
DOI: <https://doi.org/10.61825/rl.2025.v51.02>**Olgierd Nojszewski***

Uniwersytet Warszawski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7523-7801>e-mail: olgierd.nojszewski@gmail.com

ODTWARZANIE PALIMPSESTU UNIWERSYTETU W JEGO CODZIENNOŚCI

RECONSTRUCTING THE PALIMPSEST OF THE UNIVERSITY IN ITS EVERYDAY LIFE

Keywords: academic ethos, university, university autonomy.

The aim of the article is to define the identity of the university and confront it with the everyday practices of this institution and the academic community. The foundations for the university's mission – understood as the pursuit of truth – are autonomy and collegiality. The author analyses the contemporary condition of universities in three areas of conflict: (1) the collective pursuit of truth versus the competition among individual scholars imposed by market logic (metrics, accountability based on individual rather than collective achievements), resulting in the weakening of the academic community; (2) collegiality versus managerialism (the authority of the rector, emphasis on efficiency and effectiveness), also driven by market logic, leading to the marginalization of collegial governance; and (3) autonomy versus the intrusion of other logics of power (fields of power) into the university, resulting in the heteronomization of universities. The author presents positive examples of academic practices and proposes solutions that could strengthen the academic character of university communities.

***Olgierd Nojszewski** – magister socjologii; zainteresowania naukowe: procesy powstawania wspólnoty akademickiej w zróżnicowanych warunkach społecznych, instytucjonalizacja wspólnot akademickich, akademickość jako przeciwieństwo dezinformacji.

ODTWARZANIE PALIMPSESTU UNIwersYTETU W JEGO CODZIENNOŚCI

Słowa kluczowe: akademickość, uniwersytet, autonomia uniwersytetów.

Celem artykułu jest określenie tożsamości uniwersytetu i skonfrontowanie jej z codziennymi praktykami tej instytucji tudzież społeczności akademickiej. Fundamentami do realizacji misji uniwersytetu, jakim jest dążenie do prawdy, są autonomia oraz kolegialność. Autor opisuje współczesną sytuację uniwersytetów w trzech zderzeniach: (1) wspólnego dążenia do prawdy z konkurencją indywidualnych uczonych narzucaną przez logikę rynku (wskaźniki, rozliczanie z osiągnięć indywidualnych, a nie wspólnych) – efektem jest osłabianie wspólnoty; (2) kolegialności z menedżeryzmem (władza rektora, nacisk na sprawność i efektywność) też narzucanym przez logikę rynku – efektem jest marginalizowanie kolegialności; (3) autonomii z wejściem w obręb uniwersytetu innych logik władzy (pól władzy) – efektem jest heteronomia uniwersytetów. Niemniej autor przytacza pozytywne przykłady praktyk akademickich i proponuje rozwiązania, które mogłyby wzmacniać akademickość wspólnoty na uczelniach.

Wprowadzenie

Akademickość, jako idea, jest ponadczasowa i jej rdzenną instytucją (społeczną) jest uniwersytet. Za pomocą przeglądu literatury pragnę określić, na czym polega tożsamość uniwersytetu, aby skonfrontować ją z codziennym funkcjonowaniem dzisiejszej społeczności uniwersyteckiej. Moim celem jest analiza niektórych codziennych praktyk na uczelni i zbadanie, czy są one zgodne z logiką akademicką.

Na historię uniwersytetu można spojrzeć z różnych perspektyw, w zależności od tego, jak rozumie się pojęcie czasu. Można go traktować jako ciągle powroty do tego samego punktu wyjścia i wówczas uniwersytet pozostaje niezmienny jako swoista „żywa skamielina”. Drugi sposób patrzenia jest symbolizowany przez nieodwracalną strzałkę czasu i zakłada, że uniwersytet zmienia się we wciąż nowe „gatunki”, reagując na zmiany środowiska albo postępując z „duchem historii” do osiągnięcia swojej docelowej formy. Trzecie podejście do czasu wyraża symbol palimpsestu. Oryginalnie są to tabliczki albo papirus, który regularnie jest wycierany, aby pisać na nim kolejne treści. Jednak osoba wnikliwa potrafi dostrzec poprzednie warstwy, posegregować palimpsesty wedle idei przewodniej, a także odtworzyć zmienny dyskurs. W przypadku uniwersytetu sprowadza się to do realizowania

wciąż tego samego zadania w różnych okolicznościach, i w tym sensie uniwersytet zmienia tylko swoją szatę (narzędzia), nieprzerwanie służąc temu samemu celowi. Zatem dopóki uniwersytet wie, po co jest, to potrafi odnaleźć drogę do realizacji swojego zadania w dowolnych warunkach.

Max Weber (1919) porównał relację nauki z innymi sferami życia do ponadczasowej wojny Bogów, którzy walczą o dominację, aby ich sposób myślenia, kategorie, wartości oraz normy były uznawane przez ludzi za najważniejsze. Dotyczy to również instytucji, które mogą zatracać swoją tożsamość. Przy takim podejściu lepiej również można zrozumieć słowa Jana z Salisbury (tudzież z Garland) pochodzące z XIII wieku: „Jeśli jesteś prawdziwym uczonym, to zostawią cię na lodzie. Jeśli nie robisz pieniędzy, uznają cię za głupka i biedaka. W modzie są teraz przynoszące zyski przedmioty, takie jak medycyna i prawo, pracuje się tylko nad tym, czemu można przypisać wartość pieniężną” (Giza 2023).

