „Wzory przebiegu życia (biografii) generują wielkie grupy społeczne” (Hajduk 2001: 32).

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” (2009: 99). Autorka także zauważa 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” (Ligus 2009: 99). Dlatego proponuje, by teksty zgromadzone w badaniach przesiewać niczym piasek, stopniowo klarując i precyzując metaforę, jaka odpowiada danemu sposobowi myślenia (por. Kaufmann 2010). Bliskie jest to myśleniu, jakie reprezentują inni badacze języka – wywodzący się ze szkoły językoznawstwa kognitywnego – George Lakoff i Mark Johnson, autorzy ważnej pracy pt. *Metafory w naszym życiu* (2010). 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 G. Lakoffa i M. Johnsona, a w Polsce rozwijała go np. Elżbieta Tabakowska (2004).

Jak zauważa 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” (Lakoff, Johnson 2010: 8).

Zabieg ten pozwolił na stworzenie typologii opartej właśnie na metaforach, których w swoich wypowiedziach używają badani. Jak przekonuje 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 najszybsze wątpliwości i największe nadzieje. Są to słowa, przy pomocy których opowiadamy, czasem perspektywicznie, czasem retrospektywnie, historię naszego życia. Będę je nazywał »słownikiem finalnym« człowieka” (Rorty 1996: 107).

W nawiązaniu do owego „słownika finalnego” wyszczególniono 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 metafory określającej każdy typ.

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 cała gama motywacji, znaczeń i wartości, które zostały włożone w słowa klucze opisujące bogatą rzeczywistość naukową i pozanaukową⁵⁵.

Jest to odmienna typologia od tej, którą przedstawia np. Paul Kellermann, opisując studentów I roku (zatem jest to również inna grupa badawcza) (cyt. za: Depta 1995: 20). 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). Trzeci to „społecznik” – jego celem jest dokonanie dzięki studiom zmiany społecznej. Typ kolejny – „karierowicz” – studiuje, bo 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 się okaże, badani doktoranci reprezentują odmienne typy od tych zaproponowanych przez P. Kellermanna, choć pewne treści będą się pokrywać. Wynika to przede wszystkim z odmienności badanej grupy. Studenci I roku nie mogą bowiem mówić np. o fascynacji szkołą naukową danego profesora, co wynika ze zbyt nikłych kontaktów z kadrą akademicką (cyt. za: Górska 2003: 205–206).

⁵⁵ 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.

TABELA 10. Typy współczesnych doktorantów, opracowanie własne

Typ	Metafora doktoratu	Określenia używane w kontekście doktoratu i studiów doktoranckich	Charakterystyka	Przykładowi respondenci – narratorzy
Z przypadku/żądny przygód	Przygodność*	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Przypadek</i> – <i>Alternatywa</i> – <i>Fanaberia</i> – <i>Sprawdzenie siebie</i> – <i>Pasjonujące</i> – <i>Fascynujące</i> 	Niezaangażowany w pracę nad doktoratem, bo pracuje zawodowo lub nie ma motywacji do napisania pracy. Chce szybko skończyć studia, ale nie ma pomysłu na siebie i swoje miejsce w nauce.	[D4] [D6] [D9] [D10]
Indywidualista	Wybór	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Wolność</i> – <i>Studiowanie</i> – <i>Nauka</i> – <i>Wybór</i> – <i>Samodzielność</i> 	Wybitnie zdolny, sam wyznacza sobie ścieżkę rozwoju, często studiuje daleko od domu (już na etapie szkoły średniej). Nie boi się ryzyka nauki i pracy w Akademii.	[D1] [D3] [D7] [D21] [D30] [D31]
Intelektualista	Etos	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Wypracować kompromis</i> – <i>Teoretycznie</i> – <i>Intelektualnie</i> – <i>Emocjonalnie</i> – <i>Pasja</i> – <i>Pielgrzymować</i> – <i>Kolektywnie</i> – <i>Konstruować/dekonstruować</i> – <i>Partnerstwo intelektualne (np. z promotorem)</i> 	Mocno żyje sprawami uniwersytetu, zna wiele osób z tego środowiska, jest zaangażowany, uduchowiony. Używa żargonu uczelnianego.	[D8]
Awansujący	Szansa i samorealizacja	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Prominencja</i> – <i>Fascynacja (światem uniwersyteckim)</i> – <i>Koszty</i> – <i>Perspektywy</i> – <i>Praca (zawodowa)</i> 	Ma trudności ze skończeniem studiów doktoranckich i napisaniem pracy doktorskiej, bo nie ma wystarczającego kapitału społecznego, kulturowego ani ekonomicznego. Czują swoje mniejsze szanse w porównaniu z innymi, ale nie jest w stanie wyjść poza stereotyp i schematyczne myślenie. Często podejmuje błędne decyzje, podyktowane nie celami długofalowymi, ale doraźnymi interesami.	[D11] [D18] [D20]

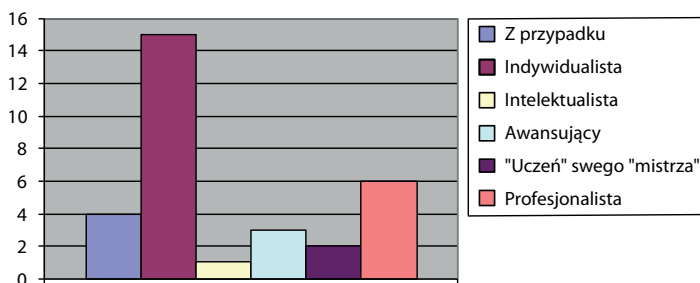
* Określenie R. Rorty'ego.

TABELA 10. cd.

Typ	Metafora doktoratu	Określenia używane w kontekście doktoratu i studiów doktoranckich	Charakterystyka	Przykładowi respondenci – narratorzy
„Uczeń” swego „mistrza”	Terminowanie	– <i>Pani/pan promotor</i> – <i>Postawa</i> – <i>Osobowość</i>	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 niego mistrz to ktoś do naśladowania, kogo drogą warto podążać.	[D1] [D10] [D13]
Profesjonalista/perfekcjonista	Kapitały	– <i>Praktyczne umiejętności</i> – <i>Praktyka</i> – <i>Prestiż</i> – <i>Nie być anonimowym</i> – <i>Kalkulacja</i> – <i>Racjonalny wybór</i>	Technokrata, skuteczny, nie marnuje czasu, racjonalnie podejmuje decyzje. Dużo pracuje i jest ambitny, nie ma czasu na życie osobiste.	[D5] [D12]

W badanej próbie znalazło się zatem – zaczynając od grupy najliczniejszej: 15 „indywidualistów”, sześciu „profesjonalistów”, czterech doktorantów „z przypadku”, trzech „awansujących” oraz dwóch „uczniów” swoich „mistrzów” i jeden „intelektualista”⁵⁶. Obrazuje to także poniższy wykres.

WYKRES 5. Typy doktorantów, opracowanie własne



⁵⁶ Ze względu na to, że jest to typologia, która może zaliczać niektóre przypadki

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 i interpretowanie 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 R. Rorty’ego (2009). 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, bowiem 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, ponieważ 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... Znaczący 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].

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].

do różnych kategorii, zastosowany tu został podział arbitralny, oparty na cechach dominujących określonej jednostki.

Natomiast w przypadku studiów doktoranckich dochodzi do tego kolejny element – **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].

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 jej nieharmonijnym i skokowym 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].

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].

Ci, którzy mają większe wsparcie ze strony rodziców, postrzegają doktorat w kategorii „fanaberii”, czegoś nieracjonalnego, co może

w przyszłości przynieść jakieś profity, ale też nie musi być korzystne z punktu widzenia własnego rozwoju.

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].

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** (Kwiecińska-Zdrenka 2004) i pasywnej. Natomiast odwołując się do koncepcji Erika H. Eriksona, można uznać studia doktoranckie w takim przypadku za swoisty **okres moratorium** (Witkowski 2000, 2015; Erikson 2004; Kola 2013).

2. Indywidualista

Doktoranta nazwanego „indywidualistą” cechuje przede wszystkim samodzielność i odpowiedzialność za swoje własne wybory dotyczące właściwie każdej dziedziny życia – pracy naukowej, życia osobistego czy zawodowego. Są to osoby cechujące się wysoką ambicją (często mają dwa dyplomy ukończenia studiów wyższych, studia podyplomowe, doświadczenie badawcze w specjalistycznych instytucjach), 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].

Doktoranci czują się odpowiedzialni za swoje wybory, które oceniają w sposób obiektywny (niekiedy czegoś żałując), nie pozwalając sobie na „odcinanie kuponów”. Wybierają więc **coraz odleglejsze cele** (także w sensie geograficznym). Często dzieje się to kosztem rodziny, która zostaje w miejscu pochodzenia. Poczytują to nie jako poświęcenie, ale raczej jako wyzwanie, które buduje człowieka. Zbierają doświadczenia, relacje, budują swój kapitał społeczny i kulturowy.

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 (...). **Nikt nie powiedział na przykład: „Możesz sobie na przykład odpocząć spokojnie rok i poodcinać sobie kupony”, w tym sensie, nie?** [D7].

„Indywidualizm”, 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 zawodowym. Doktorant indywidualista podejmuje studia z wielu różnych powodów, wśród których najważniejsza jest **wolność**. Ta wartość jest dla niego synonimem indywidualizmu. Odczuwa potrzebę wolności w każdej dziedzinie życia, nie tylko naukowej. Doktorant z UMK opowiada o tym szerzej:

Mnie zawsze interesowała ta pewna **wolność** jednak, nie, która temu przysługuje. Że można organizować swój... że w dużej mierze organizacja swojego czasu zależy od 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 wysoki⁵⁷ [D7].

Z tego powodu tak łatwo adaptują się do sytuacji niepewności zatrudnienia, finansowania studiów i badań do doktoratu. Rozumieją pułapki indywidualizmu i myślenia jednostkowego, które sprawia,

⁵⁷ Profesor zajmuje pierwsze miejsce w rankingu zawodów. Por. *Prestiż zawodów*, CBOS, BS/8/2009, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF (dostęp 15.09.2016), s. 2.

że od samego początku studiów przyjmują socjalizację do ról „niezależnych badaczy” (zatrudnionych na umowach śmieciowych, bez zabezpieczenia socjalnego).

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 **kapitale społecznym**, który ten typ posiada w stopniu znacznym i który zdobywa bez wysiłku.

3. Intelktualista

Kolejny typ doktoranta, jaki 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 zasada 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 rodzzeństwo pracowało na uczelni [D8].

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].

Zaznacza, że nie dorastała w intelektualnym etosie, dlatego:

(...) jakoś tam sobie **chałupniczo to rekonstruowałam** powoli [D8].

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 na różnych – najlepszych – uniwersytetach kraju (Jagielloński i Warszawski⁵⁸) 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, **jaka 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 *et cetera* [D8].

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].

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].

Inny przykład stanowi opis relacji z promotorem:

⁵⁸ Te dwa uniwersytety walczą w rankingach uczelni wyższych. W 2016 roku uczelnią wyróżnioną przez czasopismo edukacyjne „Perspektywy” został Uniwersytet Warszawski (<http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich>, dostęp 15.09.2016).

Przypuszczam, że opiekun po prostu. No ktoś, kto w tym momencie by dawał taki właśnie **assistance intelektualny i organizacyjny** również, bo przenosiny są jednak rzeczą trudną dla uczelni [D8].

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**, tobym powiedziała, oczywiście, że po to, dla rozwoju własnego przede wszystkim, dla takiego poszerzenia... w tym sensie poszerzenia perspektywy [D8].

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].

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 partnerstwo chyba jednak może się dopiero w pełni rozwinąć w przypadku wielu osób właśnie w ramach studiów doktoranckich [D8].

„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. Awansujący, dla którego doktorat jest szansą na awans społeczny

Wydawać by się mogło, że hasło „awans społeczny” jest dziś nieaktualne, bo było 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 nadal w ludziach, nie tylko w tych opisywanych przez Józefa Tischnera (1992) jako „homo sovieticus”. Doktorantka pochodząca z małego miasteczka na Dolnym Śląsku, która studiuje na UMK, wspomina:

Powiedziałam, że chcę zdawać właśnie do „Jedynki”, to mama się złapała za głowę i mówi: „Dziecko, krążą legendy o tym liceum, że tam tylko dzieci jakichś prominentów chodzą” [D18].

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].

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 przynosił te marzenia na nas, to znaczy sam naprawdę chciał skończyć studia, nie zrobił tego i chciał, żebyśmy my to zrobili [D20].

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].

Jej mama natomiast jest przykładem opozycyjnym. Zamiast kształcić się, podejmuje **pracę zawodową**, zakłada rodzinę, której posiadanie w rezultacie zmusza ją do rezygnacji z kariery.

(...) 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].

W dalszej części wywiadu respondentka tłumaczy zachowanie matki m.in. **finansami**, które i dziś mogą stanowić 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 nie tyle koszty studiowania, ile koszty utrzymania w nich są niższe.

No i dodatkowo Toruń jest tani stosunkowo, jeżeli chodzi o utrzymanie, więc jednak na to rodzice sobie mogli bardziej pozwolić, bo w Krakowie toby 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].

To, 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].

5. „Uczeń” swego „mistrza”

Dla doktoranta – „ucznia” najbardziej typowe jest wyrażanie przynależności do „szkoły naukowej” swojego promotora, które może się objawiać korzystaniem z tej samej metody badawczej albo współpracą przy wykonaniu jakiegoś zadania, np. redakcji 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 „Act”, 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].

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 polonistycę, 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 przeniosłam 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].

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].

Doktorantka ceni i podziwia dorobek naukowy swego mistrza, ale też ceni go jako osobę. Wracać może też pamięcią do lat wcześniejszych, opowiadając o ważnych nauczycielach, którzy pomogli jej obrać określoną ścieżkę edukacyjną. Innymi słowy, 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].

W tych spotkaniach „uczniowie” odnajdują osoby, które im imponują, które mogą wpływać 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].

„Bycie mistrzem” nie jest przez nich w konkretny i sprecyzowany sposób scharakteryzowane. Nie jest to cecha widoczna ani tym bardziej rzucająca się w oczy. 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 rozstrzygania sporów naukowych, traktowanie studentów jak

partnerów w procesie kształcenia (Depta, Pólturzycki, Wesołowska 1995b: 24). Jak mówi pytana doktorantka:

Wiesz co? Ja tak właśnie już, wracając już do tych konferencji naukowych, że często spotykam 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].

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].

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 nasłuchiłam, naczytałam i trochę na przykład zmieniałam, nie wiem, może mój sposób postrzegania PRL-u jest bardzo taki, no, właśnie, zrelatywizowany, to znaczy nie jest to jakiś taki czarno-biały obraz [D1].

6. Profesjonalista/perfekcjonista⁵⁹

Profesjonalista w przeciwieństwie do pierwszego typu wie, co chce osiągnąć oraz jak dopiąć celu. Zna mechanizmy działania

⁵⁹ W kontekście doktorantów profesjonalistów warto podjąć kwestię doktora-

uniwersytetu i świata akademickiego, które pragnie wykorzystać dla swoich partykularnych celów. Stanowi zatem przeciwieństwo tego, który pisze doktorat „z doskoku”. Badani z tej grupy wyraźnie artykułują swoje cele, przy czym nie zawsze są to cele naukowe, bowiem – jak deklarują – nie są „typami naukowców”.

No, nie jestem dobrą osobą, która przyszła na doktorat po to, żeby się skupiać na pracy naukowej, nie [D5].

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 Warszawskiej⁶⁰:

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].

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].

tów zawodowych, które nie są w Polsce popularne. Być może wówczas te osoby podjęłyby się przygotowania właśnie takiego doktoratu.

⁶⁰ 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.

Czymś, co wyróżnia „profesjonalistów”, jest 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].

Szczególną solidarność, poczucie bycia razem w tej samej sytuacji deklaruje się na I 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].

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 nie koniecznie przez 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].

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.

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].

„Profesjoniści” 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].

Dlatego też odkładana jest decyzja o macierzyństwie:

Choćby to, że **nie mogę urodzić dziecka**, to jest olbrzymi koszt, bo wiem, że przez najbliższe trzy 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].

Decyzje te są również **racjonalizowane**. Opisany zabieg stanowi pewien mechanizm ochrony 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].

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, niewdających 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

powinna 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].

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].

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 ponadmagisterskim zasadniczo odbiega [D12].

2.5. Dylematy edukacyjne pod presją współczesności

[Edukacja uniwersytecka to]

Zarządzanie pracownikami wiedzy

T. Davenport (2007)

Jerzy Brzeziński wyznacza uniwersytetowi, rozumianemu jako specyficzne miejsce spotkań uczonych – mistrzów i studentów, trzy podstawowe zadania:

- 1) konstruowanie modeli rzeczywistości i metod jej naukowego poznawania,
- 2) przekazywanie kolejnym pokoleniom wiedzy na temat modeli i metod ich konstruowania i poznawania,
- 3) odpowiedzialne korzystanie z tej wiedzy i polepszanie praktyki społecznej (2004: 53).

Można z tego wywnioskować, że autor stawia opisywaną instytucję w szeregu innych, mających znaczący wpływ na rozwój społeczeństw, tkwiący w nich potencjał oraz pozycje społeczne ich członków. Zwraca uwagę na dziedziczenie wartości, które mieszczą 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” (Lewowicki 2004: 45), 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 stanowiąc mogli elitę swoich pokoleń” (Jankowska 2008: 89). Ponadto etos środowisk akademickich wzmacniał od zawsze poziom kształcenia.

Zapytać należy jednakże, czy taki opis roli i wartości uniwersytetu, nazwanego przez Marię Wójcicką – w odróżnieniu od „uniwersytetu przedsiębiorczego” – „uniwersytetem badawczym” (2006: 16),

jest adekwatny do aktualnej sytuacji społeczno-polityczno-demograficznej. M. Czerepaniak-Walczak (2006) przyrównuje tę sytuację do ścierania się dwóch porządków – Prometeusza i Hermesa. 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” (Lewowicki 2004: 47), skutkującą tym, że uczelnie przestają być wspólnotami koinonicznymi, a stają się przedsiębiorstwami (Leja 2006). Następuje znacząca merkantylizacja kształcenia, dziejąca się właśnie pod silną presją współczesności⁶¹. Jednym z elementów opisywanego przez wielu badaczy 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 poprawę jakości w każdym aspekcie funkcjonowania instytucji wraz z promowaniem kreatywności i innowacyjności” (Mirecka 2008: 11). Przypomina to budowanie strategii marketingowej przedsiębiorstwa nastawionego na zysk zdobyty dzięki popytowi na oferowany produkt, czyli w tym wypadku – wykształcenie uniwersyteckie. „Jeden z widocznych skutków tego procesu ujawnia funkcjonowanie pojęcia *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*” (Wójcicka 2006: 15).