Pragnę zatem postawić tezę, że narzucone uczelniom przepisy i warunki funkcjonowania nie wykluczają „kolektywnego dążenia do prawdy w służbie społeczeństwu”, ale my sami tego nie robimy – choć moglibyśmy – bo przestaliśmy być wspólnotą akademicką. Ważne jest tu i pojęcie wspólnoty rozumianej jako wspólnota etosowa, grecka *koinonia*, i „akademickości”, bo to wartości akademickie tę wspólnotę spajają. Uważam, że tę prowokującą tezę należy poddać w środowisku wspólnemu namysłowi.

Akademickość

Jeśli przyjmiemy perspektywę palimpsestu w odniesieniu do akademickości, to tożsamość uniwersytetu można określić wyłącznie przez cel, któremu służy ta instytucja. Sięgnę więc do tekstów naukowców, którzy bronili tożsamości uniwersytetów w czasach przełomu wprowadzanego przez „nowoczesność”, gdy uniwersytety przestawały być rozproszonymi, lokalnymi, indywidualistycznymi instytucjami i zostawały podporządkowane ramie państwowej biurokracji. Musiały więc zmierzyć się z innymi dyskursami (Bogami) wysuwającymi roszczenia do prawdy i słuszności.

Robert Merton (2002) stworzył zestaw wartości i wynikających z nich norm, które składają się na etos akademicki. Wynika z tego obraz świata, w którym dążenie do prawdy i weryfikowanie przekonań jest kolektywną pracą naukowców, którzy w ten sposób służą społeczeństwu. Współgra to z głosem Kazimierza Twardowskiego, który określił cel zarówno dla osób jak i instytucji akademickich: „zdobywanie prawd i prawdopodobieństw naukowych oraz krzewienie umiejętności ich dochodzenia” (Twardowski 1933, s. 5-6). Do owego „chóru” trzeba również dodać Wilhelma von Humboldta, który stwierdził, że instytucjonalizacja akademickości „nie jest niczym

innym, jak duchowym życiem ludzi, których zewnętrzna swoboda lub wewnętrzne dążenie wiedzie ku nauce i badaniom” (Humboldt 1989, s. 241). Max Weber (1919) mógłby też dodać, że akademickość jest (a przynajmniej powinna być) zajęciem duchowo-arystokratycznym, bo tylko wówczas zachowuje swoją bezstronność i rzetelność. Jednak owo zajęcie nie jest oderwane od społeczeństwa, zamknięte w przysłowiowej wieży z kości słoniowej. Wedle Floriana Znanieckiego (1984) społeczna rola uczonych polega na podnoszeniu poziomu debaty publicznej, aby jej uczestnicy kierowali się logiką, weryfikując swoje przekonania, w szacunku do innych osób, zwłaszcza z którymi się nie zgadza. Patrząc na tę kwestię z perspektywy palimpsestu, akademickość stanowi ochronę przed dezinformacją czy populizmem – jest gwarantem demokracji. Łącząc te dyskursy, można pójść tropem Marii Ossowskiej (2014), która przebadła różne koncepcje *ethosu* i dokonała syntezy, w której również można odnaleźć akademickie dążenie do prawdy.

Z tych dyskursów można wyłuskać wspólne – i przysługujące jedynie uniwersytetowi, a nie „innym Bogom” – zadanie: kolektywne dążenie do prawdy w służbie społeczeństwu. Zatem pojęcie „uniwersytetu” reprezentuje ideę wspólnoty połączonej bezinteresownym dążeniem do prawdy, przestrzegającej specyficznej metody poznawczej, i uzgadniającej stan wiedzy w otwartym, nastawionym na osiągnięcie porozumienia dialogu, w którym liczy się jedynie siła argumentów. Instytucja „uniwersytetu” może funkcjonować jedynie pod warunkiem, że tworzącą go wspólnotę animuje właśnie etos akademicki. Wówczas dopiero można mówić o autonomii uniwersyteckiej. Uniwersytet bowiem nie tylko więc poszerza wspólną wiedzę i kształtuje światło umysłu, ale również socjalizuje swoich uczestników do akademickości, którą uczestnicy nasiąkają, współtworząc uniwersytet czy to w roli studentów, czy pracowników. Przeciwnieństwem autonomii jest heteronomia, która polega na podporządkowywaniu się obcej logice z zatraceniem własnej tożsamości. Na przykład, gdy na uniwersytecie najważniejsze stają się procedury, generowanie zysków lub legitymizacja dominujących doktryn ze świata polityki.

Henry Mintzberg (2023) określił uniwersytet jako odrębny typ organizacji wymagający właściwego sobie sposobu zarządzania, bez którego nie jest w stanie wypełniać swej misji społecznej. Jak zatem powinno się zarządzać zgodnie z duchem uniwersytetu, aby nie zatracił on swojej tożsamości? Rdzenną metodą jest kolegiałność. Można ją potraktować jako typ czysty zarządzania (Weber 1999) albo jako palimpsest tudzież wyobrażenie o władzy. Sprawują ją cała grupa, w której każda osoba ma równe prawo do zabierania głosu. Dzięki wspólnej debacie środowiska precyzyjnie i wielopłaszczyznowo określany jest problem oraz układany jest plan zaradczy.

Grupa deleguje pierwszego spośród równych, który ma adekwatne kompetencje, aby zadbał o rozwiązanie problemu – w służbie prawdzie i jakości życia, a nie dla partykularnego interesu jednej strony kosztem innych. Musi on przekonać do swoich propozycji pozostałe osoby w grupie. Poddawać pod dyskusję swoje kolejne posunięcia i argumentować o ich zasadności, czerpiąc z krytyki pozostałych uczestników dyskusji i udoskonalać wspólne dzieło. Po wykonaniu zadania wraca do grona równych, by móc służyć grupie nie tylko w roli (specyficznego, akademickiego) przywódcy. Kerstin Sahlin i Ulla Eriksson-Zetterquist (2016) dowodzą, że kolegalność może (albo wręcz powinna) współgrać z innymi typami zarządzania: menadżeryzmem i biurokracją. Przebadaly one deregulacje szwedzkich uczelni i ukazały, jak na przestrzeni lat zostawały one wydrażane z kolegalności, która z jednej strony zostawała marginalizowana w oficjalnych procesach decyzyjnych, a z drugiej dyskredytowana na szkoleniach kadry mającej zarządzać uczelnią. Badaczki zweryfikowały ową krytykę i okazała się ona niemerytoryczna. Jest to przykład ukazujący walkę między palimpsestami wyobrażeń o władzy, w której każdy stosuje typowe dla siebie (określające jego tożsamość) metody, dążąc do uzyskania legitymacji społecznej i uznania swoich metod działania za naturalne oraz wejścia nimi w tradycję instytucji.

Inny punkt widzenia reprezentuje Pierre Bourdieu (1988), który traktuje pole uniwersyteckie jako po prostu pole produkcji kulturowej, gdzie toczy się walka bez pardonu o dominację – między osobami wewnątrz pola oraz między polami. Założeniem jest partykularyzm wszystkich stron, aby zdobyć i utrzymać jak najwyższą pozycję. W tym wyścigu można nawet poświęcić swój habitus, czyli uspołecznioną subiektywność.

Podsumowując, aby realizować cel dążenia do prawdy, akademicy potrzebują dwóch warunków: kolegalności (wspólnego podejmowania decyzji) oraz autonomii (orientacji na własne, wewnętrzne wartości). Więc to, czy uniwersytet jest „uniwersytetem” ujawnia się w codziennych praktykach – codziennym funkcjonowaniu.

Codziennie praktyki społeczności uniwersyteckiej

Istnieje wiele publikacji opisujących symptomy kryzysu dzisiejszego uniwersytetu: rozpad wspólnoty akademickiej (Axer 2010), zatracenie tożsamości uniwersytetów (Collini 2012), jego infantyлизację (Furedi 2017), naruszanie etosu akademickiego pod presją partnerów z przemysłu (Krimsky 2006), oraz nieodpowiednie metody zarządzania uniwersytetami (Kociatkiewicz, Kostera 2024), deprofesjonalizacja (Fleming 2021), nadmierny nacisk na wskaźniki (Hanafi 2011), rozrost biurokracji (Ginsberg 2011). Jednak w bogactwie powyższych publikacji stosunkowo mały akcent położony został na

problem praktycznego wpływu zmian, które przechodzą obecnie szkoły wyższe, na socjalizację do akademickości, która realizuje się w codziennym funkcjonowaniu uniwersytetu.

Uniwersytet można porównać do warsztatu (akademickości), który opisuje Richard Sennett (2008). Jednostki zdobywają w nim nie tylko wiedzę, umiejętności i kompetencję, ale również przejmują więzi, kulturę i atmosferę instytucji. Dzięki wspólnym rytuałom i solidarności (cechowej) wytwarza się poczucie wspólnoty, które opiera się na dążeniu do jakości – fachowości. Robert Greene (2012) ukazuje, że droga do osiągnięcia biegłości jest taka sama w przypadku każdej dyscypliny i wymaga wpierw dobrego punktu obserwacyjnego, potem systematycznego treningu, a wreszcie własnych eksperymentów. Celem każdego warsztatu jest rozwijanie swojego fachu oraz wykorzystywanie go do poprawiania związanej z nim sfery życia publicznego.

W pierwszej części artykułu określiłem, że fachem akademickim jest kolegialne dochodzenie do prawdy (oraz krzewienie jej). Pragnę zatem sprawdzić, jak jest to realizowane w codziennym funkcjonowaniu tej instytucji. Wybrałem zatem kilka elementów życia uniwersyteckiego, które potraktuję jak papierki lakmusowe do sprawdzania akademickości.

Sprawczość ciał kolegialnych

Jaka jest rola ciał kolegialnych na uczelniach w oficjalnym procesie decyzyjnym? Reforma Gowina (2018) daje ogromną władzę rektorowi uczelni – do tego stopnia, że może on wpływać na to, czy ciała kolegialne będą miały jedynie funkcję doradczą i nieformalną, czy rzeczywistą w podejmowaniu decyzji strategicznych uczelni. Zatem kolegialność nie została zagwarantowana ustawą – jest w gestii każdej uczelni i jej przepisów wewnętrznych. Oprócz tego jest jeszcze warstwa faktyczna, czyli jak realnie owe przepisy są realizowane.

Kolegialność w rozkwicie wyraża zasadę subsydiarności. Ciała kolegialne są w stałym kontakcie ze wszystkimi osobami na uczelni i zbierają oddolne pomysły, pomagając im się rozwijać i wpływać na uczelnię. Jeśli natomiast pomysł czy projekt jest zgłaszany od góry (np. od rektora), to musi przejść przez dyskusję kolegialną z możliwością odrzucenia lub modyfikacji, zanim zostanie wdrożony. W kolegialnej grupie panuje świetny przepływ informacji i elastyczność w przyjmowaniu ról i zadań. Krzysztof Leja (2006) stworzył katalog podobnych cech, które czynią uniwersytet służący społeczeństwu.