„Orientacja popytowa” może jednak mieć pozytywne rezultaty, bowiem w tym kontekście studenci mają być w procesie kształcenia partnerami ponoszącymi odpowiedzialność za jego przebieg i efekty. Dorota Jankowska przebadła zjawisko udziału własnego studentów w procesie kształcenia. Kwestie, jakie brała pod uwagę, badając to zjawisko, były następujące: nakład pracy (od minimalizowania do zna-

⁶¹ To obecne także w tytule rozdziału wyrażenie zostało zaczerpnięte z tytułu artykułu Tadeusza Lewowickiego *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania* (2004).

czącego wysiłku), aktywność własna (bierność, działanie wymuszone zewnętrznie, wyzwolone pod wpływem grupy, samorealizujących się pobudek), autonomia (od niewolniczego postępowania po wolność i krytycyzm) i wartościowanie efektów kształcenia (od „systemu zaliczeniowego” po samodzielne pogłębianie wiedzy) (Jankowska 2008: 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 studentom zdolności do dojrzałego uczestnictwa w edukacji akademickiej” (Jankowska 2008: 97)⁶².

W założeniach twórców reformy edukacji wyższej: „Studia doktoranckie mają za zadanie umożliwić uzyskanie zaawansowanej wiedzy w określonej dziedzinie lub dyscyplinie nauki” (Kosowski 2008: 47). 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, jakie znaczenie przypisują współczesnemu kształceniu uniwersyteckiemu 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” (2008). 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 studiów III stopnia wydaje się jak najbardziej zasadne. Doktoranci bowiem – jak to zostało pokazane w poprzednich podrozdziałach – nie są jednorodną grupą, nastawioną jedynie na rozwój intelektualny i pracę naukową. Opisywane dylematy stają

⁶² Badania dotyczyły innej grupy studentów (bowiem byli to studenci I i II stopnia), jednak ich wyniki warto porównać z tym, co deklarują doktoranci.

się tutaj kategoriami charakterystyki kształcenia uniwersyteckiego osadzonego i ugruntowanego w systemie bolońskim.

1. Wybór uczelni i jej prestiż⁶³

Pierwszym dylematem, który pojawia się w kontekście oceny kształcenia uniwersyteckiego, jest wybór uczelni. Może on być podyktowany różnorodnymi pobudkami, które w związku z urynkowieniem edukacji wyższej coraz częściej stają się **wypadkową analiz ekonomicznych czy marketingowych**. Studenci brali 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 była miejscem, gdzie dana osoba ukończyła studia magisterskie. Świadczy to o **niskim poziomie mobilności w zakresie wyboru uczelni, na której podejmuje się studia doktoranckie**⁶⁴. W 31-osobowej grupie badanych pięcioro z nich podjęło studia doktoranckie w innym ośrodku akademickim, przy czym w trzech przypadkach był to ośrodek o mniejszej renomie⁶⁵. Jedna respondentka – absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego – studiowała na Uniwersytecie Wrocławskim,

⁶³ Prestiż nie jest tym samym co elitarność. Synonimami słowa „prestiż” są: autorytet, poważanie, szacunek. Według rankingu czasopisma edukacyjnego „Perspektywy” prestiż wyraża się na trzy sposoby. 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).

⁶⁴ Obowiązująca *Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* 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, zaś jedynie 65,09% badanych nie przewidywało takiej zmiany (Góralska 2003: 176).

⁶⁵ Używając określenia „renoma” wobec polskich uniwersytetów, kieruję się wyłącznie rankingami szkół wyższych.

inna – magister matematyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – podjęła studia na Uniwersytecie Szczecińskim, zaś ostatnia – z Uniwersytetu Wrocławskiego – kontynuowała edukację na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jednak tylko w 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 na Wydziale Ekonomii Uniwersytetu Warszawskiego 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 czy interdyscyplinarnością zainteresowań.

Drugi przykład jest również ciekawy, co skomplikowany, bowiem doktorantka w trakcie badań dążyła do 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 powodowana jest, po pierwsze, posiadaniem dziecka i samotnym macierzyństwem, a po drugie, wysokimi aspiracjami intelektualnymi, które każą jej przenosić się do miejsc funkcjonowania bardziej fascynujących osobowości, idei, szkół naukowych.

Wybór uczelni w większości badanych przypadków biografii doktorantów ma jednak charakter **pragmatyczny i instrumentalny**, nie wynika zaś z analiz rankingów prestiżu szkół czy intelektualnego potencjału uczelni i osób tam zatrudnionych. Należy jednak podkreślić, że nie pojawiają się w badaniach wypowiedzi wskazujące na myślenie o doktoracie i miejscu jego obrony w kategoriach „merkantylnych”⁶⁶.

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:

⁶⁶ Widać to także w analizach dotyczących motywacji podejmowania studiów doktoranckich.

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].

Doktorant zwraca też uwagę na kwestie logistyczne oraz przystosowanie budynków do potrzeb osób niepełnosprawnych. Inne, młodsze uniwersytety mają często znacznie nowocześniejszą bazę dydaktyczną, lepiej wyposażone biblioteki, są bardziej przyjazne studentom, w tym studentom niepełnosprawnym.

Zbudowano BUW ileś tam lat temu i do tej pory oni się tym BUW-em chwala, ale nie oszukujmy się – to było 10 lat temu. W tym roku byłem na konferencji w Gdańsku, na Uniwersytecie Gdańskim, na kampusie, superwyczesanym kampusie, nowoczesnym, ładnie urządzonym, piękne szklane budynki, wszystko jest architektonicznie bardzo ładnie zadbane, poszedłem do biblioteki, tutaj się chwala BUW-em... W Gdańsku stoi taka sama biblioteka, jeszcze bardziej nowoczesna. To było 10 czy 11 lat temu i oni po prostu mają taką wizję siebie sprzed 10 czy 15, czy 20 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].

Wybory miejsca studiowania zwykle związane są z **kosztami utrzymania** szacowanymi dla określonego miasta uniwersyteckiego. W przypadku studiów doktoranckich jest to tym ważniejsze, że na wszystkich uczelniach stypendium doktoranckie osiąga taką samą kwotę (około 1000 złotych), co wynika z przepisów *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*⁶⁷.

⁶⁷ Stypendia doktoranckie regulowane są art. 200 *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r.*

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”⁶⁸.

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 przeważyła**, 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].

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 promotorem i innymi ważnymi nauczycielami akademickimi. UMK zatem jawi się jako uczelnia **mniej masowa** niż np. Uniwersytet Warszawski, na którym studiowało w 2014 roku prawie 45 tysięcy osób (*Sprawozdanie Rektora...* 2015: 15) (w 2010 roku – 53 696 osób⁶⁹). Mniejszy uniwersytet – w opinii doktorantki – oferuje bardziej zindywi-

– *Prawo o szkolnictwie wyższym*, a także *Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 24 października 2014 r. w sprawie studiów doktoranckich i stypendiów doktoranckich* (§ 11, § 12, § 13, § 14). Od 1 stycznia 2015 roku wynagrodzenie zasadnicze asystenta wynosi 2450 złotych, a więc stypendium doktoranckie nie może być niższe niż 1470 złotych.

⁶⁸ 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 znaczenia tej grupy wobec środowiska lokalnego (Giedrys 2009).

⁶⁹ Stan na 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.

dualizowane kształcenie, nastawione na studenta, jego potrzeby i możliwości intelektualne⁷⁰. Jednak jak zauważa inna badana nie tylko kształcenie uniwersyteckie odpowiada za sukces akademicki, wynikający np. z nawyków edukacyjnych i posiadanej wiedzy. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywają także 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].

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 głosie słowa mojego taty: „Bez dyskusji, do książek, do książek, do książek, do książek”. Non stop [D20].

W toku wypowiedzi okazuje się, że wybór mniejszego ośrodka akademickiego oceniany jest z perspektywy czasu jako błędny.

Nie, nie wybrałabym Torunia. Myślę, że wybrałabym Warszawę lub Kraków [D26].

Doktorantka wyjaśnia, dlaczego nie ponowiłaby swojego wyboru. Czynniki na to wpływające nie mają jednak związku z potencjałem intelektualnym i badawczym ośrodka, ale z **relacjami interpersonalnymi** panującymi na danej uczelni. „Mierni profesorowie”, pracujący w mniejszych – gorszych – ośrodkach nie pozwalają rozwijać się lepszym od siebie studentom, doktorantom. Powoduje nimi zawiść

⁷⁰ W badaniach wzięli udział jedynie doktoranci szkół państwowych, zatem nie ma w tekście analiz poświęconych uczelniom prywatnym.

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].

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].

Dla posiadania swobody badawczej i intelektualnej warto niekiedy **zmienić lepszy** (według 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 przyszałam 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].

Obok swobody badawczej jako czynniki wpływające na wybór określonej uczelni wymieniane są: **fascynacja miejscem** (samym w sobie, budynkiem, jego wyposażeniem, biblioteką), **odległość od 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 **200 kilometrów**, 200 parę, a tutaj jest 100 równo, 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, 80 kilometrów na zachód, więc te wszystkie kontakty rodzinne, to Warszawa jest tego typu dla mnie dobrym miejscem [D27].

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].

Wśród 31 doktorantów znalazła się jedna studentka deklarująca fascynację **osobą pani profesor** będącej 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 pomoc 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].

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 badani chcą studiować na najlepszej uczelni w Polsce⁷¹:

Znaczy tutaj można wybierać między dwoma: albo Warszawskim, albo Jagiellońskim [D27].

Prestiż uniwersytetów można ocenić przez 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].

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 odczuwane na studiach 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].

⁷¹ Rankingi różnych ogólnopolskich czasopism od wielu lat na pierwszym miejscu stawiają albo Uniwersytet Jagielloński (w latach 2012, 2013, 2015), albo Uniwersytet Warszawski (w latach 2014, 2015, 2016) („Perspektywy” 2016).

Dlatego studia doktoranckie dostępne na każdej państwowej uczelni dysponującej tzw. minimum kadrowym oceniane są jako:

(...) 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].

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 modelu studiów doktoranckich w Polsce**, co wpływa na **ocenę dyplomu doktorskiego**.

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 zróźnicowane.** 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].

Doktoranci zauważają zmianę pozycji uniwersytetów w czasie, co widać w rankingach uczelni wyższych. Studentka podjęła studia doktoranckie, kiedy:

(...) renoma (...) UMK była wyższa [D3].

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].

Oznacza to, że doktoranci mają świadomość otrzymanego wykształcenia oraz wartości posiadanego dyplomu. Wykształcenie, zgodnie

z procesami urynkowania 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 według miejsca w rankingu określonego czasopisma.

Ciężko 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].

Wbrew temu niektórzy doktoranci postulują, by dążyć do zmian przyczyniających się do tego, 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 trójach, ale **skończył Cambridge**. I zdobył bardzo wysoką pozycję w świecie społecznym w Wielkiej Brytanii [D7].

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**.

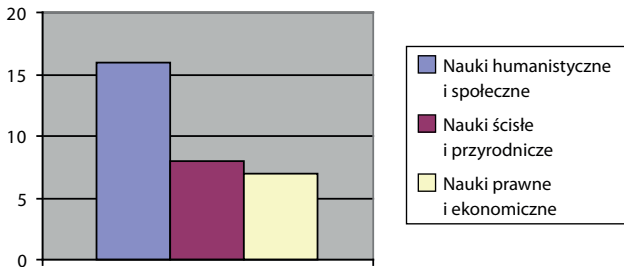
(...) **mówią, że nauka jest ważna, ale ona jest tutaj na ostatnim miejscu**... Najpierw to jakieś pierwsze **rozgrywki interpersonalne**, a to, który jest ważniejszy, i jakoś tak ja byłam zaskoczona, że nawet teraz między sobą, my między sobą to, powiem ci, jest to czasami taki, wiesz, **wyścig szczurów** [D3].

Doktoranci 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].

2. Wybór kierunku studiów

Respondenci zostali wybrani do próby w sposób niecelowy, ale mimo to można wśród nich wyodrębnić trzy grupy, w przypadku których kryterium będzie wyznaczone przez studiowany kierunek. W badaniu udział wzięło 16 reprezentantów nauk humanistycznych i społecznych (np. literaturoznawstwa, socjologii, pedagogiki, filozofii, archeologii, etnologii, muzykologii), ośmiu – nauk ścisłych i przyrodniczych (informatyki, matematyki, biologii) oraz siedmiu – nauk prawnych i ekonomicznych, co obrazuje poniższy wykres.



WYKRES 6. Respondenci według cechy „reprezentowana dyscyplina naukowa”, opracowanie własne

W większości przypadków (27 osób), doktoranci studiują ten sam kierunek, który podejmowali na studiach magisterskich⁷². Jeżeli nawet pojawiają się zmiany, to mają one miejsce w obrębie tej samej dziedziny czy grupy nauk (wyjątek stanowi doktorant na wydziale

⁷² Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym nie określa, jakie kierunki studiów doktoranckich mogą być podejmowane przez magistrów danyh kierunków. Panuje w tym względzie dowolność.

ekonomii legitymujący się dyplomem magistra ochrony środowiska). Być może jest 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 lub na znajomość najnowszego trendu w zakresie kierunków studiów⁷³.

Interpretacji faktu **niskiego poziomu mobilności w zakresie wyboru kierunku studiowania** może być kilka, przy czym najważniejszą jest traktowanie uniwersytetu jako swobodnego rynku pracy. Doktoranci nie zmieniają dyscyplin, choć oferuje im to system wprowadzony przez proces boloński, kładący nacisk na interdyscyplinarność studiów oraz samoorganizację procesu kształcenia przez studentów. Wątpliwe w kontekście słów P. Śpiewaka jest zatem oferowane im kształcenie. Socjolog twierdzi bowiem, że 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 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” (Śpiewak, Bucholc 2009). W tym zakresie jest to stanowisko zbieżne z poglądami J. Brzezińskiego, który wyznaje: „Powiem od razu, mój uniwersytet to uniwersytet Humboldta, Twardowskiego, Hessena, Czeżowskiego, Szaniawskiego, Kołakowskiego, Skargi, Stróżewskiego (...). Jest to także uniwersytet,

⁷³ M.in. nie korzystali z programu ogłoszonego w roku 2009/2010 przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tj. listy „kierunków zamawianych”. Pilotaż programu „Zamawianie kształcenia na kierunkach technicznych, matematycznych i przyrodniczych” rozpoczął się 1 października 2008 roku na podstawie zarządzenia ówczesnej minister nauki i szkolnictwa wyższego Barbary Kudryckiej o ogłoszeniu konkursu z 2 lipca 2008 roku.

w którym harmonijnie rozwijane są wszystkie nauki – i te »prawdziwe«, »twarde« (matematyka, fizyka, biologia) i te »miękkie«, humanistyczne (filozofia, literaturoznawstwo, historia)” (Brzeziński 2008: 64).

Nie ma w wyborach doktorantów myślenia perspektywicznego, będącego próbą odpowiedzi na pytanie, jakie są szanse znalezienia pracy poza uniwersytetem. To wynik określenia misji studiów doktoranckich, które kiedyś miały być **rezerwuarem kadry uniwersyteckiej**⁷⁴. Uniwersytety kształcą bowiem przyszłych **pracowników wiedzy**, którzy – jak pisze jeden z twórców zarządzania wiedzą Thomas Davenport – „zarabiają na życie myśleniem a ich narzędziem pracy jest umysł” (2007: 23). „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” (Leja 2006: 7).

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].

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 innych pracodawców, mogących skorzystać z potencjału i wykształcenia doktoranta (doktora *in spe*).

⁷⁴ Dziś misja studiów doktoranckich nie jest ani określona, ani przedyskutowana w środowisku akademickim, ale też szerzej – przez opinię publiczną.

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].

Wynikać to może z procedur i zasad procesu bolońskiego, który rozwija się bez udziału innych działów gospodarki narodowej (sfery prywatnej, publicznej, III sektora).

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].

Respondent czuje intuicyjnie, że potencjał doktorantów mógłby być wykorzystany w innych działaniach, ale wymagałoby to innego kształcenia, nastawionego na odmienny typ wiedzy i umiejętności. Musiałoby to być 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].

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 powodu państwo powinno traktować studia doktoranckie jako **swoistą inwestycję**, która przyniesie korzyści nie tylko ekonomiczne. Doktoranci budują swój kapitał społeczny i kulturowy, który może stać się biletem wstępu do elit społecznych. Z drugiej strony pojawiają się też publikacje wskazujące na równowartość studiów doktoranckich i studiów podyplomowych czy studiów MBA („Perspektywy” 2010), co świadczy o instrumentalnym charakterze tego typu kształcenia.

3. Ocena pracy naukowej

W kontekście powyższych uwag zupełnie innego znaczenia nabierają wypowiedzi respondentów dostrzegających różne „talenty”, które winna rozwijać 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 zdezeterminowane 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].

Najczęściej mówi się w tym kontekście o podziale na „naukowców” i „dydaktyków”. Pierwsi czerpią satysfakcję właśnie z pracy *stricto* 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].

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 usły-

szanych, zadaje jeszcze bardziej **pokrętne 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].

Wszyscy doktoranci zdają sobie sprawę ze swoistości pracy naukowej, w której najważniejsza jest:

Potrzeba zdobywania wiedzy i rozwijania siebie i... no tak, rozwijania siebie i przekazywania tej wiedzy dalej [D26].

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].

Przyczynia się to z kolei do powstawania takich zjawisk jak „wieloetatowość” wśród kadry profesorskiej, prowadząca do obniżenia jakości pracy naukowej.

Myślę, że to ma wpływ, i myślę, że nauka niestety przez to kuleje w jakimś sensie, bo ci profesory 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].

Niskie w porównaniu z innymi dziedzinami gospodarki zarobki, a 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**

cegiełka właśnie do tego wszystkiego, o czym mówisz. I jakby te cegiełki 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].

Dlatego tak ważne wydają się docenienie i bycie zauważonym, a także pochwała wygłoszona 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].

Takie krytyczne podejście do pracy doktoranta, wynikające także z jego podwójnej roli, może stać się powodem zaniżonej oceny. Świadczy to o dużej **potrzebie sukcesów** doktorantów, a także potrzebie akceptacji. Z drugiej strony konieczna 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 sprawiałyby, 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].

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].

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].