Deklaracja Bolońska (1999) i zapoczątkowany przez nią Proces Boloński aspiruje do stworzenia europejskiego wymiaru edukacji wyższej. Jednak z pełnym poszanowaniem różnorodności kultur, systemów szkolnictwa i au-

tonomii uniwersytetów. Oprócz tego zachęca do współpracy pozarządowej, która charakteryzuje się kolegalnością. Nie wymusza ani nie narzuca żadnych rozwiązań, jedynie nakłada bardzo obszerną ramę, która pozwala na jak najpełniejszą mobilność studentów pomiędzy uczelniami w dowolnym kraju Europy. Jednakże wprowadza do świata akademickiego specyficzny język, który ma biurokratyczną wizję dydaktyki. Czy jednak skazuje to akademikę na żelazną klatkę biurokracji Webera w postaci bycia szkołą wyższą podlegającą KRK oraz bycia sprawdzanym przez PKA?

Marek Wilczyński (2015) prześledził proces wdrażania Procesu Bolońskiego w Polsce i porównał go do „Obrony zza papierowego muru”. Jest to odniesienie się do Herodota, który opisał, jak Ateńczycy opacznie zrozumieli słowa wyroczni polecającej bronić się za drewnianym murem i zbudowali palisady, zamiast wykorzystać flotę. Polskie władze (legislacyjne, ministerialne i uczelniane) niestety zrobiły podobnie jak owi Ateńczycy. „Łatwiej więc, zamiast przemyśleć sposoby kontroli i ewaluacji wyników kształcenia, stworzyć rozbudowany system sprawozdawczości, drobiazgowy sylabusy, karty kursu, matryce ewaluacji itd.” (Wilczyński 2015, s. 191) Co jest osobliwe (może przez polskie doświadczenia historyczne), winą za powstałą „radosną twórczość biurokratyczną” została obarczona Komisja Europejska i sam Proces Boloński. Impuls do kolegalności został źle zinterpretowany, a wyobrażenia o władzy biurokratycznej dostały nową fasadę – tym razem nie komunistyczną, ale unijną.

Jednak te odgórne zmiany otworzyły możliwości kolegalności, czego dobrym przykładem jest pisanie sylabusów. Każda uczelnia ma obowiązek stworzenia własnych kierunkowych efektów uczenia się i na tej podstawie programu studiów. Zachęca się, aby nie była to jedynie formalność „przepchnięta” jednym, zbiorczym głosowaniem senatu uczelni, ale prawdziwie kolegalna dyskusja. Przedmiotowe efekty uczenia się mogą być wspólnie ustalane przez katedry, aby wykładowcy rozumieli cały program studiów i umiejscowienie w nim swojego przedmiotu. Możliwości eksperymentów sięgają nawet pojedynczego sylabusa, który może być wariantowy, aby studenci na zajęciach wybrali ścieżkę, która najbardziej im pasuje w odniesieniu do całokształtu studiów oraz pozaprogramowej realizacji efektów uczenia się. Zatem sytuacje „podrzucania” rubryczek z niewykorzystanymi efektami uczenia się do losowych przedmiotów świadczą nie o zewnętrznej wszechmocy biurokracji, ale o słabości kolegalności.

Kolejnym przykładem są doktoraty grupowe i interdyscyplinarne. Polegałyby na wspólnej realizacji wielowarstwowego projektu. W dziedzinie sztuki mógłby to być na przykład projekt operowy tworzony wspólnie przez kompozytora, kierownika muzycznego, reżysera, scenografa – jedno dzieło

artystyczne opisane przez grupę doktorantów z różnych perspektyw. Innym pomysłem byłby projekt społeczny, w którym jednemu problemowi przyglądałyby się osoby reprezentujące różne dziedziny. Oprócz swoich badań i perspektyw współpracowałyby nad holistycznym podejściem nauk społecznych do owego problemu. Odnoszę wrażenie, że podobne projekty stanowią najwspanialszy owoc akademickości, zwłaszcza, jak mogą rozwiązywać ważne problemy społeczne. Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce nie zamyka kategorycznie takiej drogi doktoryzowania. Zatem możliwe jest wypracowanie przez uczelnię albo ich współpracę prototypu, który przetarłby ścieżki.

Poczucie wspólnoty

Problem rozpadu wspólnoty akademickiej nie dotyczy wyłącznie Polski. Anna Giza opisuje, jak zarządzanie z ducha New Public Management zmusza akademików do wyboru między fizycznym przetrwaniem naukowca, wydziału lub uczelni a realizacją misji. „Kluczowe dla NPM są trzy rozwiązania: komercjalizacja (utowarowienie) kształcenia, oparcie publicznych alokacji finansowych na mierzalne wskaźniki działania uczelni oraz decentralizacja zarządzania przyjmująca postać delegacji różnych zadań i decyzji na sieć agend” (Giza 2021). Cały sens pracy akademickiej zostaje wydrążony, gdyż z jednej strony tonie się w czynnościach administracyjnych, a z drugiej trzeba walczyć o punkty z innymi naukowcami. Anna Giza smutno konkluduje, że takiego rozpadu społeczności akademickiej nie udało się uczynić nawet zaborcom czy okupantom Polski, gdyż wówczas uczeni schodzili do podziemia, gdzie pielęgowali akademickie standardy. Jerzy Axer (2010) uważa, że największym zagrożeniem dla uniwersytetu jest właśnie rozpad wspólnoty akademickiej, która nie jest w stanie wówczas realizować swojej misji dostarczania badań i dydaktyki do ciągle zmieniającego się świata. Nierozrwalnie wiąże innowacyjność z autonomią i kładzie nacisk na zaufanie, które uważa za cel systemu zarządzania i organizacji uczelni.