Jednak są w tej pracy takie obowiązki, które powodują uczucia odwrotne – strach i zdenerwowanie. Sprawiają, że praca akademika przestaje dawać tylko i wyłącznie satysfakcję intelektualną, ale przyczynia się do wzrostu poziomu stresu. Przykładem tego są m.in. 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].

Doktoranci dostrzegają również problem związany z procesem prowadzenia i opisanie 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].

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 palcem [D15].

Pracy naukowej nie ułatwiają jednak relacje, jakie panują na uczelniach. Ich konsekwencją są opinie o doktorancie oparte nie na merytorycznej ocenie jego pracy, ale na 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].

Dlatego doktoranci często stosują różnego typu **mechanizmy obronne** wobec tych negatywnie odbieranych zjawisk. Może to być praca zawodowa niezwiązana z pracą naukową, hobby, rodzina. Asekuracyjnie przy tym 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 biurowej, 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].

Część badanych swoją niechęć do innego rodzaju pracy wyraża w sposób bardziej dosadny.

Jakieś poczucie robienia czegoś ważnego, fajnego, pożytecznego. (...) przyznając, że samo słowo „biznes” jest dla mnie nieciekawym słowem, jakimś takim, z którym się wiążą raczej negatywne odczucia [D15].

Za swój sukces życiowy uznają jednak nie tylko doktorat, który „nie pozwala im normalnie żyć”. Przygotowywanie i pisanie doktoratu wpływa na samopoczucie, targane przez różnorodne uczucia – od wyrzutów sumienia (z powodu niepisania 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].

Ten 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 na przykład ten czas poświęcić na inne rzeczy, na przykład powiem – zabawę z córeczką [D4].

W grupie 31 osób nie znalazła się ani jedna, która poświęciła swoje szczęście rodzinne dla nauki albo zadeklarowałaby 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 jednostkowym.

Wśród deklarowanych przez doktorantów wartości nie znalazła miejsca praca zawodowa, do której w badaniu przyznało się 16 osób, w tym dziewięć osób pracowało w oparciu o umowę o pracę. Nie zawsze praca ta ma związek z pracą naukową, bowiem w grupie badanej znaleźli się: wicedyrektor teatru, specjalista do spraw GIS czy specjalista PR. Najliczniej reprezentowaną kategorią zawodową są tu nauczyciele – zarówno w szkołach średnich (trzech respondentów), jak i wyższych (pięć osób).

4. Patologie uniwersyteckie

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, korupcję, plagiatostwo, brak samokrytycyzmu, ukrywanie wyników badań z obawy przed kradzieżą intelektualną (Pauluk 2010: 105). Po stronie studentów wśród form patologicznych natomiast znajdują się np.: postawa roszczeniowa, pogoń za dyplomem, a nie wiedzą, kupowanie prac dyplomowych, wyłudzenie podpisów bez uczęszczania na zajęcia, fałszowanie dat i podpisów w indeksach, zdawanie egzaminów za innych, plagiaty (Pauluk 2010: 105).

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].

Zwracają uwagę na fakt niedoinwestowania nauki, mający 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].

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 także zwracają uwagę doktoranci, nie może istnieć społeczeństwo, które kieruje się jedynie merkantylnymi ideami. Nie ma wtedy szans 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].

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].

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].

Elementem tego zjawiska są plagiaty, które w wymiarze studentkim 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 spotykając się na dwie godziny, mówię im dziesięć razy, że każdy plagiat wyląduje u dziekana i z 30 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].

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].

Ta sama respondentka opowiada, że takie sytuacje mają miejsce w grupie doktorantów.

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 pani 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 koledze buchnął pracę i opublikował jako artykuł [D14].

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].

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 na przykład kończył archeologię i historię, to jeździł z tym samym referatem na konferencje archeologiczne i historyczne, więc od razu jest **dublowana liczba punktów** [D14].

Negatywnie oceniana w skutkach jest ewolucja systemu uniwersyteckiego pojmowana w sposób uniwersalny. Proces ten jest przyrównywany do zmian, jakie mają miejsce w instytucjach kultury (teatrach) [D11]. Ich prywatyzacja zawsze powoduje obniżenie poziomu oferty, co przenieść można na świat uniwersytecki. Przyczynę tego upatruje się m.in. w „popytowej orientacji” uczelni wyższych, stających 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:

(...) ci zaocznicy 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].

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].

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].

Problematyczne, na co wskazują doktoranci, są:

(...) szczególnie oblegane (...) nauki humanistyczne, które nie **kształcą osób odważnie myślących** ani tych mających **ambicje zrobienia czegoś wybitnego** [D1].

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].

Jednak jak zauważają doktoranci, z każdym rokiem poziom kształcenia jest niższy, a studenci legitymują się coraz mniejszą wiedzą. Zjawisko to jest akceptowane społecznie i wspierane przez praktyki uniwersytetów, stawiających w obecnej sytuacji na ilość, a nie jakość (studentów).

Mam takie poczucie, że z każdym rokiem tak **staczymy 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].

5. Kwestie związane z płcią

Wśród 31 osób, które wzięły udział w badaniach, były 22 doktorantki. 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 także wpływają na ocenę ich pracy naukowej. Bycie kobietą jest pretekstem do żartów, złośliwości, jak również ogranicza szanse w rozwoju naukowym i zawodowym:

Bo myślą, że od razu będą problemy, że jak to jest kobieta, będzie problem [D14].

Doktorantka na wydziale chemii tak wspomina traktowanie kobiet na studiach, akcentując wobec nich swoją odrębność (wynikającą z przejęcia „męskich” zachowań):

(...) jeszcze tam **konsultantki z AVON-u** 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].

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 na 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 dziwie, 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].

Jednak jak twierdzi inna respondentka, studia doktoranckie w ogóle wpływają negatywnie na szansę stworzenia udanego związku, a nawet na poznanie kogoś.

I sądzę, że... to znaczy przekonała się wielokrotnie, że jest bardzo ciężko poznać kogokolwiek, jeżeli się robi doktorat [D29].

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 archeo-

logią, 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].

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].

Reakcje promotorów mogą być w związku z tym różne, nawet gdy promotor głosi katolicki światopogląd.

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].

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 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].

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 z 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 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].

Niektóre kobiety to „upośledzenie” próbują przemienić w swoją siłę, angażując się np. w budowanie i wspieranie **teorii/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].

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. Znaczy 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].

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 superpomysły, rewelacyjnie pracujecie, ale prędzej czy później pojawiają się dzieci, wy z tego rezygnujecie”. To też po prostu dyskwalifikuje. Na przykład 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].

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].

6. Studia za granicą

Według magazynu „Perspektywy” (2010: 41) trzy miliony osób na świecie studiuje poza granicami swojego kraju. Za 10 lat liczba ta podwoi się, a studenci z zagranicznym dyplomem będą stanowić elitę nowego, zglobalizowanego świata („Perspektywy” 2010: 41). W Europie studentom w tym działaniu ma pomagać 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 niżej od tego, co się dostaje za oceanem. Ze względu na to sprzęt jest po prostu gorszy, no niestety [D27].

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].

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.

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].

Z tego względu doktoranci jawią się jako osoby o tradycyjnym światopoglądzie, które na pierwszym miejscu stawiają 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].

Jednak obok rodzinnej motywacji, pojawia się wątpliwość, czy warto zmieniać miejsce zamieszkania, gdy równie dobry doktorat można 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 **wiązek**. I tak mniej, z mniejszą już mocą się poszukuje czegoś, jak tu jest fajnie i dobrze [D15].

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].

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].

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 zacznie doktorat za granicą w Niemczech, ale to ze względu na rodzinę, bo po prostu tam poznała chłopaka. Tak toby robiła, pracowała w Polsce albo robiła doktorat, tam by egzystowała [D27].

Odmienne przyczyny są podawane w przypadku wyjazdów na zagraniczne **staże badacze** oraz tzw. **postdoki**, czyli staże naukowe

odbywane po osiągnięciu stopnia doktora. 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 z 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].

W niektórych dyscyplinach (np. biologii) taki wyjazd na staż badaczy po obronie doktoratu jest wręcz wskazany, polecany przez kierownictwa instytucji, w których badani 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].

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].

Adekwatnym podsumowaniem tych faktów są wnioski z innych badań poświęconych studiowaniu za granicą. Z jednej strony

bowiem studenci podają w wątpliwość jakość wiedzy akademickiej zdobywanej podczas wyjazdów zagranicznych, jednak z drugiej strony jednogłośnie oceniają zagraniczną wymianę jako najlepsze doświadczenie ich życia (Krzaklewska 2010: 199).

2.6. Elity i elitarność (studiów doktoranckich) 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. przez próbę nowej definicji badanego zjawiska) należy zapytać, co o tej formacji/grupie/kategorii sądzą badani – doktoranci, którzy w założeniu prezentowanej pracy 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, 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 będzie świadczyć 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.

1. 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 mówiąc o sędziach, aleownicy praktycy [D28].

Może to znaczyć, że elitą są ludzie wyróżniający się wśród innych grup czy kategorii zawodowych – obdarzeni prestiżem i szacunkiem [D28]. Z tego względu:

No elit może być milion. Może być elita finansowa, elita kulturalna, elita intelektualna, elita artystyczna i jeszcze 150 innych [D28].

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].

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].

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 (nie koniecznie finansowych, ale 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].

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, a zatem szeroko pojętej edukacji i wychowania, także przez placówki oświatowe.

W pewnym sensie tak. Oczywiście można empirycznie wykazać, że struktury się reprodukuja, że w ramach instytucji są pewne normy, które są potem **socjalizowane, internalizowane** przez osoby, które wkraczają do instytucji [D28].

Respondentka wyznacza jednak pewne ramy tych procesów, w których jednostka – członek elity – jest bierna względem instytucji (czyli grupy elitarnej), ale sama odznacza się aktywnością – może wprowadzać własne wartości, zmieniając instytucję od wewnątrz. Znaczący 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].

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].

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]. 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 doskonala w tym, co robią. Oni też mogą należeć do elity [D14].

Dlatego właśnie pojawiają się opinie, że elita może być otwarta – zarówno w sensie dostępu do niej, jak i 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].

Wśród wypowiedzi respondentów znalazła się także jedna 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, nie koniecznie intelektualnymi, nie koniecznie 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].

W powyższym głosie zauważyć można opinię, która pojawia się w wywiadach z wieloma doktorantami, a mianowicie generalnie negatywną ocenę klasy politycznej, której nie sposób nazwać „elitą”.

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 Gerek. Albo Mazowiecki, który też już się wycofał z tej polityki [D18].

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 okazywania 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].

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 szlachetnym urodzeniem i majątkiem, ale także przymiotami charakteru: wykształceniem, pracowitością, ogładą, kulturą osobistą. Respondentka nazywa ich inaczej – „przyzwoitymi 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 nie koniecznie 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].

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].

Wypowiadając takie poglądy, badani 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].

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].

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]. Przypomina to działalność opozycyjną elit w okresie PRL-u, 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.

(...) 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].

Dzięki wyżej wymienionym cechom – statusowi społecznemu, ale też cechom charakteru – elity jawią się jako posiadacze władzy symbolicznej. 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.

Elita to jest jednak to środowisko, które ma jakąś **władzę**, nie koniecznie polityczną, ale **symboliczną** czy jakkolwiek inną [D1].

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 tłumaczący (Bauman 1995, 1998).

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].

Rzeczywista władza spoczywa w rękach posiadaczy wielkich kapitałów (majątków) i korporacji sterujących tymi procesami, a także członków klasy politycznej. Te grupy oceniane są przeważnie negatywnie przez respondentów, którzy twierdzą, że:

Nie mamy elity politycznej, takie jest moje zdanie [D4].

Dzieje się tak, bowiem rzeczywistość odbiega znacząco od ide-
ałów, 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].

Natomiast ocena ludzi związanych z biznesem i sektorem prywatnym jest nie tyle negatywna, ile 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].

Przyczynia się do tego także **dyskurs dominujący** w nauce i społeczeństwie, stawiający na **wartości użyteczne, 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].

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 superzdolni 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].

Merkantylne i medialne wartości zdominowały punkt widzenia 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 także 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].

Natomiast zawody, które powinny cieszyć się szacunkiem społecznym i być właściwie opłacane, to lekarze i nauczyciele. Doświadczenia rodzinne, ale też obserwacje życia społecznego wpływają na taką ocenę 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 porzestali 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].

Doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego zauważa jednak możliwość wpływania na sposób myślenia innych osób przez **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].

Niepokorne stanowisko zajął jeden z doktorantów (prawa), kwestionując konieczność istnienia elit w systemie demokratycznym.

Nie byłoby elit po prostu. Mamy system demokratyczny i decyzje byłyby podejmowane wolą większości [D28].

Może to być ciekawa propozycja nowego ustroju, ponieważ jak stwierdza jeden z badanych, elity są głównie:

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].

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].

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].

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].

2. Kryteria elitarności

Jak zostało wskazane 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 wzdargi 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].

Szczególnie niewłaściwe (niekiedy nawet śmieszne) wydaje im się używanie stopni naukowych, szczególnie tych zdobytych na początku drogi naukowej, ponieważ nie one są istotą i sednem elitarności. Mogą mieć znaczenie **symboliczne**, wolicjonalne, ale **nie realne**, esencjonalne. Na elitarność nie wpływa także kapitał ekonomiczny, który nie mówi wiele o wnętrzu człowieka, 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].

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 uznaje 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].

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 cechą osoby mogą charakteryzować się w większym lub mniejszym stopniu, 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 najbardziej odznaczająca się tą cechą 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].

Doktorant z Uniwersytetu Warszawskiego, odpowiadając na pytanie o swoją pozycję w elicie, mówi, że „elitarność” to cecha osoby określana przez pewne predyspozycje. Zatem jest to pewien 4) **zasób jednostki**, który może być pomnażany albo bezwiednie niewykorzystywany.

Czy chciałem 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].

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) **określoną dla relacji** mogącej mieć charakter interpersonalny, ale też dotyczącej 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 życiowej 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].

Jest to zatem jakiś rodzaj wrażliwości, który powoduje, że wykształceni, mający 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].

Elitarność może być pojmowana jako 11) **wrażliwość społeczna**, ale też 12) **podawanie w wątpliwość** zastanego porządku. Dzieje się to w sprzeczności z tymi cechami, 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].

Elitarność należy także łączyć 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].

Widać to np. w polityce oświatowej oraz procesach sterujących rozwojem nauki w Polsce⁷⁸.

⁷⁸ Mam tu na myśli np. tzw. kierunki zamawiane, które są promowane przez

W grupie cech elity wymienianych obok siebie znaleźć można także 14) **naturalność**, będącą w opozycji 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].

W żadnym wypadku natomiast:

To nie musi być właśnie wielkopaństwo i wymuskanie [D8].

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].

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].

MNiSW za pośrednictwem stypendiów dla studentów, ale też przywrócenie obowiązku zdawania matury z matematyki.

Innymi słowy, jest to rzadki (a więc elitarny), jak stwierdza respondentka, 16) **rodzaj szacunku dla innych** i 17) **otwartości** na nich. Ważny jest także fakt 18) **umiejętnego i 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].

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, dawanym innym inspiracji, to jedno [D8].

Zatem przypisuje się elitom ważną społecznie, bo (22) **kulturotwórczą, rolę**. Mają być one 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].

(23) Myśląc w kategoriach elitarności, trzeba **wyjsć 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].

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 na 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 selekcionowaniem ludzi, natomiast **nie odczuwam tego, żeby to było w sposób sztuczny** [D12].

Jednak z punktu widzenia rozwoju społecznego jest elitarność, która wynika z (25) **zaangażowania dla dobra wspólnego**, poświęcenia mniejszości dla większości, zmiany perspektywy na dostrzegającą 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 mogą tak powiedzieć o osobach, które mają takie poczucie odpowiedzialności, takie społeczne, że na przykład oni na coś temu społeczeństwu się przydadają, że tymi swoimi siłami mogą służyć [D21].

3. Zaangażowanie jako specyficzne kryterium elitarności

Jednym z kryteriów elitarności rozumianej 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 charakterze (Depta, Pólturzycki, Wesołowska 1995b: 27). 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. Doktorant Uniwersytetu Wrocławskiego został w 2010 roku radnym. Świadczyć to może z jednej strony o zaangażowaniu w sprawy społeczne, a z drugiej strony o fakcie powszechności studiów doktoranckich oraz traktowaniu ich jako formy podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych. Opisywane zjawisko nikłego zaangażowania („**obywatelskiej obojętności**” – określenie Z. Kwiecińskiego) może być związane również z koniecznością wzięcia odpowiedzialności za innych, za konsekwencje swoich czynów, które należy widzieć w szerszej perspektywie. Píše o tym np. Z. Kwieciński, opisując patologię i epidemię 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 młodości studenckiej i całego środowiska akademickiego w Polsce. Być

poza i ponad polityką, napiętnowany *tumiwizizm* stał się dziś normą” (Kwieciński 2007: 64).

Wtedy sobie pomyślałam, że rzeczywiście to miejsce, w którym jestem, jest jakimś takim miejscem, w którym się przebywa z jakąś **odpowiedzialnością** [D₁].

Znaczenie odpowiedzialności społecznej dostrzegają doktoranci biorący udział w badaniach. Fakt, że otrzymują stypendium pochodzące z publicznych pieniędzy, wpływa na nich motywująco i skłania do myślenia o tym **kreducie zaufania i wsparciu**, jakie 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].

Ma to związek również z właściwym wykorzystaniem posiadanego i pomnażanego dzięki studiom doktoranckim kapitału społecznego.

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].

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].

Dlatego niektórzy postrzegają elity przez pryzmat hasła *noblesse oblige*, zobowiązującego 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].

4. 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 należą: selekcja elit, badania naukowe oraz kształcenie mas (Kowalewicz 2010: 16). W tej samej audycji Jean Claude Casanova, inny przedstawiciel Académie des sciences morales et politiques, 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” (Kowalewicz 2010: 16).

Jak można wnioskować 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* uczymy, 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” (Sławek 2003: 15).

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].

Mogą to być jednak jedynie pozory, niemające 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 stwierdza, 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].

Podobnie jest w przypadku studiów doktoranckich (ale też licencjackich i magisterskich), ocenianych przez respondentów bardzo

surowo i krytycznie. Na tę ocenę wpływa przede wszystkim **związująca 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 jeden z badanych:

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].

Nie można też mówić już o procesach selekcyjnych, dzielących społeczności według 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 jakiegось 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 jakichś tam, nie wiem... od losu, żeby się dostać czy się... czy się nie dostać [D29].

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. prawa czy ekonomii. W związku z modą, a także tendencjami rynkowymi wskazującymi na zwiększony popyt rynku pracy na te profesje na

tych kierunkach 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 pięć lat temu, jak zdawałem, to na prawo było bodajże osiem czy dziewięć 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].