Mateusz Werner (b.d.) proponuje integrację wspólnoty akademickiej wokół liderów oraz zadań naukowych. Skupienie na badaniach naukowych rozwinie prestiż uczelni i wzbogaci jej ofertę dydaktyczną. Za kluczowy środek do osiągnięcia tego celu uważa oddolną aktywizację wszystkich osób i grup tworzących uniwersytet poprzez upowszechnienie oczekiwania udziału w pracach grupowych uczelni: wspólnemu pisaniu materiałów dydaktycznych (i dyskusję nad nimi), działaniom wydawniczym uczelni (na przykład prac dyplomowych studentów i artykułów pracowników) czy projektom badawczym (szczególnie z udziałem studentów). Mateusz Werner twierdzi, że koniecznym warunkiem do tego jest poczucie podmiotowości członków społeczności akademickiej. Aby mieli pełną informację o strukturze, strategii

oraz inicjatywach uczelni oraz świadomość, że mają na nie wpływ. Więc mogą identyfikować się z uczelnią i działać dla niej – i tym samym dla siebie samych.

Umasowienie edukacji wyższej i orientacja na rynek (kształcenie na potrzeby rynku pracy, dostarczanie innowacji do gospodarki opartej na wiedzy itp.) oznacza, poza innymi podnoszonymi w literaturze aspektami, że główną funkcją uniwersytetu przestaje być reprodukcja kadry akademickiej i kształtowanie elit intelektualnych. Przy umasowieniu, jedynie jakaś część studentów podejmuje studia z uwagi na umiłowanie prawdy czy potrzebę odkrywania nowych horyzontów. To zasadniczo zmienia kontekst kształcenia, które przestaje być socjalizacją do tradycyjnie rozumianej akademickości. Pracownicy naukowcy przestają być wspólnotą, przekształcając się w menedżerów swojej własnej, specyficzniej rozumianej kariery akademickiej (Ziman 2000), a studenci w coraz mniejszym stopniu zainteresowani są czystą nauką, funkcjonując dodatkowo pod presją rynku (kredyty studenckie, konieczność podejmowania w trakcie studiów pracy zarobkowej, na ogół w prekaryjnej formie). „Akademickość” znajduje się tym samym pod podwójną presją: rynku (nacisk na produkcję kapitału ludzkiego, innowacji, kadr na rynek pracy) oraz przekształcającego motywacje i wartości menedżeryzmu. Budowaniu wspólnoty akademickiej nie sprzyja też podział studiów na licencjackie i magisterskie, co radykalnie skraca okres przebywania na uniwersytecie, ale też i szanse na pogłębianie wiedzy w wybranej dyscyplinie.

Ocenianie

Ilościowe systemy ocen stały się normą w świecie akademickim. To cyferkami mierzy się wyniki w nauce studentów, punktami pracowników uczelnianych (z ich osiągnięć naukowych oraz dydaktycznych), a wreszcie uczelnie walczą o dotacje państwowe, które są udzielane ze względu na ilościową parametryzację osiągnięć uniwersytetów. Arcybiskup Canterbury nazywa to „nowym barbarzyństwem na uczelniach” i konkluduje, że „systemy parametrycznej oceny są nosicielami rzeczywistej władzy: decydują o wartościach, tożsamościach i środkach do życia” (Morrish 2019, s. 37). Andrzej Blikle (2022) przytacza studia przypadków ze świata nauki i biznesu, udowadniając, że numeryczna ocena jakości pracy jest destruktywna dla całej organizacji. Prowadzi do prowadzenia „gier wojennych” podwładnych z przełożonymi, aby podstępem wypełnić jakiś narzucony wymóg, który nie jest uzasadniony w oczach pracowników, a którego spełnienie jest niezbędne dla pozytywnej oceny podwładnego przez przełożonego. Charles Goodhart (1975) powiedział, że „gdy miara staje się celem samym w sobie, przestaje być dobrą miarą”, zatem problem leży nie w niewłaściwym wskaźniku, ale kulturze organizacji.

Piotr Graczyk (b.d.) diagnozuje problemy w ocenie badań naukowych w złym założeniu celu tych ocen. Nie mają one polaryzować jednostek badawczych w „biurokratycznych igrzyskach sportowych”, ale ukazywać słabe miejsca, aby można było je wspierać. Dlatego uważa, że ocenie podlegać powinny indywidualne publikacje i wydarzenia, które badałaby specjalna komisja, wydająca jawne oceny. Spór wówczas miałby charakter naukowy, bez chowania się za pseudo-obiektywnymi biurokratycznymi formułami. Taki konflikt jest bowiem esencją akademickości i prowadzi do powstawania i rozwijania się szkół naukowych. Charakteryzują się one nieformalnymi „przyjaźniami naukowymi” i czerpią ze wspólnej pracy dochodzenia do prawdy. Są one przeciwieństwem „wygryzających się klik”, które udają obiektywność przy biurokratycznej ocenie, której nie trzeba rzetelnie/akademicko dowodzić. W grze o zdobywanie punktów tworzą swojego rodzaju „spółdzielnie” samocytujące się, aby podwyższać swoją pozycję. Obecny system oceniania badań naukowych jest bibliometryczny i wyraża akademickość, co ukazuje Deklaracja w Sprawie Oceny Badań Naukowych. DORA stworzyła rekomendacje dla wszystkich osób/pozycji w procesie publikacyjnym, aby móc działać nawet w tym dysfunkcyjnym systemie. Jednak poleca jakościową ocenę związaną z wpływem na otoczenie społeczne indywidualnych prac badawczych (DORA 2012).

Powszechnym problemem jest umasowienie dydaktyki oraz procesów decyzyjnych na uczelniach i wynikające z tego biurokratyczne traktowanie pracowników uczelni oraz studentów. Jednak ten tryb działania jest decyzją władz uczelni, które decydują się przyjmować wiele osób studiujących i nie zapewniają warunków do akademickiego ich traktowania. Jednak Polska Komisja Akredytacyjna stworzyła standardy, które mają realizować bolońską wizję uczenia się przez całe życie oraz partnerskiego podejścia do wszystkich stron procesu dydaktycznego. Wynika z tego, na przykład, wymóg włączania studentów w ciała decyzyjne na uczelniach. Proces oceniania uczelni przez PKA zdobył liczne, międzynarodowe certyfikaty jakości i jest zaprojektowany w ten sposób, że szkoła wyższa wpierw składa raport o sobie, potem następuje wizytacja komisji i powstaje drugi raport mający zweryfikować realizację postulatów uczelni. Ta pisze kolejny raport, który odnosi się do wniosków komisji i wreszcie, wszystkie te pisma są debatowane na specjalnym zebraniu PKA. Proces ewaluacji uczelni sam w sobie nie zagraża akademickości, ale sprawdza, jak uczelnia realizuje swoje założenia. Zatem problem menedżeryzmu tkwi wewnątrz uczelni i jej samoorganizacji. Możliwe jest więc zachowanie etosu w konfrontacji z oceną. Nawet przy tłumaczeniu standardów akademickich na język urzędowy i czerpanie z informacji zwrotnej komisji (i ekspertów ze świata akademickiego), której

celem jest wspieranie uczelni. Również możliwe jest zrzucanie odpowiedzialności przez władze uczelni, delegowanie zadań na podwładnych i kopiowanie od siebie rozbudowanych fasad, mających stanowić obronę przed przemocą biurokratyczną. Problem polega na tym, że wówczas tą właśnie przemoc zakorzenia się na uczelni – kosztem akademickości.

Studenci otrzymali nową możliwość ucieczki od nieakademickiego podejścia do dydaktyki, gdy uczenie się jest pozbawione sensu i dialogu. To sztuczna inteligencja, która w przeciągu minut jest w stanie napisać im pracę zaliczeniową czy odpowiedzieć na pytania egzaminacyjne. Zamiast jednak zrozumieć, dlaczego studenci z niej korzystają i wspierać ich, aby robili to refleksyjnie, narzuca się nowe bariery, które na ogół są dla studentów śmiesznie proste do ominięcia. Daje to akademicką okazję do wspólnej weryfikacji świata i jego organizacji. Konieczność indywidualnego podejścia do każdej osoby studiującej jest szansą dla renesansu akademickości, do stworzenia lub przywrócenia kultury informacji zwrotnej i samodzielnego argumentowania swojej opinii. Wspiera to również tworzenie się grup zajęciowych, które mają szansę przerodzić się w szkoły naukowe. Zamiast więc procedur szkoły pruskiej (symbolizowanej lejkiem norymberskim, przez który nauczyciel wlewa wiedzę do ucha ucznia) powinno wspierać się budowanie relacji. Powszechne stosowanie sztucznej inteligencji wraz z zakończeniem boomu edukacyjnego dają więc wspaniałą impuls do refleksji odnośnie stosowanych rozwiązań związanych z ocenianiem studentów i ponownej interpretacji wy-
mogów związanych z Systemem Bolońskim.

Transformowanie konfliktu

Spór jest istotą akademickości, jednak wymaga równego dostępu do informacji, wzajemnego szacunku oraz swobody zabierania głosu. Kompetencja rozumienia drugiej strony jest podstawą dla dyskusji akademickiej i musi być powszechna i nieustannie szlifowana w codzienności uniwersytetu. Akademickość rozwija się, gdy opinia wyrabia się dzięki ścieraniu argumentów, a nie jest „zabetonowana” jeszcze przed dyskusją. Zmienianie zdania pod wpływem cudzych argumentów lub argumentowanie przeciwko swojemu stanowisku stanowi owoc akademickości. Ważnym jej wyrazem jest także gotowość do powiedzenia „nie wiem”, zwłaszcza przez osoby o najwyższej pozycji na uniwersytecie. Jest to szczególnie wartościowe, gdy łączy się z kolejnym stwierdzeniem: „zbadajmy to!”.

W przeciwieństwie do powyższego wzorca są postawy ukrywające informacje, posługujące się nierzetelnymi badaniami lub wypaczające ich wnioski, stosujące chwytły erystyczne lub ucinające dyskusję. Może to wynikać z przeświadczenia o własnej wszechwiedzy, pogardzie dla innych osób lub stanowisk albo wręcz niewierze w sens samej dyskusji. Wszystkie te aspekty

można przedstawić w formie argumentów z całym szacunkiem dla nich oraz osób je reprezentujących. Mało tego, można domniemać, że mają oni rację i wraz z nimi to zweryfikować. Im poważniejszy jest konflikt, tym bardziej trzeba dbać o akademickie standardy debaty. Typowymi przykładami mogą być tutaj decyzje władz uczelni o likwidacji akademików, które spotkały się z niezgodą studentów (np. Jowita w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza czy Kamionka Uniwersytetu Jagiellońskiego). Nawiasem mówiąc, w Szczecinie Towarzystwo Budownictwa Społecznego (STBS b.d.) wykazało się misją społeczną i zaproponowało studentom wyremontowane mieszkania w centrum miasta za połowę czynszu na cały okres studiów. Ukazuje to, że palimpsest akademickości jest zawsze otwarty, a uniwersytety nie mają nań monopolu.