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].

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 stopnia 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].

Nie wynika to jedynie z nowo nabytych umiejętności i kompetencji, ale z kapitału społecznego zdobywanego przez realizowanie

w ramach studiów doktoranckich zadań naukowych, badawczych i organizacyjnych.

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].

Stąd w badanej grupie doktorantów znalazły się osoby nazwane w typologii doktorantów „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” (por. A.F. Kola 2012: 188–199) 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 jakieś twoje naturalne zaplecze właśnie towarzyskie [D12].

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].

Mimo to widać też 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].

Dlatego:

(...) 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].

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 1060, tak? Ile teraz kosztuje wynajęcie pokoju w Toruniu? 400 złotych, załóżmy, tak? No to zostaje ci 600. 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 okraja 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, gratuluję, 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].

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].

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].

Rzadkie były także wypowiedzi świadczące o konieczności posiadania jakichś 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].

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 szczytą tym, że robią doktorat, i uważają, że co to nie oni [D4].

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].

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 określona⁷⁹. 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 do etapu po zakończeniu studiów**, chociaż sama obrona doktoratu i proces jego pisania są już tu czynnikami selekcji i eliminacji. Należy bowiem mieć silną determinację i wysoką motywację wewnętrzną, by podjąć studia niegwarantujące sukcesu naukowego ani zawodowego. Stąd może w przypadku badania motywacji podjęcia studiów doktoranckich przeważają te o charakterze 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 egali-taryzacji studiów doktoranckich, które odbywają się w elitarnej instytucji**. Pozwala ona na kształcenie masowe, jednak funkcja

⁷⁹ Studia I stopnia mają mieć bowiem charakter zawodowy, a magisterskie – naukowy, uzupełniający wiedzę praktyczną teorią.

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 bez angażowania 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 cztery lata, ma się człowiek za co utrzymać [D4].

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].

W tym kontekście nie studia doktoranckie i stopień doktorski, ale dopiero kolejne stopnie i tytuły 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].

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 na przykład 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].

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, przewyciężyć 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].

Skoro jednak studia doktoranckie nie mają charakteru elitarnego, tylko selekcyjny, to jakie inne formy kształcenia elitarnego funkcjonują na rynku edukacyjnym? Badani doktoranci potrafili wymienić niewiele konkretnych przykładów. 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].

Na ocenę studiów i ich elitarności wpływa także możliwość **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 Liberales oraz studencką organizację Arkonia⁸⁰. 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 100 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].

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].

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).

⁸⁰ Dwie pierwsze instytucje były wymienione i opisane w części teoretycznej, w rozdziale poświęconym kształceniu elitarnemu.

Część III:
REKOMENDACJE ZMIAN MODELU
STUDIÓW DOKTORANCKICH

3.1. Konkluzje z badań przeprowadzonych
wśród doktorantów

*Reforma systemu edukacji nie jest aktem darowizny
wobec pokolenia wstępującego, lecz wyrazem odpowiedzialności
za indywidualne losy ludzkie oraz za sprawy świata
w poszczególnych jego obszarach i wymiarach*

M. Czerepaniak-Walczak (2002: 105),
cyt. za: Dudzikowa (2004: 390)

Bogaty materiał badawczy zgromadzony w trakcie wywiadów z doktorantami dostarcza wielu ważnych wniosków dotyczących problemu elit, współczesnego uniwersytetu i 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, że te deklaracje i konkluzje mogą być równie łatwo podważone i ponownie sklasyfikowane¹. Będzie to dotyczyć również wniosków zaproponowanych w prezentowanej książce, mającej na celu poka-

¹ 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 w przedziale czasu wyznaczonym przez dwie ustawy o szkolnictwie wyższym: *Ustawę z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz jej nowelizację z 2011 roku.

zanie fragmentu uniwersyteckiej rzeczywistości, w której główną rolę odgrywają doktoranci. Oni właśnie są głównymi podmiotami, mającymi głos w kwestiach poruszonych w części teoretycznej, niekiedy mocno zmieniającymi jej założenia. Jak okazało się po przeprowadzeniu badań, ani miasto, ani uczelnia nie wpływają 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 do rankingów uczelni. Elitarność natomiast traktują jako cechę jednostkową, nie myślą zaś o niej w kategoriach instytucjonalnych. Są zadowoleni z kierunku 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 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 (zawodowego, życiowego, osobistego czy finansowego). Zawsze można przecież znaleźć dobre strony studiowania w małym mieście, np. niskie koszty utrzymania².

Zarówno studia, jak i życie osobiste doktoranci kształtują przez **jednostkowe wybory**, bazujące na własnych potrzebach i aspiracjach. Można zinterpretować ten fakt, 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 uniwersytetu (Pryszmont-Ciesielska 2010), których nie podnoszą w swych dyskusjach, nie badają ich ani też nie próbują zmieniać. Widać w tym pokorę wobec świata uczelnianego,

² Ma to znaczenie dla studentów niemających wysokich dochodów, nie wszystkim bowiem stać na studiowanie w Warszawie czy Krakowie, gdzie funkcjonują dwie najlepsze polskie uczelnie akademickie – Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński. Jak to zostało pokazane w podrozdziale 2.4, doktoranci wywodzą się z różnych środowisk i warstw (co świadczy o egalitaryzmie studiów).

ale też pasywność i brak zaangażowania. Zaświadcza o tym nie-podejmowanie działań o charakterze społecznym. Dwie osoby, które takie czynności deklarują, przynależą do elitarnych stowarzyszeń, w ramach których je wykonują. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że 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 podawane w wątpliwość? Jaką wartość mają niekonsultowane na seminariach i konwersatoriach wnioski badawcze lub hipotezy sformułowane na potrzeby badań? 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 także ich twórcza interpretacja, związana z procesami analizy i syntezy. Konkluzje mogą być ujęte z kilku punktów widzenia. Z wypowiedzi badanych można 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 skuteczny. Badania H. Depty, J. Półturzyckiego i 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

a studentami (60%), więcej pozytywnych ocen ze strony nauczyciela (31,5%), częstsze ćwiczenia wprowadzające do przyszłego 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%) (Depta, Półturzycki, Wesołowska 1995b: 23).

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].

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 – wprowadzenie szeregu modyfikacji.

To nie jest najlepsze oblicze tych studiów i będzie trzeba podjąć jakieś kroki, żeby te rzeczy pozmienić, choćby takie umasowienie [D3].

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]. 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 jego negatywne recenzje. Zajęcia i treści na nich omawiane nie mają niekiedy przełożenia na zainteresowania badawcze doktorantów, którzy muszą poświęcać czas na 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... nie wiem, żeby usiąść, żeby poczytać, a jakby nie wnosi nic w sam doktorat [D3].

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 15 lat temu, no przesadzam, pięć lat temu, to mówi nadal to samo [D18].

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 osobościowych [D7].

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 na przykład 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].

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].

Drugim elementem do zmiany i przedyskutowania jest system zarówno stypendiów doktoranckich, jak i pomocy materialnej 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 nieznajomość przepisów (np. *Ustawy z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym* oraz 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. złotych)

oraz jeden stypendysta marszałka z UWŕ (75 tys. złotych). O ile pierwsi wymienieni musieli przeznaczyć uzyskane pieniądze na badania w ramach doktoratu, o tyle wrocławski doktorant mógł je wydać w sposób dowolny. Inaczej 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 10 na 10 i tak dalej [D23].

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 się 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].

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].

Doktoranci oceniają też w sposób krytyczny swoją relację z promotorem, wskazując na jej bezosobowość, rzadkie i powierzchowne spotkania³. 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 głównie w gabinecie. Z moim opiekunem pracujemy w jednym pokoju, przy jednym stole [D16].

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.

Znaczy 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].

Promotor, bazując na swojej wiedzy i doświadczeniu, winien wspierać podopiecznego radą w zakresie podejmowanych działań badawczych, prób budowania teorii czy poszukiwania wartości-

³ Z drugiej strony w wypowiedziach respondentów brakuje deklaracji o ich aktywnej postawie w procesie budowania relacji z promotorem.

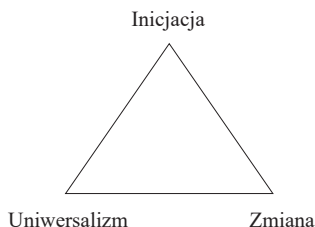
wych lektur. Promotor–mistrz **pokazuje ścieżkę**, ale ma to być jedna z wielu dróg, którą doktorant może wybrać i podążać.

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 działa 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].

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].

Czy zatem w ogóle można w tym kontekście mówić o istnieniu na uniwersytecie relacji „mistrz–uczeń”? By na to pytanie 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, bowiem 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, że jest to relacja stale obecna w każdej kulturze i epoce. Przeciwstawia się obecnemu od ponad 20 lat – także w pedagogice – nurtowi postmodernistycznemu (Melosik, Szkudlarek 2009), który odrzuca wielkie narracje i relatywizuje przekaz kulturowy. Jednakże istotą relacji ucznia z mistrzem jest inicjacja. Jest ona ponadto kluczowa dla pedagogiki, choć jak twierdzi L. Witkowski, w ostatnich czasach jest zaniebywana 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 się podjął. Chciał bowiem stworzyć nowy słownik pedagogiczny, który odpowiadałby współczesnym wymaganiom, czasom, których cechami immanentnymi są właśnie zmiana, ciągły ruch i wiara w postęp technologiczny (Witkowski 2001). Kategorie, które wymienia, by opracować je na nowo, to kategorie znane, ale zapoznane, widoczne, ale nie widzialne, podejmowane na poziomie praktycznym, potocznym, nie zaś w teorii naukowej (Witkowski 2001: 274). Kategoria ta ma także fundamentalne znaczenie dla rozwoju naukowego i wdrożenia w świat akademicki doktorantów, co rzadko bywa dostrzegane przez teoretyków i praktyków edukacji wyższej.

L. Witkowski stwierdza, że „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” (2001: 273). Inicjacja jest każdym uniwersalnym przeżyciem egzystencjalnym kształtującym naszą tożsamość, służącym zmianie i rozwojowi, dziejącym 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 psychospołecznego 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 waloru przeżycia egzystencjalnego, brak w niej zaangażowania oraz 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 cierpienia.

Mam tu na myśli np. wojskową falę czy inicjacje w instytucjach totalnych (Goffman 2011), takich jak więzienie czy policja. Niekiedy podczas procesów inicjacyjnych ma miejsce wzmocnienie tajemnicy i dramatyzmu. Nieraz należy wykazać się siłą i wolą, tak jak np. w plemieniu Wiradjuri, gdy podczas wykańczających i wielogodzinnych rytuałów inicjacyjnych nie można zasnąć. Inne kultury proponują zaś nowicjuszom trudne ćwiczenia ascetyczne czy bolesne, krwawe zabiegi (Eliade 1997: 31).

Inicjacja, poza swym walorem edukacyjnym, ma charakter „łącznika, pośrednika, mediatora”. Łączy w sobie przeszłość z przyszłością, bowiem 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 Law-

rence'a Kohlberga (Kohlberg, Mayer 1990), 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 międzyludzkich. Widać w tym więc zależności, poddaństwo i relacje władzy między mistrzem a uczniem. Z kolei 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” (Michalik 1979: 41). Zanim jednak w naszej pracy pedagogicznej, skupimy się na przekazywaniu wiadomości i uczeniu umiejętności, musimy zacząć od budowania i kształtowania wrażliwości aksjologicznej, pamiętając, że „wychowanie jest kształtowaniem osoby w kierunku dobra, czemu służy przekazywanie i udostępnianie podmiotowi wychowania wartości” (Stróżewski 1982: 91). 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? By odpowiedzieć na te pytania, 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 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].

W czasie czterech lat pobierania nauk doktoranci wdrażani 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 **przedszkołem dla pracy naukowej na uczelni** [D7].

Dzięki studiom doktoranci przekraczają pewną granicę – tworzenia i konstruowania wiedzy, do czego muszą być w jakiś sposób predestynowane, ale też gotowe. 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 może spowodować nadmierne rozproszenie uwagi, która winna być poświęcona rozwojowi naukowemu). Dlatego też badani doktoranci jednogłośnie 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 panienska – 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 my 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 na przykład niejeden inżynier, który był nad nimi**. Więc wykształcenie nie świadczy o tym, że ktoś jest lepszy, a ktoś jest gorszy [D14].

Institucja, do członkostwa w której doktoranci pretendują, wprowadza systemowe przeszkody, by procesy inicjacyjne były – jak u M. Eliadego – trudniejsze. Mowa tu o niekorzystnych formach zatrudnienia młodych doktorów, którzy tracą przywileje studenckie, wciąż nie nabywając praw pracowniczych⁴.

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**⁵.

Jak to niejednokrotnie zostało podkreślone 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 **mistrz traci inicjacyjną moc**,

⁴ Coraz częstszą praktyką jest zatrudnianie młodych doktorów na podstawie umowy o dzieło do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Taka forma umowy nie obejmuje ubezpieczenia społecznego, co powoduje, że osoba zatrudniona na tych zasadach nie ma prawa do państwowych świadczeń zdrowotnych (tak jak np. zarejestrowany bezrobotny albo doktorant).

⁵ Dlatego też o nauczycielu akademickim mówi się czasem „człowiek nauki”. Ten termin funkcjonuje jednak także oficjalnie jako nazwa bazy informacji o pracownikach naukowych w Polsce zamieszczonej w *Informatorze Nauki Polskiej*, prowadzonym przez Wydawnictwo Naukowe PWN i dofinansowywanym przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

choć sama inicjacja nie zanika. Rola mistrza jest jednak wciąż nieobsadzona, walczą o nie tradycja i (unijna) biurokracja (Brzeziński 2010).

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 przy wykorzystaniu 3) **perspektywy krytycznej**. Jak twierdzi Z. Kwieciński, polskich uniwersytetów dotyczą procesy anomii i kryzysu tożsamości (1995: 241). 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 deprywacji), ztraca 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)” (Kwieciński 2000: 332–333). Podobnego zdania jest inna badaczka uniwersytetu R. Góralska, która stwierdza: „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” (Góralska 2003: 212).

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 (...)” (Culler 2010: 106).

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 III stopnia, na których pojawiają się tzw. nietradycyjni

studenci – starsi od większości, pochodzący z ubogich środowisk lub z różnego typu mniejszości czy studiujący w systemie *part-time*. Łączy się z tym także traktowanie studiów jako swoistej „poczekalni”, interpretowanej nie jako okres ochronny, ale jako **moratorium**⁶.

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 uczelnie⁷. Opisywana nieokreśloność może mieć jednak bardzo negatywne skutki, bowiem tworzy się obecnie nowa klasa – 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].

Propozycją może być traktowanie studiów doktoranckich jako **inwestycji**, zarówno państwa, jak i osób studiujących, a także silniejsze zorientowanie ku zaangażowaniu na rzecz wartości

⁶ Jest to nawiązanie do koncepcji E. Eriksona (2004), który w moratorium upatruje konieczny do rozwoju etap swoistego zawieszenia, służącego do znalezienia własnej, autonomicznej tożsamości.

⁷ Przejawem tej tendencji jest zamówienie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opracowania dotyczącego misji i zadań współczesnej edukacji uniwersyteckiej nie przez specjalistów wywodzących się ze środowisk akademickich, ale przez firmę konsultingową 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).

nowego ładu⁸. Jak twierdzi Z. Kwieciński, sytuacja anomii rodzi „głód globalności” oraz „głód katechizmu”, ponieważ „długotrwały brak ofert ideologicznych i wzorów moralnych uniemożliwiających przezwycięzenie tego kryzysu prowadzić może do patologii społecznych na wielką skalę” (Kwieciński 2000: 339). Zatem być może warto do wciąż otwartej dyskusji nad modelem kształcenia uniwersyteckiego wprowadzić więcej idei związanych z **promocją obywatelskiego zaangażowania**. Będzie mieć to wpływ także na kształtowanie się nowych, nowoczesnie rozumianych elit społecznych.

Na końcu należy także podjąć jeszcze jeden wątek związany z głównym problemem badawczym. Bliskie jest temu 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«)” (2003:16). Nie zgadza się jednak z tezą R. Góralskiej mówiącą, że szkolnictwo wyższe ma charakter elitarny (2003: 225). Jak próbowano pokazać w podrozdziale 2.1, 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). Jedynym 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 **uniwersytem**, który jest instytucją wciąż **elitarną**, co widać np. w **mechanizmie odroczonej selekcji**. Doktorat nie jest gwarancją sukcesu, niezależności i akademickiej wolności. Na to wszystko mogą sobie pozwolić dopiero osoby z wyższym stopniem naukowym – doktorzy habilitowani i profesorowie, którzy przeszli selekcyjną ścieżkę prowadzącą do samodzielności zarówno wobec podejmowanych inicjatyw badawczych, jak i wobec systemu.

⁸ 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: Stowarzyszenie Collegium Invisible i Towarzystwo Arkonia.

3.2. Jak i w jakim celu/kierunku zmieniać studia doktoranckie?

Poprzedni rozdział stanowi nie tylko podsumowanie badań, które przeprowadzono w grupie doktorantów z różnych polskich uczelni, ale jest też swoistą diagnozą zastanego stanu i kondycji kształcenia na studiach III stopnia w Polsce⁹. Diagnoza ta może stać się zaś bazą dla zbioru rekomendacji, które byłyby celowe i potrzebne w przypadku budowania zarówno strategii, jak i programów kształcenia doktorantów¹⁰. Stąd tekst tego podrozdziału został zbudowany specyficznie – w formie postulatów odnoszących się do zauważonych wcześniej kwestii i problemów¹¹.

Ponadto należy zaznaczyć, że przedstawione poniżej rekomendacje mają charakter ramowy, ogólny, nie zaś szczegółowy¹². Ich rola sprowadza się do pokazania kierunku zmian w myśleniu o studiach doktoranckich i ich „urządzaniu” (za M. Foucaultem), który uwzględni w sposób fundamentalny projakościową perspektywę rozwoju studiów doktoranckich. Nie są to natomiast rozwiązania prawne, wymagające uwzględnienia otoczenia prawnego, w jakim się te studia odbywają (np. *Prawo o szkolnictwie wyższym* itp.)

⁹ Do tej pory nie udało się przeprowadzić badań ilościowych, które pokazałyby, jak żyją doktoranci w Polsce – jakie są ich problemy, ambicje, cele życiowe i zawodowe itp. Ważnym dokumentem jest natomiast raport Najwyższej Izby Kontroli pt. *Kształcenie na studiach doktoranckich* opublikowany w styczniu 2016 roku.

¹⁰ Część wniosków zawartych w pracy została omówiona i podjęta w trakcie przygotowywania przez członków ruchu społecznego Obywatele Nauki dokumentu pt. *Pakt dla Nauki* (2015) będącego projektem zmian polskiej nauki i systemu kształcenia. Autorka była odpowiedzialna za część dotyczącą studiów doktoranckich.

¹¹ Część postulatów zawartych w podrozdziale jest zbieżna z tymi, które zostały przedstawione w *Pakcie dla Nauki* (2015), choć są one bardziej rozbudowane i mają charakter autorski.

¹² Nie chciałabym ustalać tu kwestii np. wysokości stypendiów doktoranckich czy dokładnej liczby godzin dydaktycznych w programie studiów. Najistotniejszy wydaje się pomysł na to, kogo te studia kształcą – przyszłą elitę czy bezrobotnych absolwentów? Komu to kształcenie ma służyć: społeczeństwu czy systemowi?

Postulaty te należy jednak wpisać w określoną ramę pojęciową, którą w przypadku studiów nad szkolnictwem wyższym byłaby teoria zapożyczona z nauk o zarządzaniu, a mianowicie koncepcja turkusowej organizacji Frederica Laloux opisana w książce *Pracować inaczej*, wydanej w Polsce w 2015 roku¹³. Autor, odwołując się do teorii ewolucji człowieka (szczególnie w wydaniu Kena Wilbera i Jenny Wade) i ewolucji jego świadomości, proponuje, by na nowo spojrzeć na modele organizacji, jakie pojawiały się w toku rozwoju świata i człowieka. Obecnie zaś jesteśmy na etapie, który „koresponduje z najwyższym poziomem piramidy Masłowa, czyli »potrzebą samo-realizacji«. Etap ten bywa różnie nazwany: poziomem autentycznym, integralnym lub Turkusowym” (Laloux 2015: 58).

Jak zauważa na swoim blogu K. Leja: „Nie ulega wątpliwości, że uniwersytet na poziomie instytucjonalnym i jednostek podstawowych wymaga zmian, aby uwolnić podmiotowość i indywidualną kreatywność LUDZI, zarówno nauczycieli akademickich, pracowników administracji i obsługi, wspierających tych pierwszych. Skupienia uwagi wymaga budowanie i doskonalenie relacji między ludźmi, a nie kolejnych struktur, które »wzbogacają« schemat organizacyjny, nie tworząc wartości dodanej”¹⁴. Stąd tak ważne jest, by określając profil doktoranta i studiów doktoranckich, uwzględnić rolę społeczną, jaka ma być efektem edukacji na studiach III stopnia. W perspektywie przyjętej w książce definicji elit społecznych ważne jest, by była to rola, której rozumienie zasada się na cechach łączonych przez Laloux ze współczesną organizacją: samozarządzaniu, podejściu humanistycznym (osią jest człowiek) oraz szukaniu swojego ewolucyjnego celu (wykorzystując samoświadomość i auto-refleksyjność).

¹³ Publikację, a tym samym koncepcję F. Laloux poznałam dzięki dr. Witoldowi Kołodziejczykowi, który bronił pracę doktorską pod kierunkiem prof. Z. Kwiecińskiego. Autorka książki była zaś w tym przewodzie doktorskim promotorem pomocniczym. Inną inspiracją jest wpis na blogu prof. Krzysztofa Lei, który koncepcję F. Laloux proponuje zastosować do zarządzania uniwersytetem: <http://www1.zie.pg.gda.pl/blogi/quovadisacademia/2016/04/16/turkusowy-uniwersytet/> (dostęp 10.10.2016).

¹⁴ <http://www1.zie.pg.gda.pl/blogi/quovadisacademia/2016/04/16/turkusowy-uniwersytet/> (dostęp 10.10.2016).

Absolwent studiów III stopnia winien być zatem swoistym liderem, osobą odpowiedzialną za innych (swoich współpracowników – realizatorów projektów, studentów, ale też rodzinę, stosując zasady koncepcji *work-life balance*), lojalną wobec instytucji, rozumiejącą mechanizmy rządzące współczesną nauką oraz szkolnictwem wyższym, umiejącą współpracować w grupie oraz zarządzać informacjami, by ułatwiać w niej komunikację. Istotna jest tu elastyczność myślenia, projektowania rozwiązań biorących pod uwagę wszystkich aktorów określonego procesu. Jest to ktoś, kto myśli komplementarnie, jednocześnie analizując dane z różnych obszarów, potrafi kierować interdyscyplinarnymi projektami, a także znaleźć finansowanie na ich realizację. Publikuje wyniki swoich badań w czasopismach naukowych (w Polsce i za granicą) i popularnonaukowych, przyczyniając się jednocześnie do upowszechniania nauki wśród różnych grup społecznych: młodzieży, seniorów, studentów czy pracowników. Zajmuje stanowisko w publicznych debatach poświęconych ważnym kwestiom społecznym nie tylko jako ekspert, ale też jako osoba budująca swój autorytet na merytorycznych przesłankach.

Wymienione wyżej cechy mają na tyle uniwersalny charakter, że doktorant – przyszły doktor – ma możliwość zatrudnienia w każdym obszarze gospodarki, nie tylko zaś na uczelni czy w instytucie badawczym. Doktorant staje się publicznym liderem, świadomym swojej roli w społeczeństwie. By taki cel osiągnąć, należy skonstruować w odpowiedni sposób model kształcenia na studiach III stopnia. Jak to zrobić? (Niezobowiązującą) propozycję stanowią przedstawione poniżej postulaty, przypisane do trzech obszarów. Są to ujęcia: instytucjonalne – pokazujące perspektywę systemu kształcenia oraz uczelni, ale też indywidualne – dotyczące (losów) konkretnego doktoranta. Jak należy się spodziewać, najwięcej zależeć będzie od rozwiązań systemowych, które umożliwiają jednostkowe rozwiązania (w przypadku uczelni, ale też z punktu widzenia poszczególnych osób). Stanowią one bowiem ramę prawną, ale też logistyczną, w ramach której poruszać się będą pozostali aktorzy tego procesu. Nie znaczy to jednak, że są one decydujące, bowiem możliwa jest także odwrotna perspektywa, gdy zmiany są generowane przez środowisko. Należy zauważyć, że inicjatywy oddolne swoim oddziaływaniem mogą wzmocnić decyzje i rozwiązania narzucone z góry¹⁵.

¹⁵ Z tego powodu należy pozytywnie ocenić działania ruchu społecznego Obywatele Nauki, którego członkowie wypracowali dokument zawierający reko-

Zmiany ważne z punktu widzenia systemu

Po pierwsze, studia doktoranckie powinny być kompleksowym i spójnym procesem kształcenia osób, które chcą w przyszłości tworzyć szeroko definiowane elity społeczne. Określenia „kompleksowy” i „spójny” użyte zostały do charakterystyki studiów III stopnia nieprzypadkowo, bowiem edukacja powinna obejmować działania i zadania, które będą się uzupełniały, dając komplementarne kwalifikacje badawcze, dydaktyczne, społeczne, w tym promowanie nauki, współpracę z biznesem, samorządami, organizacjami pozarządowymi (por. Kola, Leja 2015). Zatem odnosząc się do litery prawa (art. 2 ust. 1, pkt 10 *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*), studia doktoranckie powinny zostać zdefiniowane jako: „studia trzeciego stopnia (...) prowadzone przez uprawnioną jednostkę organizacyjną uczelni, instytut naukowy Polskiej Akademii Nauk, instytut badawczy lub międzynarodowy instytut naukowy działający na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej utworzony na podstawie odrębnych przepisów, na które są przyjmowani kandydaci posiadający kwalifikacje drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem kwalifikacji trzeciego stopnia” – w zakresie **efektów intelektualnych, behawioralnych i społeczno-moralnych**, co w KRK nazywane jest efektami w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Chodzi bowiem nie tylko o zdobycie określonych sprawności, ale o ukształtowanie postawy zaangażowania obywatelskiego i odpowiedzialności za losy kraju, następnych pokoleń czy Akademii. Jest to swoisty powrót do mówienia o etosie, ale nie koniecznie językiem archaicznym, odwołującym się do „wież z kości słoniowych”, ani też nie obrażającym żadnej ze stron tego procesu (por. *Hodowanie troglodytów* Piotra Nowaka).

- Wspomniane komplementarne, poszerzone kompetencje muszą być natomiast efektem kształcenia na studiach, które będą w miarę możliwości różnorodne, by dać szansę każdemu z osobna

mendacje zmian w obrębie polskiej nauki (*Pakt dla Nauki*). Podobnie jest z ustawą zmieniającą obowiązujące prawo o szkolnictwie wyższym. Minister nauki i szkolnictwa wyższego Jarosław Gowin ogłosił konkurs na projekt nowej ustawy, który wygrały trzy grupy związane ze środowiskiem akademickim: zespół kierowany przez prof. Marka Kwieka (UAM w Poznaniu), dr Arkadiusza Radwana (Instytut Allerhanda) oraz prof. Huberta Izdebskiego (Uniwersytet SWPS).

na rozwój w wymienionych obszarach. System kształcenia doktorantów powinien być elastyczny, ale też ciągły, by wprowadzać w życie zasady i ideę LLL (*longlife learning*). Studiować zatem winni zarówno wyspecjalizowani pracownicy kadry zarządzającej, jak i kobiety, które ze względu np. na urlopy macierzyńskie znajdowały się przez kilka lat poza systemem kształcenia.

- Stąd też studia doktoranckie muszą być **inter-/trans-/multidyscyplinarne**, by np. zacząć tworzyć naukę w zespołach i uczyć się współpracy. Pozwoli zaś na to konstruowanie wielkoobszarowych programów studiów, co jest zgodne np. z *Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych* (Dz.U. 2011, nr 196, poz. 1169), które nie ogranicza uczelni wyższych w zakresie formułowania programów studiów doktoranckich.

- Takie zaś sformułowanie sposobu kształcenia owocować będzie programami, które pozwolą na wszechstronny rozwój oraz realizację celów osobistych i zawodowych doktoranta. Mogą to zatem być programy doktoratów dla osób pracujących, zaoczne, wieczorowe, typu 40+/50+, prowadzone w systemie *part-time*, dla osób z dysfunkcjami czy niepełnosprawnością. Możliwe byłyby także tzw. **doktoraty zamawiane**, których rola jest nie do przecenienia w warunkach innowacyjnej gospodarki.

- Studia doktoranckie przygotowują do samodzielności badawczej, ale też mogą być kolejnym stopniem rozwoju zawodowego, pozaakademickiego, czego uwieńczeniem jest uzyskanie stopnia doktora. Nie są to jednak studia podyplomowe, których zadaniem jest dostarczanie praktycznych umiejętności i specjalizacja w ramach zdobytego zawodu. Studia doktoranckie mają poszerzyć wiedzę doktoranta, ale także jego pracą badawczą przyczynić się do rozwoju określonej dyscypliny naukowej.

- Dlatego konieczne wydaje się wprowadzenie podziału na 1) **doktoraty tradycyjne, badawcze**, i 2) **doktoraty profesjonalne, zawodowe**¹⁶. Zwrócić należy uwagę, że obecnie obowiązujące *Prawo o szkolnictwie wyższym* nie przewiduje takiej możliwości,

¹⁶ M.in. Harvard University proponuje różnorodne programy kształcenia doktorantów w zakresie nauk pedagogicznych/o edukacji. W Harvard Graduate School of Education prowadzone są cztery różne programy, wśród których dwa mają

jednak nie ma ograniczeń w zakresie formułowania programu studiów. Zachodnie uczelnie prowadzą studia doktoranckie o charakterze profesjonalnym, dla tzw. praktyków, którzy chcą podnieść swoje kwalifikacje zawodowe. Doktoraty profesjonalne poszerzają obszar i programy studiów doktoranckich, włączając kontekst miejsca i rodzaj pracy kandydata do stopnia naukowego. Kontekst ten dostarcza i umożliwia rozwiązanie określonych, praktycznych problemów badawczych. Profesjonalne doktoraty mają na celu rozwój zawodowy danej osoby i jej wsparcie w produkcji fachowej wiedzy z określonego zakresu. Takie rozwiązanie jest zbieżne z całym systemem kształcenia na uczelniach (jak również z filozofią myślenia o edukacji wyższej), bowiem zarówno na studiach I stopnia, jak i II stopnia możliwe są dwa profile: praktyczny i ogólnoakademicki.

- System kształcenia na poziomie akademickim oferuje przyszłym studentom i doktorantom określony profil studiów doktoranckich, wypracowany w drodze konsultacji, w których udział biorą zarówno pracownicy naukowcy, jak i pracodawcy czy też przedstawiciele otoczenia społecznego. Profil i projekt studiów doktoranckich jest nie tylko werbalizacją sposobu myślenia o tych studiach, ale też konkretną propozycją kształcenia osadzoną we właściwym kontekście społecznym, geograficznym i ekonomicznym.

charakter interdyscyplinarny: *Doctor of Education Leadership* (Ed.L.D.) i *Doctor of Philosophy in Education* (Ph.D.). Są to następujące możliwości kształcenia:

- doktorat dla liderów edukacji – *Doctor of Education Leadership* (Ed.L.D.) – jest to trzyletni interdyscyplinarny program kształcenia bazujący na praktycznych zajęciach dla liderów edukacji przedszkolnej i szkolnej. Program przewidyuje 10-miesięczny staż;

- doktorat z filozofii edukacji – *Doctor of Philosophy in Education* (Ph.D.) – pięcioletni program kształcenia we współpracy z wydziałami humanistycznymi, który umożliwia ścieżkę akademickiego rozwoju;

- doktorat edukacji – *Doctor of Education* (Ed.D.) – **program kształcenia przyszłych liderów zmiany społecznej w zakresie polityki oświatowej i praktyki szkolnej;**

- badawczy stopień doktorski dla doktorów edukacji – *Research-Based Doctoral Degrees at the Harvard Graduate School of Education* – program dla osób, które uzyskały „profesjonalne” doktoraty, pragnące uzupełnić niejako umiejętności badawcze, *stricte* akademickie.

- Studia doktoranckie powinny być traktowane jako wieloaspektowy proces kształcenia oraz doskonalenia zawodowego sformułowany w oparciu o zróżnicowane formy finansowania, pozwalające na realizację inicjatyw o charakterze naukowym. Finansowanie studiów nie musi leżeć tylko w gestii państwa czy doktoranta (co unaocznia dylemat o prywatnym lub publicznym finansowaniu edukacji w Polsce, szczególnie na poziomie akademickim). Programy doktoranckie mogą być ufundowane przez różnego typu instytucje, tj.: fundacje, stowarzyszenia, towarzystwa, ale też firmy prywatne. System stypendiów jest transparentny i czytelny dla kandydatów na doktorantów, by mogli wybrać, która forma wsparcia finansowego jest dla nich najbardziej korzystna.

- W ramach systemu kształcenia doktorantów funkcjonują różne programy stypendialne dla określonych kandydatów. Nie są one związane z wiekiem doktoranta, ale zależą od miejsca jego rozwoju naukowego.

- Doktorant, rozpoczynając program doktorancki, powinien mieć możliwie jak najwięcej informacji określających jego (indywidualne) miejsce i funkcjonowanie w strukturze, odnoszące się w szczególności do kwestii prawnych, zdobytych kompetencji.

- Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego prowadzi działania z zakresu ewaluacji prowadzonych przez jednostki studiów III stopnia. Jest to istotne w związku z rezygnacją Polskiej Komisji Akredytacyjnej z oceny instytucjonalnej w 2016 roku, w której mieściła się także ocena studiów doktoranckich. Ewaluacja nie ma charakteru jedynie kontrolnego, ale też prowadzona jest w formie badań (zarówno w metodologii jakościowej, jak i ilościowej).

- Studia doktoranckie mają charakter międzynarodowy. W miarę możliwości uczelnie wspólnie prowadzą programy studiów z innymi uczelniami, które podpisały umowy partnerskie z zagranicznymi jednostkami. W przepisach prawa uregulowana jest kwestia finansowania otwierania i zamykania przewodów doktorskich, w których promotorami i recenzentami są osoby pracujące na zagranicznych uczelniach.

- Ministerstwo nie kontroluje i nie limituje liczby osób przyjmowanych na studia III stopnia, jeżeli mieszczą się w niej doktoranci finansowani z innych źródeł niż środki publiczne. Wskaźnik przy-

jętych na studia zależy tylko i wyłącznie od uczelni, które oferują określone programy.

- System kształcenia prowadzi działania mające na celu podniesienie skuteczności w zakresie zamykania przewodów doktorskich obroną doktoratu. Wciąż w Polsce odsetek osób kończących studia doktoranckie jest zbyt niski (wynosi około 40%).

- Ministerstwo reguluje także kwestię praktyk dydaktycznych, bowiem nie każdy doktorat musi mieć charakter akademicki. W przypadku studiów kończących się doktoratem zawodowym konieczne są praktyki w instytucjach badawczych funkcjonujących poza systemem edukacji (np. w działach badawczych firm czy korporacji).

- Ministerstwo reguluje status doktoranta, który przestaje być jedynie studentem i uzyskuje uprawnienia pracownicze, w tym socjalne, przez co staje się pełnoprawnym uczestnikiem rynku pracy.

Zmiany ważne z punktu widzenia uczelni wyższych

- Uczelnie konstytuują te programy studiów doktoranckich, które są konkurencyjne, także wobec studiów doktoranckich na uczelniach zagranicznych.

- Warunkiem koniecznym prowadzenia takich studiów jest włączenie nowoczesnych technologii pracy, które obecne są we wszystkich dyscyplinach naukowych (w tym humanistycznych). Sprzyja to budowaniu międzynarodowych zespołów badawczych, czego efektem będą ponadnarodowe projekty finansowane z różnych źródeł, w tym środków europejskich.

- W związku z powyższym uczelnia oferuje obowiązkowe kształcenie językowe dla pracowników naukowych prowadzących seminaria doktoranckie oraz dla doktorantów.

- Uczelnie prowadzą studia doktoranckie o charakterze profesjonalnym, dla praktyków, którzy chcą podnieść swoje kwalifikacje zawodowe. Doktoraty profesjonalne poszerzają obszar i programy studiów doktoranckich, włączając kontekst miejsca pracy kandydata. Kontekst ten dostarcza i umożliwia rozwiązanie określonych, praktycznych problemów badawczych, metodologicznych i metodycznych. Profesjonalne doktoraty mają na celu rozwój zawodowy danej osoby i jej wsparcie w produkcji profesjonalnej wiedzy z określonego zakresu.