Równie krytycznym czynnikiem określającym jakość uczelni oraz toczącego się w jej murach życia akademickiego jest poziom lęku hamującego swobodę wypowiedzi oraz działania prowsłnotowe. Gdy członkowie społeczności akademickiej mogą wyrażać się krytycznie o samej uczelni, ukazywać jej błędy i problemy, a także wysuwać tezy i spekulacje nie obawiając się, że samemu popełni się błąd, wtedy ta społeczność kwitnie. Błądzenie jest niezbywalnym elementem dążenia do prawdy i życzliwość wobec błądzących czy krytykujących powoduje rozkwit poczucia zaufania, zaangażowania oraz kreatywności osób. Dlatego też tak ważne jest wyeliminowanie przemocy z zachowań wspólnoty i akademicka reakcja na nią – czyli pełna szacunku do drugiej osoby oraz skierowana na zlikwidowanie przyczyn i zadośćuczynienie. Przy takiej atmosferze nieformalne życie na uczelni kwitnie, zawiązywane są przyjaźnie, szkoły myśli i synergiczną współpracę między nimi.

Dotyczy to również konfliktów z otoczeniem społecznym i stanowi wspólną okazję do samodzielnego dbania o akademickie interesy. Dobrym tego przykładem była sytuacja z USOSem, gdy uniwersytety nie mogły się doprosić władz państwowych, aby otrzymać wsparcie w tworzeniu internetowej infrastruktury uczelni. Więc uniwersytety same się zorganizowały i wspólnie rozpiwały projekt do Tempus-NET w 1999 roku. A obecnie Uniwersytecki System Obsługi Studiów prężnie się rozwija i obejmuje kolejne uczelnie, które dają sobie wzajemnie wsparcie w jego wdrażaniu i ulepszaniu. Zresztą rok 1999 był szczególny pod tym względem. Była to ostatnia edycja Tempusa i udało się porozumieć z ministerstwem, aby wysłało list do wszystkich uniwersytetów w Polsce i wspólnie przygotować projekty pod wszystkie priorytety konkursu. I udało się stworzyć kompetentny zespół, który otrzymał wszystkie środki. Ciekawą dygresją jest, że np. politechniki startowały osob-

no i żadna nie wygrała konkursu. Jest to jeden z przykładów, że solidarność akademicka jest możliwa i potrafi realizować najambitniejsze cele.

Zakończenie

Niniejszy artykuł ma na celu sprowokowanie dyskusji środowiska akademickiego. Piszę o ideale, do którego uczelnia może nie być gotowa, bo jej codzienność „wytłacza” zupełnie inne wyobrażenia i postawy w osobach związanych z uniwersytetem. Niemniej może to zmienić i ma w sobie ogromny potencjał! Uważam, że najważniejsze jest, aby uczelnie trzymały rękę na pulsie swojej akademickości. Dlatego właśnie zaproponowałem kilka wskaźników, które mogą posłużyć nie tylko do debaty, ale i do zaprojektowania długofalowych badań, które każda uczelnia będzie prowadziła na sobie samej. Pozwoli to również zaangażować całą społeczność w rozwijanie kompetencji badawczych i dać okazję do wykazania sprawczości w kształtowaniu swej uczelni. A przede wszystkim, pozwoli na refleksję i dyskusję, po co w ogóle jest uniwersytet.

Takie działanie mogłyby wpłynąć nie tylko na same uniwersytety, ale i potencjalnie na cały kraj. Łukasz Turski (1996) nie stawia więc pytania „czy Nauka ma w Polsce szansę, ale czy Polska ma jeszcze szansę?”. Ważą się bowiem losy Europy, która jest systematycznie wydrążana przez dezinformację, podważającą prawdę i sens dochodzenia do niej. Uważam, że wyzwaniem XXI wieku dla akademickości jest kształtowanie społeczeństwa rozumiejącego, a nie tylko poinformowanego (Axer 2010), które będzie zaszczerpione przeciwko dezinformacji i zdolne do współdziałania, aby dbać o całą planetę. Idąc za radą Immanuela Kanta (1966): miejmy odwagę być mądrzy!

Uważam, że niezależnie od wpływu politycznego, biznesowego czy biurokratycznego, uniwersytety mogą zawsze realizować swoją misję. Nawet jeśli będzie ona wyrażana z ozdobnikami dominującego innego dyskursu, Boga, czy palimpsestu. Najważniejsze jest, to czy wewnętrzne akademickie standardy są kultywowane i czy (choćby nieformalnie) oceniają działania społeczności uniwersytetu. Wówczas nawet totalitarny system czy rozbiory państwa nie będą w stanie zabić akademickości. To, co naprawdę jej zagraża, to brak etosu, który wyraża się w postaci autonomii oraz kolegalności – we wspólnocie akademickiej. Zatem tylko od nas zależy, czy zgodzimy się oddać akademickość. Czy pozostaniemy rozproszeni, zaszczuci, niepotrafiący się dogadać? Polska historia ukazała, że potrafimy działać pomimo opresyjnego systemu i, jak śpiewał Wojciech Młynarski, „robić swoje”.