- Uczelnia, konstruując i prowadząc studia doktoranckie, współpracuje z otoczeniem społeczno-biznesowym (chodzi o przedsiębiorstwa, ale też sektor samorządowy i pozarządowy). Dzięki tej współpracy zyskuje miejsca praktyk, badań, ale też możliwość wzrostu zatrudnienia osób ze stopniem doktora.

- Współpraca uczelni z instytucjami może się przyczynić do wzrostu liczby zewnętrznych stypendiów doktoranckich dedykowanych konkretnym osobom, dzięki czemu uczelnia nie musi zależeć od ministerialnych dotacji przeznaczonych na kształcenie studenta doktoranta. Ponadto realizacja wspólnych projektów (także w dziedzinie nauk społecznych czy humanistycznych) może przynieść zarówno zyski finansowe, jak i społeczne.

- Działania na rzecz uniezależnienia uczelni od Ministerstwa w kwestii finansowania studiów doktoranckich sprzyjają unikaniu zjawisk patologicznych w szkołach wyższych.

- Uczelnia umożliwia zatrudnienie studentów studiów doktoranckich na etatach asystenckich, co jest efektem zmiany myślenia o studiach doktoranckich. Zarządzający uczelniami zdają sobie sprawę, że niekiedy duża inwestycja w zatrudnienie asystenta tworzy więź między nim a uczelnią. Relacja ta opiera się na lojalności, wzajemnym zaufaniu, co pozwala skonstruować wspólny cel. W dalszej perspektywie zaś daje szansę na powstanie tzw. szkół naukowych (asystent współpracował ze swoim promotorem, mistrzem, nauczycielem).

- Praktyki zawodowe realizowane w ramach programu studiów mogą odbywać się w różnych instytucjach (w zależności od profilu studiów): dydaktyczne na uczeniach (ale też w placówkach oświatowych w celu m.in. popularyzacji nauki, zdobycia doświadczenia) i u pracodawców (praktyki i staże zawodowe).

- Doktorant, prowadząc zajęcia dydaktyczne, otrzymuje za nie wynagrodzenie (zgodnie z posiadanym statusem pracownika).

- Polityka uczelni sprzyja umożliwianiu doktorantowi uczestniczenia w grantach zbiorowych realizowanych przez pracowników instytucji. Stosuje tu zachęty o charakterze motywacyjnym, by włączać młodszych pracowników nauki i studentów do działań naukowych, jednak z wyraźnym poszanowaniem praw autorskich i przy wykluczeniu zachowań niedopuszczalnych, tj. plagiatów. Dobrym rozwiązaniem jest tu system tutoringu, który wprowadziłby do procesu kształcenia indywidualizację (a tym samym elitarność kształcenia).

- Samodzielnych pracowników naukowych wspiera się w zakresie współpracy z doktorantem, oferując system szkoleń dotyczących nie tylko sposobów współpracy i ewaluacji prowadzonych badań, ale też motywowania, kontroli, oceny, jak również podstaw (psychologicznego) wsparcia.

- Uczelnia dba o to, by doktoranci kończyli swoje studia obroną pracy doktorskiej. Wprowadza w tym zakresie wiele ułatwień dla pracowników naukowych, by wesprzeć ich w prowadzeniu przewodów doktorskich (głównie chodzi o pomoc administracyjną).

- W jednostce prowadzona jest ewaluacja studiów III stopnia: programów kształcenia, form ich realizacji, trafności zaplanowanych efektów kształcenia w odniesieniu do ustaw regulujących funkcjonowanie studiów doktoranckich i KRK. Służy to z jednej strony analizie perspektyw zawodowych w miejscu odbywania studiów doktoranckich, a z drugiej strony jakości badań naukowych prowadzonych na uczelni.

- Podejmowane są liczne działania na rzecz budowy etyki pracy naukowej, które służą budowaniu prestiżu nauki w społeczeństwie, a także celom edukacyjnym. Mogą to być kampanie społeczne wspierające tworzenie szkół naukowych czy też prezentacje dobrych praktyk akademickich.

Zmiany ważne z punktu widzenia doktoranta

- Doktorant rozumie swoje miejsce w systemie kształcenia, dzięki czemu profesjonalnie, z uwzględnieniem zasad etycznych buduje swoją ścieżkę kariery naukowej.

- Doktoranci mają możliwość wyboru typu doktoratu (tradycyjny czy profesjonalny). Wybór ten oznacza opowiedzenie się za konkretną ścieżką rozwoju, bowiem jedynie doktorat tradycyjny umożliwi kontynuację pracy naukowej i osiągnięcie dalszych stopni rozwoju naukowego.

- Uczelnia wspiera doktoranta w działaniach mających na celu wzrost **poziomu mobilności**. Zachęca zatem do naukowych wyjazdów zagranicznych, ale też stażowych pobytów na innych uczelniach i w przedsiębiorstwach w kraju. Wyjazdy są doceniane w sposób finansowy, ale też logistyczny, np. uczelnia pomaga w znalezieniu odpowiedniego miejsca stażu zawodowego i naukowego.

- Doktorant planuje celowo i świadomie kroki w swoim rozwoju zawodowym i naukowym, uwzględniając myślenie krytyczne

i perspektywiczne oraz korzystając z programów wsparcia, tj. mentoringu, coachingu akademickiego, a także doradztwa w zakresie projektowania kariery akademickiej i pozaakademickiej.

- Doktorant angażuje się w różnego typu inicjatywy społeczne, wspólnotowe na rzecz studiów doktoranckich, uniwersytetu, prowadzonych badań (popularyzuje je w różnych środowiskach), jak również na rzecz społeczności, w której żyje.

- Zarówno studia, jak i życie osobiste doktorantów kształtowane są przez jednostkowe wybory bazujące na własnych potrzebach i aspiracjach wpisanych w tok myślenia perspektywicznego i krytycznego.

- Wzajemnym wsparciem obdarzają się również doktoranci, którzy w ramach programów studiów muszą zrealizować wspólny projekt badawczy. Ocena projektu będzie zależeć nie tylko od efektu całości, ale także analizy pracy każdego doktoranta. Dzięki temu doktorant zyska informację zwrotną na swój temat, bazującą na konstruktywnej krytyce oraz ocenie formującej i opisowej.

- Doktoranci będą mogli skorzystać z **formalnego i merytorycznego wsparcia promotorów**, którzy będą przygotowywani do pełnienia tej roli na uczelni. Profesjonalna, ale też zaangażowana relacja między doktorantem a promotorem owocować będzie efektywniejszą pracą nad wspólnym projektem badawczym będącym podstawą rozprawy doktorskiej.

Studia doktoranckie winny być prawdziwą kuźnią kadr dla przyszłych elit społecznych. Powodzenie tego planu zależy jednak nie tylko od szczegółowych rozwiązań, lecz także przeformułowania wartości, na których zbudowane są współczesny uniwersytet i poszczególne obszary jego działalności, m.in. kształcenie doktorantów. Jest to ważne, bowiem jak zauważa M. Kwiek, podsumowując badania dotyczące wzorców pracy akademickiej wśród młodych naukowców i – kontrastywnie – w grupie akademików starszych stażem i wiekiem: „Młodzi naukowcy są w coraz większym stopniu świadomi, że wraz z ostatnią falą reform nadszedł nowy porządek akademicki oraz że w zasadzie, po raz pierwszy od kilku dziesięcioleci, będą pozostawieni w dużej mierze samym sobie i będą musieli w większym stopniu polegać na indywidualnej i instytucjonalnej konkurencji (ale również i współpracy), liczyć się z coraz większą

rywalizacją akademicką powiązaną z prowadzeniem badań naukowych i ich finansowaniem. Wszystkiemu będzie towarzyszyła głębsza niepewność zawodowa” (2015: 438). Na szczęście jednak nie jest to jedyny możliwy scenariusz.

BIBLIOGRAFIA

- Angrosino Michael
2010 *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, przekład M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: PWN.
- Antonowicz Dominik
2005 *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Warszawa: ISP.
2015 *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją: polskie szkolnictwo wyższe w dobie przemian*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- 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 Merry, 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 oprac. 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 Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*, London: Routledge Falmer.
- Banaszak Grzegorz, Kmita Jerzy
1994 *Spółeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, Warszawa: Instytut Kultury.

- Bankowicz Marek
1996 (red.) *Słownik polityki*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bańka Augustyn
2005 *Motywacja osiągnięć. Postawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Poznań–Warszawa: PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery.
- 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*, przeł. P. Cypryański, wstęp E. Bandyk, 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, M. Kempny (red.), 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 *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa: Scholar.
- Bednarz-Łuczewska Paulina, Łuczewski Michał
2012 *Podejście biograficzne*, [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, t. 2, Warszawa: PWN, s. 91–109.
- Berger Peter L., Luckmann Thomas
1983 *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa: PIW.
- Białecki Ireneusz, Sikorska Joanna
1998 (red.) *Wykształcenie i rynek*, Warszawa: Tepis.
- Bielska Ewa
2012 *Koncepcje oporu we współczesnych naukach społecznych: główne problemy, pojęcia, rozstrzygnięcia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Bilińska-Suchanek Ewa
 2003 *Opór wobec szkoły: dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu: studium socjopedagogiczne*, wyd. 2, Kraków: Impuls.
- 2006a *Opór w edukacji – aspekty teoretyczne i praktyczne*, Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.
- 2006b (red.) *Przeżyczenie oporu w edukacji*, Toruń: Pomorska Akademia Pedagogiczna.
- 2009 (red.) *Kreatywność oporu w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bińczycka Jadwiga
 1987 *Nauczyciele akademicy i studenci w płaszczyźnie interpersonalnej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Blackburn Simon
 1997 *Oksfordzki słownik filozoficzny*, przeł. C. Cieśliński, P. Dziliński, M. Szczubiałka, J. Woleński, J. Woleński (red.), 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.
- Błajet Piotr
 2012 *Foresight w edukacji, czyli jak przyszłość określa terażniejszość* [abstrakt], [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „*Po życie sięgać nowe...*” *Teoria a praktyka edukacyjna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 150–152.
- Bogaj Andrzej, Kwiatkowski Stefan M., Szymański Mirosław J.
 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.
- Borrell-Damian Lidia, Brown Timothy, Dearing Andrew, Font Josep, Hagen Stephen, Metcalfe Janet, Smith John
 2010 *Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange*, „*Higher Education Policy*”, nr 23, s. 493–514.
- 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, s. 51–66.
- 2000 *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko: Wszechnica Mazurska.
- 2003 *Zjawiska żywiołowe oraz kierowane w szkolnictwie wyższym III RP*, „*Terażniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 4 (24), s. 95–102.

- 2008 *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 39–59.
- 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, s. 72–87.
- Bourdieu Pierre
- 1990 *Homo Academicus*, przeł. P. Collier, Stanford: Stanford University Press.
- 2004 *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciewicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- 2005 *Dystynkcja: społeczna krytyka władzy sądenia*, przeł. P. Bilos, 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.
- Bruner Jerome
- 1990 *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 3–17.
- 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, s. 23–47.
- 1995 *Autorytet profesora uniwersytetu w świetle tezy o jedności kontekstu badania i kontekstu nauczania*, „Nauka”, nr 4, s. 215–218.
- 1997 *Trwałe wartości uniwersytetu*, „Forum Oświatowe”, nr 1–2, s. 203–218.
- 1999 *Nauki humanistyczne i społeczne – między uniwersytem a praktyką*, „Zagadnienia Naukoznawstwa”, nr 1.
- 2000 *Co to znaczy dzisiaj być człowiekiem uniwersytetu*, „Nauka”, nr 4, s. 85–101.
- 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, s. 51–60.
- 2008 *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] W. Szulakiewicz (red.), *Świat idei edukacyjnych. Zbiór studiów ofiarowanych księdzu profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi*, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 61–70.

- 2010 *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniem współczesności*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 227–235.
- Brzeziński Jerzy, Witkowski Lech
1994 (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Buber Martin
1992 *Ja i Ty: wybór pism filozoficznych*, wybór, przekład i wstęp J. Doktor, Warszawa: PAX.
- Buchowski Michał
2000 *Antropologia jako „próba ognia”*, „Przegląd Bydgoski. Humanistyczne Czasopismo Naukowe”, R. XI, s. 81–90.
- Bujak Kazimierz
2000 *Zagadnienie równości szans oświatowych w świetle przemian edukacji w Polsce lat dziewięćdziesiątych*, „Kultura i Edukacja”, nr 3–4, s. 32–43.
- Bullock Alan, Stallybrass Oliver, Trombley Stephen, Bruce Eadie
1999 (red.) *Słownik pojęć współczesnych*, przeł. Zespół, Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.
- Bystron Jan Stanisław
1930 *Szkola i społeczeństwo*, Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne.
- Castells Manuel
2008 *Spoleczeństwo sieci*, przekład i redakcja M. Marody, Warszawa: PWN.
- Chałasiński Józef
1958 *Spoleczeństwo i wychowanie*, wydanie drugie zmienione, Warszawa: PWN.
1997 *Inteligencja i naród*, [w:] J. Chałasiński, *Przeszłość i przyszłość inteligencji polskiej*, postłowie A. Kłoskowska, Warszawa: Świat Książki, s. 9–36.
- Chase Susan E.
2009 *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), K. Podemski (red. pol.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, przeł. F. Schmidt, Warszawa: PWN, s. 15–55.
- Chmielewska-Banaszak Danuta
2005 *Uwagi o stosowaniu wywiadu narracyjnego*, [w:] J. Leoński, A. Kołodziej-Durnaś (red.), *W kręgu socjologii interpretatywnej – zastosowanie metod jakościowych*, Szczecin: Economicus, s. 168–181.
- Chojnowski Maciej, Palska Hanna
2008 *O wielopostaciowości pojęcia „inteligencja”*, [w:] H. Domański (red.), *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN, s. 19–36.
- Ciżkowski Piotr, Opala Paweł, Rybiński Krzysztof
2009 *Zanim przyjdzie tsunami*, „Gazeta Wyborcza”, 27.11.
- Culler Johnatan
2010 *Uprawianie badań kulturowych*, przeł. M. Maryl, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 97–109.
- 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.

- 2015 (red.) *Diagnoza społeczna 2015: warunki i jakość życia Polaków: raport*, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czerepaniak-Walczak Maria
- 2002 *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Szczecin: Wydawnictwo Hogben.
- 2006 *Uczenie się czy studiowanie? Niektóre aspekty Procesu Bolońskiego*, [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Szczecin: Oficyna In Plus, s. 52–64.
- 2013 *Studia doktoranckie w systemie szkolnictwa wyższego i w społeczeństwie wiedzy: komu i do czego potrzebne są studia doktoranckie na kierunku/w dyscyplinie Pedagogika*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 36, s. 69–82.
- Czeżowski Tadeusz
- 1946 *O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Toruń: Księgarnia Naukowa T. Szczęśny i S-ka.
- 1994 *O ideale uniwersytetu*, [w:] W. Winclawski (red.), *Tożsamość uniwersytetu*, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 29–37.
- Czyżewska Marta, Skica Tomasz
- 2012 *Współczesne modele rynków pracy naukowców na świecie jako pochodna modeli szkolnictwa wyższego*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, Warszawa: LEX a Wolters Kluwer business, s. 43–81.
- Červinková Hana, Gołębnik Bogusława Dorota
- 2010 (red.) *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu.
- 2013 (red.) *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- 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, s. 4–47.
- 2009 (red.) *Metody badań jakościowych*, przeł. Zespół, K. Podemski (red. pol.), t. 1–2, Warszawa: PWN.
- Depta Henryk
- 1995 *Założenia, wyniki i konsekwencje badań motywów wyboru studiów wyższych*, [w:] J. Półturzycki (red.), *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 37–56.
- Depta Henryk, Półturzycki Józef, Wesołowska Eugenia Anna
- 1995a *Studenci i uwarunkowania studiów*, [w:] J. Półturzycki (red.), *Studenci a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 83–110.
- 1995b *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, s. 19–29.
- Doda Agnieszka
2002 *Pośpiech i cynizm. Wokół teorii dyskursów Jacques'a Lacana*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Dolata Roman
2002 *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 *Spółczesność 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 UWŕ.
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.
2015 *Czy są w Polsce klasy społeczne?*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Dominicé Pierre
1994 *Historia życia jako proces kształcenia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
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.
- Dubas Elżbieta
2011 „Uczenie się z (własnej) biografii” – wprowadzenie, [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 5–9.
- Dudzikowa Maria
2004 *Trzeba na nowo przemyśleć reformę...*, [w:] W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 371–390.
2013 *Niekomfortowe położenie instytucji uniwersytetu w kłopotliwym kontekście. Esej w trosce o rozwój (nie tylko) kapitału społecznego*, [w:] M. Dudzikowa [et al.], *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu: diagnoza, interpretacje, konteksty*, Kraków: IMPULS, s. 257–376.

- 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.), *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja Aletheia, s. 181–203.
2012 *Aktywne społeczeństwo: teoria procesów społecznych i politycznych*, przeł. S. Burdziej, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- 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), s. 7–19.
- Fish Stanley
2007 *Róbmy swoje. Zarządzanie uniwersytetem pozbawionym myśli przewodniej*, przeł. L. Drong, „Tygiel Kultury”, nr 10–12, s. 32–43.
- Florida Richard
2002 *The Rise of Creative Class*, New York: Basic Book.
2010 *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, przeł. T. Krzyżanowski, M. Penkala, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- 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 A. Orzechowski (red.), 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, s. 73–84.
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 intelektualści?*, przeł. K. Makaruk, Warszawa: PIW.
- Gaweł-Luty Elżbieta
- 2001 (red.) *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Gaztambide-Fernández Rubén A.
- 2009 *The Best of The Best. Becoming Elite at an American Boarding School*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Geertz Clifford
- 2003 *Zastane światło: antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, przekład i wstęp Z. Pucek, Kraków: Universitas.
- Giddens Anthony
- 1973 *Elites in the British Class Structure*, „The Sociological Review”, Vol. 20/3, s. 345–372.
- 2007 *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Giedrys Grzegorz
- 2009 *Studenci nie tworzą toruńskiej kultury*, „Gazeta Toruńska” (lokalny dodatek do „Gazety Wyborczej”), 7.11.
- Giroux Henry A., Witkowski Lech
- 2010 *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, przedmowa Z. Kwieciński, posłowie T. Szkudlarek, aneks Z. Melosik, B. Śliwerski, przeł. M. Jaworska-Witkowska, Kraków: IMPULS.
- Gladwell Malcolm
- 2005 *Punkt przelomowy: o małych przyczynach wielkich zmian*, przeł. G. Gór-ska, Warszawa: Świat Książki.
- Gmerek Tomasz
- 2001a *Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli jak można sprawiedliwie skonstruować nierówność*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Kraków: IMPULS, s. 249–261.
- 2001b *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, [w:] Z. Melosik (red.), *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, Poznań: Wolumin, s. 293–306.
- 2003 (red.) *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Poznań: Wolumin.
- 2011 *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków: IMPULS.
- 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 *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy: studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk: GWP.
- 2015 *Elitarne szkolnictwo średnie: między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka, Gmerek Tomasz
- 2008 (red.) *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków: IMPULS.
- Gromkowska-Melosik Agnieszka, Szymański Mirosław J.
- 2014 (red.) *Edukacja i nierówności: trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Guba Egon G., Lincoln Yvonne S.
- 2009 *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wylaniające się zbieżności*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), K. Podemski (red. pol.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, przeł. M. Bobako, Warszawa: PWN, s. 281–313.
- 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, opracował i wstępem poprzedził J. Garewicz, Warszawa: PIW, s. 66–129.
- Hessen Sergiusz
- 1997 *Podstawy pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hildebrandt-Wypych Dobrochna, Kabacińska Katarzyna
- 2010 (red.) *Młodzież 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.

Izdebski Hubert, Zieliński Jan

2011 *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule
naukowym. Komentarz do nowelizacji*, Warszawa: LEX a Wolters Kluwer
bussiness.

2013 *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, Warszawa: LEX a Wolters
Kluwer bussiness.

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, s. 89–103.

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 Pody-
plomowe. Informator dla studentów i absolwentów*.

Jedlicki Jerzy

2008a *Błędne koło 1832–1864*, Warszawa: Instytut Historii PAN, Wydawnictwo
Neriton.

2008b *Przedmowa*, [w:] M. Janowski, *Narodziny inteligencji 1750–1831*, War-
szawa: Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton, s. 7–23.

2009 *Kłopoty z inteligencją*, „Polityka. Niezbędnik Inteligenta”, wyd. 18.

Johnson Paul

1994 *Intelktualiści*, przeł. A. Piber, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Jones Stacy Holman

2009 *Autoetnografia. Polityka tego, co osobiste*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln
(red.), K. Podemski (red. pol.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, przeł.
M. Brzosowska-Brywczyńska, Warszawa: PWN: s. 175–218.

- Jóźwicka Joanna, Kulwicka Monika
2008 *Geneza i rozwój Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*, „Dialogi Polityczne”, nr 9, s. 245–254.
- Judt Tony
2013 *Historia niedokończona: Francuscy intelektualiści 1944–1956*, przeł. P. Marczewski, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
2014 *Brzemie odpowiedzialności: Blum, Camus, Aron i francuski wiek dwudziesty*, przeł. M. Filipczuk, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Jurgiel-Aleksander Alicja
2013 *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej: studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Kaczmarek Mirosława, Olejnik Iwona, Springer Agnieszka
2013 *Badania jakościowe – metody i zastosowania*, Warszawa: CeDeWu.
- 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, s. 41–64.
- Kaźmierska Kaja
2012 (red.) *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Kraków: NOMOS.
- Kiebała Andrzej
2012 *Kariera naukowa – zdobywanie stopni i tytułów naukowych*, [w:] S. Waltoś, A. Rozmus (red.), *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, Warszawa: LEX a Wolters Kluwer business, s. 107–135.
- Kingston Paul W., Lewis Lionel Stanley
1990 *Introduction. Studying Elite Schools in America*, [w:] P.W. Kingston, L.S. Lewis (red.), *The High Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, New York: SUNY Press.
- Kleiber Michał
2012 *Edukacja, nauka i kultura – kluczowe determinanty przyszłości Polski*, „Nauka”, nr 3, s. 7–14.
- Klein Naomi
2004 *No space, no choice, no jobs, no logo*, przeł. 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.

Kojder Andrzej

2012 *Nadmiar prawa*, [w:] K. Frysztański, P. Sztompka (red.), *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, s. 49–65.

Kola Adam F.

2012 *Powstanie i rozwój szkoły badawczej Manfreda Kridla. Rola aktorów poza-ludzkich*, [w:] W. Bolecki, D. Ulicka (red.), *Strukturalizm w Europie środkowej i wschodniej. Wizje i rewizje*, Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN, s. 188–199.

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>, dostęp 21.06.2016.

2010a *Tajemnica wielkiej trójki Jerome Karabela, The Chosen*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (42), s. 171–179.

2010b Recenzja książki Darii Hejwosz pt. *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (43), s. 166–172.

2010c *Rola kształcenia elitarnego w procesie demokratyzacji i pluralizacji społeczeństwa polskiego po 1989 roku*, tekst referatu wygłoszonego na VII Zjeździe Pedagogicznym, publikacja dostępna na stronie internetowej Zjazdu: <http://www.pedagogika.umk.pl/zjazd-pedagogiczny/sesja2.html>, dostęp 20.10.2010.

2011a *Formy kształcenia elitarnego na poziomie wyższym w Polsce*, [w:] M. Chałubiński, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Recepcja światowej socjologii w Polsce oraz polskie szkolnictwo wyższe na początku XXI wieku*, „Rocznik Lubuski”, t. 37, cz. 1, Zielona Góra, s. 215–229.

2011b *Projekt eMapps.com, czyli jak nowoczesnie uczyć historii*, [w:] T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Technologie edukacyjne w wymiarze praktycyzmu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 154–164.

2012 *Ideologie kształcenia elitarnego w Polsce*, [w:] P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Władza, sens, działanie. Studia wokół*

- związków ideologii i edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 173–191.
- 2013 *Studia doktoranckie: kształcenie elit społeczeństwa wiedzy czy mentorium?*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Kraków: Wydawnictwo IMPULS, s. 173–197.
- 2016 *Funkcje studiów doktoranckich w (pół)peryferyjnej rzeczywistości polskich uniwersytetów*, [w:] K. Abriszewski, A. Kola, J. Kowalewski (red.), *Humanistyka (pół)peryferii*, Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Forum Humanistyczne, s. 71–98.
- Kola Anna Maria, Dudzikowa Maria, Bochno Ewa, Grzybowski Przemysław, Korzeniecka-Bondar Alicja, Wiśniewska-Kin Monika
- 2013 *Młodzi badacze o swoim doświadczeniu związanym z doskonaleniem warsztatu naukowego i pisarskiego (panel dyskusyjny)*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 1 (16), s. 113–147.
- Kola Anna Maria, Leja Krzysztof
- 2015 *Rozszerzona trzecia misja uniwersytetu na przykładzie jego relacji z podmiotami trzeciego sektora*, „e-mentor”, nr 4 (61), s. 4–12.
- Kola Anna Maria [et al.], Pieniądz Aneta, Niesiołowski-Spanò Łukasz, Muszewska Anna (red.)
- 2015 *Pakt dla Nauki*, Warszawa: Obywatele Nauki.
- Kołodziejewska 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”, t. 34, cz. 1, Zielona Góra, s. 27–42.
- Komorowska Hanna
- 1982 *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa: PWN.
- Kopciewicz 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, s. 153–170.
- Koperek Jerzy
- 2004 *Dobro wspólne* [hasło], [w:] B. Szlachta (red.), *Słownik społeczny*, Kraków: WAM, s. 139–147.
- 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, 41–49.
- Kostkiewicz Janina
- 2007 *Nauka i wolność – wartości fundujące uniwersytet*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Uniwersytet i wartości*, Kraków: IMPULS, s. 13–34.
- Kostkiewicz Janina, Domagała-Kręcioch Agnieszka, Szymański Mirosław J.
- 2015 (red.) *Szkoła wyższa w toku zmian: diagnozy i konstatacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza 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, s. 31–47.
- Kościelniak Cezary
2009 *Uniwersytet musi być przedsiębiorczy*, „Gazeta Wyborcza”, 24.11.
- 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, s. 13–60.
- Kowalewski Jacek, Piasek Wojciech
2007 (red.) *Zaangażowanie czy izolacja? Współczesne strategie społecznej egzystencji humanistów*, Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kozielecki 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, s. 95–107.
- 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, s. 199–219.
- Krzemiński Ireneusz
2006 (red.) *Wolność, równość, odmiennność: nowe ruchy społeczne w Polsce początku XXI wieku*, Warszawa: WAiP.
- Krzywosw-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 Rzeczpospolitej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2, s. 19–43.
- 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*, t. II, Warszawa: PWN, s. 291–319.
- 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, s. 69–97.
1980 *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Warszawa: WSiP.
1991 *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne Dyskursy, cz. I*, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 5–12.
1992 *Socjopatologia edukacji*, Warszawa: Edytor.
1995a *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
1995b *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, s. 330–341.
2002a *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń: Edytor.
2002b *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, s. 71–75.
2009a *Potrzeba edukacji krytycznej*, [w:] R. Borowicz, Z. Kwieciński (red.), *Wychowanie w społeczeństwie permanentnego kryzysu. Profesorowi Stanisławowi Kawule w rocznicę urodzin*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11–20.

- 2009b *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, s. 19–24.
- 2012 *Zmiany w edukacji. Próba bilansu dwóch dekad*, [w:] K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Warszawa: Komitet Socjologii PAN, s. 283–287.
- 2013 *Edukacja – trudne pytania. Początek działalności Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN*, „Nauka”, nr 1, s. 7–18.
- Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław
2003 (red.) *Pedagogika*, t. I–II, Warszawa: PWN.
- Kwieciński Zbigniew, Witkowski Lech
1990 (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwiek Marek
2015 *Uniwersytet w dobie przemian: instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kymlicka Will
2009 *Współczesna filozofia polityczna*, przeł. A. Pawelec, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Lakoff George, Johnson Mark
2010 *Metafory w naszym życiu*, przekład i wstęp T.P. Krzeszowski, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Lamentowicz Wojciech
1972 *Elita rządząca a grupa rządząca*, „Państwo i Prawo”, nr 27/ 3, s. 60–71.
- Landau-Czajka Anna
2008 *Wartości i aspiracje inteligencji czasów stabilizacji. Czasy Gomułki i Gierka*, [w:] H. Domański (red.), *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN, s. 183–217.
- 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*, [w:] K. Leja (red.), *Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy*, Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- 2011 *Koncepcje zarządzania współczesnym uniwersytetem*, Gdańsk: Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej.
- 2013 *Zarządzanie uczelnia: koncepcje i współczesne wyzwania*, przedmowa M. Kostera, Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business.
- Leskowicz-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. Przyszczypkowski (red.),

- Uniwersytet, społeczeństwo, edukacja*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 43–50.
- 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.
- Lytard 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.
- Łukaszewski Wiesław
2006 *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki – Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk, s. 427–468.
- Malewski Mieczysław
1999 *Szkoła i Uniwersytet – odmiennność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, s. 21–33.
2003 *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3, s. 33–41.
- Malikowski Marian, Niezgodą Marian
1997 (oprac.) *Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów*, t. II, Tyczyn: Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie.
- Mały rocznik statystyczny Polski 2016*
2016 Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Marcuse Herbert
1991 *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tekst, opracowanie i wstęp W. Gromczyński, przeł. S. Konopacki et al., Warszawa: PWN.
- Maslow Abraham
2006 *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, red. T. Rzepa, Warszawa: PWN.

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: <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.

McLaren Peter

2015 *Życie w szkołach: wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, wstęp A. Dziemianowicz-Bąk, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

McLuhan Marshall

2001 *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Poznań: Zysk i S-ka.

Melosik Zbyszko

2000 *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne”, vol. 5, s. 91–94.

2003 *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań: Wolumin.

2010 *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: IMPULS, s. 55–96.

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.

Melosik Zbyszko, Śliwerski Bogusław

2010 (red.) *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Kraków: IMPULS.

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.

2010a *Nauczyciele i przyjaciele*, Warszawa: Wydawnictwo UW.

2010b *Uniwersytet zaangażowany – zapomniana historia*, wywiad z A. Men-

- cwelem, [w:] *Uniwersytet Zaangażowany. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, s. 12–48.
- Merton Robert K.
1996 *On Social Structure and Science*, redakcja 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
2008a *Dzieje inteligencji polskiej do odzyskania niepodległości w 1918*, [w:] H. Domański (red.) *Inteligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN, s. 39–80.
2008b *Inteligencja na rozdrożach 1864–1918*, Warszawa: Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton.
- Mieszalski Stefan
2001 *Nauczanie i uczenie się – uwarunkowania związku*, [w:] E. Gawel-Luty (red.), *Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, s. 9–16.
- 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”, t. 34, cz. 1, Zielona Góra, s. 13–25.
- Mills Charles Wright
1945 *The American Business Elite: A Collective Portrait*, „The Journal of Economic History”, Vol. 4/ 4, Suppl. V (Dec.).
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, s. 35–43.
- 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, s. 50–64.
- Mosca Gaetano
1932 *Historia doktryn politycznych: od starożytności do naszych czasów*, przeło-

- żył i uzupełnił rozdziałem o pisarzach politycznych polskich S. Kozicki, Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski.
- Musiał Kazimierz
2013 *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Nadel Siegfried Frederick
1956 *The Concept of Social Elites*, „The International Social Bulletin”, Vol. 19, s. 413–424.
- 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”, t. 34, cz. 1, Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, s. 7–12.
- Newman John H.
1990 *Idea uniwersytetu*, przeł. P. Mroczkowski, Warszawa: PWN.
- Nęcka Edward
1992 *Trening twórczości*, Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza.
- Nizińska Adrianna
2007 *O pożytkach z narracyjnego odczytywania świata społecznego*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana: praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, s. 241–246.
- 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, s. 25–29.
- Nowak Andrzej W.
2010 *Neoliberalna akademia. Szkolnictwo wyższe a wytwarzanie i legitymizowanie podziałów klasowych w Polsce po 1989 roku*, [w:] P. Żuk (red.), *Podziały klasowe i nierówności społeczne. Refleksje socjologiczne po dwóch dekadach realnego kapitalizmu w Polsce*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 117–131.
- Nowak Anita
1998 *Metoda biograficzna w badaniach pedagogicznych*, [w:] S. Palka (red.),

- Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: WUJ, s. 99–111.
- Nowak Piotr
2014 *Hodowanie troglodytów: uwagi o szkolnictwie wyższym i kulturze umysłowej człowieka współczesnego*, Warszawa: Fundacja Augusta hrabiego Cieszkowskiego.
- Główny Urząd Statystyczny
2010 *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, Materiał na konferencję prasową w dniu 26 października 2010 r.
- 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 Henning Salling
2003 *Modernizacja uniwersytetów w czasach późnej nowoczesności. Studia projektowe i konstruowanie tożsamości*, przeł. C. Strzała, oprac. E. Zierkiewicz, [w:] A. Ładziński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków: IMPULS, s. 23–44.
- Ortega y Gasset José
1978 *Misja uniwersytetu*, „Znak”, nr 6, s. 712–731.
1995 *Bunt mas*, przeł. P. Niklewicz, Warszawa: MUZA.
- Osika Grażyna
2011 (red.) *Bunt i reforma*, Kraków: Wydawnictwo Homini.
- Ossowska Maria
2002 *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pachociński Ryszard
2004 *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa: IBE.
- Pacholski Maksymilian, Słaboń Andrzej
1997 *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Pakuła Jacek
2013 *Pomoc materialna dla studentów i doktorantów w szkołach wyższych oraz jednostkach naukowych: zbiór aktów prawnych z wprowadzeniem*, Toruń: Eikon.
- Palka Stanisław
1989 *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1, s. 3–11.
- Palska Hanna
2008a *Inteligencja twórcza w latach 1948–1956*, [w:] H. Domański (red.), *Inte-*

- ligencja w Polsce: specjaliści, twórcy, klerkowie, klasa średnia?*, Warszawa: IFiS PAN, s. 160–182.
- 2008b *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, s. 325–358.
- 2008c *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, s. 129–159.
- Papież Jan
- 2009 *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: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 88–102.
- 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, M. Rozpędowska, A. Zinserling, wybór, wstęp i redakcja naukowa 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, s. 93–114.
- „Perspektywy”
- 2010 nr specjalny: *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*.
- Pietrasiniński 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*, t. 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, s. 17–30.
- Pomian Krzysztof
- 2004 *Europa i jej narody*, przeł. M. Szpakowska, Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Popper Karl
- 1993 *Spółczesność otwarte i jego wrogowie*, t. 1–2, przeł. H. Krahelska, oprac. A. Chmielewski, Warszawa: PWN.
- Potulicka Eugenia, Rutkowiak Joanna
- 2010 *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: IMPULS.

- Pótturzycki 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 kregle: upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, przeł. P. Sadura, S. Szymański, przedmową opatrzył M. Ziółkowski, Warszawa: WAIp.
- Radzewicz-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”.
- Raport Polska 2050
2011 Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium PAN, NBP.
- 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. Mikiwicz (red.), *Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości (Szkice teoretyczne i studia empiryczne)*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, s. 51–60.
- Rewers Ewa, Dziamski Grzegorz
2007 (red.) *Nowoczesność po ponowoczesności*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Reykowski Janusz
1986 *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa: PWN.
- Ritzer George
1997 *McDonaldyzacja społeczeństwa*, przeł. S. Magała, Warszawa: MUZA.
- Rocki Marek
2007 (red.) *Proces Boloński: przewidywany rozwój i zadania na lata 2006–2008*, Warszawa: Kancelaria Senatu.

Rocznik Demograficzny

- 2010 Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Rokuszewska-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.
- Rosenthal Gabriele
2012 *Badania biograficzne*, [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, przeł. A. Pawlak, Kraków: NOMOS, s. 279–307.
- Rosner Katarzyna
2003 *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków: Universitas.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 1 września 2011 r. w sprawie kształcenia na studiach doktoranckich w uczelniach i jednostkach naukowych*, Dz.U. 2011, nr 196, poz. 1169.
- Rubacha Krzysztof
2008 *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: WAIiP.
- Rymsza Agnieszka
2007 *Klasyczne koncepcje kapitału społecznego*, [w:] T. Kaźmierczak, M. Rymsza (red.), *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*, Warszawa: ISP, s. 23–39.
- Sajdek Wiesław
2005 (red.), *Czas katedr – czas uniwersytetów*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Schaale Dieter
1995 *Rozwój projektu badawczego „Studenti”*, [w:] J. Półturzycki (red.), *Studenti a uniwersytet. Badania nad wyborem studiów i funkcjami uczelni*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11–17.
- 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
1990a *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*, Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
1990b *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, s. 11–32.
2012 *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w aubiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*,

- [w:] K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, przeł. K. Waniek, Kraków: NOMOS, s. 141–278.
- Schwartz Peter, Ogilvy James A.
1979 *The Emergent paradigm. Changing patterns of thought and belief*, Analytical Report 7, Values and Lifestyles Program, Menlo Park: SRI International, s. 10–15.
- Szczepański Jan
1971 *Odmiany czasu teraźniejszego*, Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Semków Jerzy
2003 *Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego*, [w:] A. Ładżyński, J. Raińczuk (red.), *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Kraków: IMPULS, s. 45–52.
- 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, s. 11–17.
- 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, wprowadzenie K.T. Konecki, Warszawa: PWN.
2009 *Prowadzenie badań jakościowych*, przeł. J. Ostrowska, red. K.T. Konecki, Warszawa: PWN.
- Sharp Gene
2013 *Od dyktatury do demokracji: drogi do wolności*, przeł. A. Karolak, red. pol. wyd. M. Maszkiewicz, Warszawa: Instytut im. Alberta Einsteina: Fundacja Wolność i Pokój.
- 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 *Antygonia w świecie korporacji. Rozważania o uniwersytecie i czasach obecnych*, Warszawa: Sic!