Literatura | References

- AXER J. (2010), Autonomia uniwersytetu i innowacyjność, „Nauka”, nr 2, s. 7-10.
- BLIKLE A. J. (2022), Doktryna jakości: Rzec o turkusowej samoorganizacji, Helion, Gliwice.
- BOURDIEU P. (1988), Homo academicus, tłum. P. Collier, Stanford University Press, Stanford.
- COLLINI S. (2012), What are universities for?, Penguin, London.
- DEKLARACJA BOŁOŃSKA (1999), https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/9/1999_Bologna_Declaration_Polish_553049.pdf
- DORA – The Declaration on Research Assessment (2012), <https://sfdora.org/read/read-the-declaration-polish/>, [data dostępu: 1.04.2024].
- FLEMING P. (2021), Dark Academia: How Universities Die, Pluto Press, London.
- FUREDİ F. (2017), What’s Happened to the University? A Sociological Exploration of Its Infantilisation, Routledge, London.
- GINSBERG B. (2011), The Fall of the Faculty, Oxford University Press, Oxford.
- GIZA A. (2021), Modernizując uczelnie: Polskie szkoły wyższe po 1989 roku, „Nauka”, nr 2, s. 131-159.
- GIZA A. (2023), Co się dzieje z uniwersytetem? Uniwersytet i dystopie zarządzania, <https://cozuniwersytetem.oees.pl/tekst1>, [data dostępu: 1.04.2024].
- GOODHART C. (1975), Problems of monetary management: The UK experience, „Papers in Monetary Economics”, 1(1), s. 1-20.
- GRACZYK P. (b.d.), Uwagi do celów i środków oceniania badań naukowych, Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, <http://kkhp.pl/dokumenty/dyskusje/dyskusja-o-postulatach-zmian-w-nauce-i-szkolnictwie-wyzszym-2/p-graczyk-uwagi-do-celow-i-srodkow-oceniania-badan-naukowych/>, [data dostępu: 1.04.2024].
- GREENE R. (2012), Mastery, Penguin, London.
- HANAFI S. (2011), University systems in the Arab East: Publish globally and perish locally vs publish locally and perish globally, „Current Sociology”, 59(3), s. 291-309.

- HUMBOLDT W. (1989), Organizacja instytucji naukowych, [w:] Wilhelm von Humboldt, red. B. Andrzejewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- KANT I. (1966), Co to jest Oświecenie?, przeł. A. Landmann, [w:] Kant, red. T. Kroński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- KOCIATKIEWICZ J., KOSTERA M. (2024), Something Greater Than Ourselves: Towards Good Academic Management, „Stan Rzeczy”, 1(24), s. 221-244, DOI: <https://doi.org/10.51196/srz.24.12>
- KRIMSKY SH. (2006), Nauka skorumpowana? O nieczystych związkach nauki i biznesu, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- LEJA K. (2006), Uniwersytet: tradycyjny – przedsiębiorczy – oparty na wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2(28), s. 7-26.
- MERTON R. K. (2002), Teoria socjologiczna i struktura społeczna, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- MINTZBERG H. (2023), Understanding Organizations... Finally! Structures in Sevens, Berrett-Koehler, Oakland.
- MORRISH L. (2019), Pressure Vessels: The Epidemic of Poor Mental Health among Higher Education Staff, HEPI Occasional Paper 20, HEPI, Oxford.
- OSSOWSKA M. (2014), Etos rycerski i jego odmiany, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- SAHLIN K., ERIKSSON-ZETTERQUIST U. (2016), Collegiality in modern universities – the composition of governance ideals and practices, „NordSTEP – Nordic Journal of Studies in Education Policy”, nr 2, s. 1-15.
- SENNETT R. (2008), The Craftsman, Yale University Press, New Haven.
- STBS (b.d.), Dom dla studenta, Szczecińskie Towarzystwo Budownictwa Społecznego, <https://www.stbs.pl/index.php/component/content/article/152-programy-spoeczne/dom-dla-studenta/354-dom-dla-studenta.html?Itemid=437>, [data dostępu: 1.04.2024].
- TURSKI Ł. (1996), Czy nauka w Polsce ma szanse?, [w:] Przyszłość Polskiej Nauki i Edukacji – zapasć czy wyzwanie, materiały konferencyjne, Warszawa.
- TWARDOWSKI K. (1933), O dostojeństwie uniwersytetu, Uniwersytet Poznański, Poznań.
- USTAWA Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, https://www.gov.pl/documents/1068557/1069061/ustawa_Prawo_o_szkolnictwie_wy%C5%BCszym_i_nauce_DzU_30082018.pdf/91bcb704-5009-98ae-6fe9-ee3f1cd86688, [data dostępu: 2.04.2024].

- WILCZYŃSKI M. (2015), Wpływ Procesu Bolońskiego na sposób kształcenia nauczycieli, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne”, 142(2), s. 189-202.
- WEBER M. (1919), Polityka jako zawód i powołanie, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków; Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa.
- WEBER M. (1999), Panowanie urzędników a przywództwo polityczne, „Myśli i Ludzie”, PWN, Warszawa.
- WERNER M. (b.d.), Misja uniwersytetu, Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej, <http://kkhp.pl/dokumenty/dyskusje/dyskusja-o-stanie-nauki-uniwersytetu-i-spoleczenstwa-w-polsce/m-werner-misja-uniwersytetu/>, [data dostępu: 1.04.2024].
- ZIMAN J. (2000), Real Science: What It Is and What It Means, Cambridge University Press, Cambridge.
- ZNANIECKI F. (1984), Społeczne role uczonych, PWN, Warszawa.