Słownik wiedzy obywatelskiej

1970 red. Zespół, Warszawa: PWN.

Słownik współczesnego języka polskiego

1998 [oprac. red. pod kier. A. Sikorskiej-Michalak i O. Wojniłko, red. nauk. B. Dunaj, zespół aut. Bogusław Dunaj et al., współpr. Artur Czesak et al.], t. 1, Warszawa: Przegląd Reader's Digest.

Smoczyński Wawrzyniec

2008 *Od ogona do głowy*, „Polityka”, nr 3.

Smolińska-Theiss Barbara

2014 *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo APS.

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, s. 103–126.

Sprawozdanie Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z działalności uczelni w 2014 roku

2015 Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

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, s. 73–87.

Sułkowski Łukasz

2016 *Kultura akademicka: koniec utopii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Surina Irina

2007 *Rozważania o wybranych problemach metodologicznych biograficznych badań w pedagogice*, [w:] E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja – krytyka – zmiana: praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, s. 198–208.

Szacki Jerzy

2006 *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: PWN.

Szadkowski Krystian

2015 *Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*, Warszawa: PWN.

Szahaj Andrzej

2010 *Jaka wspólnota?*, [w:] J. Szomburg (red.), *Jaka wspólnotowość Polaków w XXI w.*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 45–51.

- 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”, nr specjalny: *Studia Podyplomowe. Informator dla studentów i absolwentów*.
- Szczudlińska-Kanoś Aleksandra
2013 *Regionalne elity polityczne w Polsce*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szelenyi Ivan, Treimana Don, Wnuk-Lipiński Edmund
1995 *Elity w Polsce, w Rosji i na Węgrzech. Wymiana czy reprodukcja?*, Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Szkuclarek Tomasz
2010 Zaproszenie do autorów II sesji Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w Toruniu w dniach 20–21 września 2010 roku.
- 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, 6.10.
- Sztompka Piotr
2007 *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Kraków: Znak.
2010 *Socjologia zmian społecznych*, przeł. 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.
1996a *Bezrobocie rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, „Edukacja”, nr 4, s. 85–101.
1996b *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, s. 29–38.
- Śliwerski Bogusław
2009 *Problemy współczesnej edukacji: dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śpiewak Paweł
1998 *W stronę wspólnego dobra*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
2004 (red.) *Komunitarianie. Wybór tekstów*, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Śpiewak Paweł, Buchholz 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, s. 39–50.
- Tazbir Janusz
2005 *Polskie elity polityczne – ongiś i dzisiaj*, [w:] J. Szomburg (red.), *Jakie elity są potrzebne Polsce?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 20–24.
- Thakur R.N., Gaur M.K.
1988 (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, kultury, 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, s. 186–203.
- Tönnies Ferdinand
2008 *Wspólnota i stowarzyszenie: rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, przeł. M. Łukasiewicz, wstęp do wydania 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-Zajęc Danuta, Kos Ewa
2013 *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa: PWN.
- Urbaniak-Zajęc 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. 2003, nr 65, poz. 595; 2005, nr 164, poz. 1365; 2010, nr 96, poz. 620, nr 182, poz. 1228.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz.U. 2005, nr 164, poz. 1365; 2006, nr 46, poz. 328.
- 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*, Dz.U. 2011, nr 84, poz. 455, nr 112, poz. 654; 2012, poz. 1544.
- Ustawa z dnia 15 stycznia 2015 r. o zmianie ustawy o zasadach finansowania nauki oraz niektórych innych ustaw*, Dz.U. 2015, poz. 249.
- Wallerstein Immanuel
2007 *Analiza systemów-światów: wprowadzenie*; przeł. K. Gawlicz, M. Starnawski, przedmowa M. Starnawski, P. Wielgosz, Warszawa: Dialog.
- Waltoś Stanisław, Rozmus Andrzej
2012 (red.) *Kariera naukowa w Polsce. Warunki prawne, społeczne i ekonomiczne*, Warszawa: LEX a Wolters Kluwer business.
- Walzer Michael
2007 *Sfery sprawiedliwości: obrona pluralizmu i równości*, przeł. M. Szczybiałka, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- 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, s. 9–71.
- Wielka bolońska karta uniwersytecka, Magna Bologna Charta Universitatum*
2002 [w:] *The Heritage of European Universities*, Strasbourg: N. Sanz and S. Bergan.
- Wilka-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 kategoriálních i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] A. Nałaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń: Wydawnictwo UMK, s. 271–286.
- 2009 *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, posłowie M. Dudzikowa, Kraków: IMPULS.
- 2011 *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*, Kraków: IMPULS.
- 2015 *Versus: o dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*, Kraków: IMPULS, Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.

Wnuk-Lipiński Edmund

- 1996 *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*, Warszawa: PWN.

Wzrost aspiracji edukacyjnych Polaków w latach 1993–2004. Komunikat z badań CBOS

- 2004 Warszawa: CBOS.

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, s. 15–24.

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, s. 31–43.

Znamierowski Czesław

- 1991 *Elita i demokracja*, przedmowa J. Szczepański, Warszawa: PAX.

Znaniecki Florian

- 1973a *Socjologia wychowania*, wstęp J. Szczepański, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, Warszawa: PWN.
- 1973b *Socjologia wychowania*, t. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa: PWN.
- 1984 *Společne role uczonych*, wybór, wstęp, przekład J. Szacki, 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, s. 81–102.

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, s. 123–128.

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:

- <http://forumakademickie.pl/aktualnosci/2011/4/13/884/duze-zmiany-dla-doktorantow/>, dostęp 20.04.2011.
- <http://gazeta.us.edu.pl/node/238401>, dostęp 10.04.2011.
- <http://gospodarka.dziennik.pl/news/artykuly/95354,najlepsze-uczelnie-swiatana-skraju-plajty.html>, dostęp 3.04.2011.
- <http://szkoly.wprost.pl/ranking/ide,22/idk,23/edycja-2010-Szkoly-panstwowe.html>, dostęp 3.03.2011.
- <http://www.aal.edu.pl/>, dostęp 25.06.2011.
- <http://www.ahe.lodz.pl/>, dostęp 25.06.2011.
- <http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp>, dostęp 3.04.2011. http://www.bss.uw.edu.pl/nowa/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=68, dostęp 7.06.2011.
- <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=27807>, dostęp 25.06.2011.
- http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_008_09.PDF, dostęp 30.04.2011.
- <http://www.ci.edu.pl/index.php?id=propozycje>, dostęp 11.04.2011.
- <http://www.dsw.edu.pl>, dostęp 25.06.2011.
- <http://www.egospodarka.pl/52915,Ranking-szkol-wyzszych-2010,1,39,1.html>, dostęp 23.02.2011.
- Rośnie bezrobocie wśród absolwentów*, <http://www.egospodarka.pl/63437,Rosnie-bezrobocie-wsrod-absolwentow,1,39,1.html>, dostęp 6.04.2011.
- http://www.fnp.org.pl/polecamy/oferty_pracy, dostęp 27.05.2011.

- http://www.fnp.org.pl/programy/aktualne_programy_fnp/stypendia_i_subsydia/program_powroty_homing, dostęp 30.03.2011.
- <http://www.fundusz.org/>, dostęp 25.06.2011.
- http://www.kpk.gov.pl/7pr/podstawy/cele_i_budzet.html, dostęp 30.03.2011.
- <http://www.ksap.gov.pl/ksap>, dostęp 25.06.2011.
- <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/48>, dostęp 25.06.2011.
- <http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operyacyjny-kapital-ludzki/projekty-systemowe/strategia-rozwoju-sw-do-roku-2020/>, dostęp 24.06.2011.
- 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.
- <http://www.obywatel.org.pl/index.php?module=pagemaster&func=viewpub&tid=4&pid=50>, dostęp 22.04.2011.
- <http://www.pedgds.strony.univ.gda.pl/melosik.szkudlarek.pdf>, dostęp 20.04.2011.
- http://www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=2709&Itemid=715, dostęp 30.05.2011.
- <http://www.petycje.pl/petycjePodglad.php?petycjeid=6105>, dostęp 11.04.2011.
- http://www.rp.pl/artykul/478589,478748_Zasady-rankingu-szkol-wyzszych.html, dostęp 27.02.2011.
- <http://www.rp.pl/artykul/478713.html>, dostęp 3.03.2011
- http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_rs_rocznik_demograficzny_2010.pdf, dostęp 10.04.2011.
- <http://www.szkola-liderow.pl/>, dostęp 25.06.2011.
- <http://www.perspektywy.pl/RSW2016/ranking-uczelni-akademickich>, dostęp 15.09.2016.

SPIS TABEL I WYKRESÓW

I. Tabele

Tabela 1.	Kryteria podziału definicji elit (Szcudlińska-Kanoś 2013: 16)	26
Tabela 2.	Cechy elitarności szkoły według wskazań respondentów (Kołodziejska, Mianowska 2008: 32)	80
Tabela 3.	Współczynnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym w Polsce w latach 1990–2010, GUS (na podstawie raportów <i>Notatka na temat szkół wyższych w Polsce 2010</i> oraz <i>Szkoły wyższe i ich finanse w 2014</i> : 30)	96
Tabela 4.	Studenci i absolwenci szkół wyższych (łącznie z cudzoziemcami) (<i>Szkoły wyższe i ich finanse w 2014</i> : 29)	97
Tabela 5.	Szkoły wyższe według typu uczelni (<i>Szkoły wyższe i ich finanse w 2014</i> : 30)	99
Tabela 6.	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: Frąckowiak 2007: 215)	118
Tabela 7.	Liczba doktorantów w Polsce w latach 1990–2018 (Główny Urząd Statystyczny)	129
Tabela 8.	Liczba stopni naukowych nadanych w latach 1990–2014 (Główny Urząd Statystyczny)	129
Tabela 9.	Motywacje podjęcia studiów doktoranckich, opracowanie własne	179
Tabela 10.	Typy współczesnych doktorantów, opracowanie własne	227

II. Wykresy

Wykres 1.	Kompetencje osób ze stopniem doktora (Borrel-Damian et al. 2010: 87, cyt. za: Czyżewska, Skica 2012: 66)	139
Wykres 2.	Respondenci według cechy „posiadanie dziecka”, opracowanie własne	210
Wykres 3.	Respondenci według cechy „stan cywilny”, opracowanie własne	211
Wykres 4.	Typy promotorów – mistrzów, opracowanie własne	219
Wykres 5.	Typy współczesnych doktorantów, opracowanie własne	227
Wykres 6.	Respondenci według cechy „reprezentowana dyscyplina naukowa”, opracowanie własne	258

ANEKS

Wywiady (fragmenty)

1. [D1]

– (...) **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 podosta-
wało 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 I 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 nie koniecznie 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, tobym 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.**

– 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. 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 40 nowych nazwisk antropologów i teoretyków, nie wiem, socjologów i tak dalej, tak? 13 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, toby 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 jesteś 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, żebym skończyła te studia porządnie i żebym 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 samozaparcia 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. Znaczący ja piszę albo przychodzę 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. Znaczący 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 polonistycę, 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 przeniósłam 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. Znaczący 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.**

– 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 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, znaczący 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 znaczący 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 polonistycy, 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 rzeczywiście. 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 rzeczywiście 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 rzeczywiście... 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 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”. 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 rzeczywiście. 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 XIX wieku najlepiej do II wojny, co jest po prostu niewykonalne i zupełnie bez sensu. Teraz się śmieję, że piszę taką metodą etnograficzną, to znaczy tylko stadia przypadków i rzeczywiście 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 nazbierać. (...)

– **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. Znaczący jeśli ktoś się uprze, poszuka i napisze wnioszek, 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 słyszałem

od mojego kolegi skądś tam, 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 miałaby 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 10 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 czuję się dość bezpiecznie, to znaczy wiem, że jak skończę doktorat i nic mi się nie uda zrobić na uczelni, nie wiem, nie znajduję 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 30 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 30 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 zaglądania 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, jakies... 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 instytucie 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 śmieliśmy 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 III 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 40 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 jakiegokolwiek 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 chwalebę 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 nie zupełnie, 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 przyszłą 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 zycząjnie 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 dekonstruję 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 działy 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, toby 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 konstruująca 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 zabrzmi 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, nie koniecznie polityczną, ale symboliczną czy jakąkolwiek inną, 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 Billa Gatesa, 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-utilitytarne 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 zabrzmia, 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. Znaczy 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 ósmio-, 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 przeznaczone 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 anga-

żowałam 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 starcza 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 angażuję w takie jednorazowe rzeczy, to znaczy jak trzeba gdzieś iść, się podpisać, pomanifestować, to wtedy bardzo chętnie pójde. (...)

– 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. Znaczą 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 100 innych rzeczy. Oczywiście żeby nie pisać doktoratu, no ale to jest inna sprawa. Ale w ogóle lubię się po prostu uczyć. Znaczą 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 znaczą... 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 niepraktyczny, 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 człowieka, 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]

– (...) **Czy to, że się ma dziecko i dodatkowe obowiązki, pomaga, przeszkadza?**

– To znaczy, to zależy, jak jest z dzieckiem. Jeśli dziecko na 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 rośło, 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. Znaczą „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, wołyżerka trochę.

– **A jakie były twoje motywacje podjęcia studiów doktoranckich?**

– To znaczy tak, po pierwsze... Znaczą 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 zobaczą 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 brakowałoby 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 pójdę 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 *à 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 procent 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 dojrzsze. Ale to same te studia nie dyktują tego, że to jest dojrzsze. 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 jest 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 wypowiedzanie 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 dwa 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 wyzwania. Nie „wyzwań” w kontekście, żeby zaliczyć egzamin, którego się boję, tylko wyzwania 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 pisanie 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 zastoj. A te konwersatoria i tak dalej. Może jest to kwestia tego, że po prostu doktorantów, których jest stosunkowo niewiele, 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 zwierniają 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... *À 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 zwierwiamy 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 ogólnohumanistyczną, 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 wahaniem, 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 wypowiedzieć, 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 nieznan, 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 nie koniecznie po prostu zaliczają zajęcia, to muszą się chyba spotkać nad konkretami bardziej, a nie koniecznie tylko nad zadaniem sobie do lektury tekstem. To chyba to doświadczenie z Instytutu Kultury jest chyba o tyle sensowne, że trzeba się trochę upaprać w czymś 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, tobym 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 partnerstwo 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 czegokolwiek albo dopiero się dowiadują, że tak naprawdę to by to chcieli i tamto robić. Natomiast no takiego stabilizowania 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 narzekoło 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 powiedziałas, 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 ludzi, 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 w 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 wzgardy 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 aprobuję na pewno tego, tylko że wiele osób taki sposób myślenia aprobuje. 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 dobre 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. Znaczą oczywiście już nie mówimy, tak, chociaż finansowe również wchodzi w grę na uczelni, w sensie no jakieś tam wspólne granty, subsydia *et cetera*, 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]

– (...) **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 25 lat. To jest dla mnie bardzo ciekawe, pociągające i interesujące i to jest to, co bym chciał robić. Natomiast tak jak mówię, wyrabianie 220 godzin w semestrze. (...)

– **A lubisz pracę dydaktyczną?**

– Znaczący 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 kolokwiiów, sprawdzania zaliczeń i rzeczywiście to jest czasochłonne i męczące, i, co tu dużo mówić, jeżeli człowiek ma do sprawdzenia 150 prac, no to jest to po prostu dużo. Po 50 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 zniechęcony 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 Economics?**

– Na pewno to, co by było ciekawe, to to, żeby pojechać na jakiegoś postdoka 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 czymś 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 ponadmagisterskim zasadniczo odbiega. Trochę może to inaczej wygląda, jeśli chodzi o nauki techniczne, bo tutaj ten

transfer technologii, wydaje mi się, jest lepszy, 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 13 osób robiących tam doktorat, 13 osób robiących doktorat, to było dwóch Szwajcarów, a reszta to była gros 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 na 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 selekcionowaniem 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 paru 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 substruktur, 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, dodać 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 reprezentować interesy danych grup, trzeba było być jakąś strukturą organizacyjną, najczęściej korporacją. Natomiast jest to organizacja *stricte* męska, albo inaczej: jedнопłciowa. 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 postudencka 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 100 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 koleżeńkiej przysługi, ale u nas jest jeden warunek: to musi być uczciwe. A to się tylko daje zrealizować, jeśli ma się do człowieka stuprocentowe zaufanie. (...)

ANNA MARIA KOLA – adiunkt w Katedrze Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, magister socjologii i filologii polskiej, dyplomowana logopedka oraz lektorka języka polskiego dla obcokrajowców; członkini Polskiej Komisji Akredytacyjnej (2016–2019); badaczka elitarnych uniwersytetów na całym świecie (USA, Anglia, Chiny); propagatorka i inicjatorka wielu projektów społecznych w III sektorze; działaczka ruchu społecznego Obywatele Nauki.

Jej zainteresowania naukowe mają charakter interdyscyplinarne, ale dotyczą głównie socjologii edukacji (szkoły wyższej) oraz pracy socjalnej w kontekście przemian globalizacyjnych.

Monografia, poza walorami poznawczymi, ma także wartości aplikacyjne i może być adresowana zarówno do osób, które będą decydowały o kształcie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym w zakresie studiów doktoranckich, jak i do władz uczelni i osób kierujących studiami doktoranckimi. Monografia z pewnością zainteresuje też doktorantów i kandydatów na studia doktoranckie.

[z recenzji]
dr hab. inż. Krzysztof Leja,
prof. nadzw. PG

Wydawnictwo Międzynarodowego Centrum Zarządzania Informacją ICIMSS

Toruń 2018



<http://www.icimss.edu.pl/Publikacje/>

