

MARIA CZEREPANIAK-WALCZAK  
Uniwersytet Szczeciński

STUDIA DOKTORANCKIE W SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO  
I W SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY: KOMU I DO CZEGO POTRZEBNE  
SĄ STUDIA DOKTORANCKIE NA KIERUNKU/W DYSCYPLINIE  
*PEDAGOGIKA*

*Kształcenie doktorów jest głównym priorytetem uniwersytetów europejskich.  
Studia doktoranckie są pierwszą fazą karier młodych badaczy  
oraz centralną siłą tworzenia Europy wiedzy,  
zatem jeśli ambitne cele zwiększania zdolności badawczej,  
wzrostu innowacyjności oraz ekonomicznego rozwoju mają być osiągnięte  
konieczne jest kształcenie coraz większej liczby badaczy”.*

Professor Georg Winckler – EUA President 2005–2009

WPROWADZENIE  
(KILKA SŁÓW O PROCESIE BOŁOŃSKIM I SPOŁECZEŃSTWIE WIEDZY)

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. Dlatego wciąż utrzymuje się przekonanie o tym, że najlepszą drogą kariery naukowej jest „terminowanie” u boku mistrza i nabywanie doświadczeń w środowisku, w którym pozostanie się „od pierwszej wypłaty do złotego zegarka”. Nie są w stanie tego zmienić formalne przepisy ani zachęty w postaci grantów na mobilność. Z nieformalnych rozmów z kandydatami na studia doktoranckie i z doktorantami wnoszę, że wśród motywów podjęcia tego etapu formalnego kształcenia na czoło wysuwa się chęć pracy w szkole wyższej. Tymczasem, współczesne przemiany w wielu sferach jednostkowego i zbiorowego życia, idee społeczeństwa wiedzy i postulaty edukacji całościowej otwierają nowe przestrzenie wykorzystania kompetencji młodych badaczy. I właśnie koncepcje tych kompetencji i warunków ich rozwijania stanowią przedmiot dyskusji.

W dyskusjach tych wysuwane są argumenty społeczne i ekonomiczne. Jak stwierdziła Komisarz ds. Edukacji, Kultury, Multijęzyczności (Multilingualności)

i Młodzieży Andrulla Vassiliou na spotkaniu z beneficjentami programów Marie Skłodowska-Curie: „Inwestowanie w badania nie jest opcją ani alternatywą, jest koniecznością dla Europy ze względu na budowanie silnego ekonomicznie społeczeństwa wiedzy. W czasie gdy Unia Europejska doświadcza najpoważniejszych kryzysów ekonomicznych jestem przekonana, że musimy inwestować w nasz kapitał społeczny, musimy inwestować w naszych badaczy, inwestować w Was. (...). Naszą ambicją jest uczynienie Europy atrakcyjnym miejscem studiowania i badań, a tym samym zachęcenie wielu młodych ludzi do obierania kariery naukowej” (<http://horizon2020projects.com/es-marie-skłodowska-curie-actions-interviews/on-the-horizon-marie-curie-actions/> dostęp: 10.07.2013)

Powstawanie europejskiego społeczeństwa wiedzy jest ściśle związane z Procesem Bolońskim, w którym na konferencji w Berlinie w 2003 roku poszerzono strukturę edukacji akademickiej do trzech stopni (licencjat/bachelor, magister/master i doktor). Dwa lata później, w komunikacie z konferencji w Bergen (2005) podkreślone jest znaczenie synergii edukacji akademickiej i badań, w czym istotną rolę pełni kształcenia młodych badaczy. Ten etap formalnego akademickiego kształcenia jest też elementem spajającym Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (EOSW/EHEA) i Europejską Przestrzeń Badawczą (EPB/ERA).

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 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 skali kraju, jak i Europy (a także w skali globalnej).

Każde z tych źródeł znaczy swój ślad w organizacji i programach studiów doktoranckich oraz efektach uczenia się młodych badaczy. W tym tekście podejmuję próbę omówienia wskazanych czynników ważących na koncepcjach studiów trzeciego stopnia/doktoranckich. Ponadto staram się odczytać teoretyczne perspektywy wyznaczające te koncepcje oraz ich konsekwencje dla efektów kształcenia/uczenia się na tym poziomie. W centrum analiz odnoszę te zjawiska do studiów doktoranckich na kierunku *pedagogika*.

#### KOMU I DO CZEGO POTRZEBNE SĄ STUDIA DOKTORANCKIE NA KIERUNKU PEDAGOGIKA?

Przytoczone wyżej słowa A. Vassiliou zawierają odpowiedź na postawione tu pytanie. Studia doktoranckie potrzebne są wielu podmiotom zbiorowym

i indywidualnym. Są przede wszystkim istotnym środkiem i ośrodkiem realizacji idei społeczeństwa wiedzy oraz edukacji całościowej.

Młodzi badacze są siłą i nadzieją zrównoważonego postępu i rozwoju, jednostkowego dobrostanu i ładu społecznego w skali globalnej. Stanowią oni również znaczący potencjał wyznaczający miejsce kraju na mapie światowej nauki. Za sprawą studiów doktoranckich uczelnie powiększają szanse realizacji misji i statutowych zadań szkoły wyższej (nie mówiąc o miejscu w rankingach). Ponadto wciąż atrakcyjna kariera badacza wymagająca wielu różnorodnych kompetencji, coraz szerszego ich spektrum może być realizowana poprzez ten poziom edukacji akademickiej. Zatem można powiedzieć, że studia doktoranckie jako forma kształcenia i początek kariery badawczej zaspokajają potrzeby zbiorowe i jednostkowe. To trudno zakwestionować. Nic więc dziwnego, że podejmowane są decyzje ułatwiające ich organizowanie. Przykładem tego jest obniżenie wymagań w polskim prawie. Zgodnie z ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. (Art. 195. 1) do prowadzenia takich studiów uprawnione są jednostki organizacyjne uczelni oraz jednostki naukowe posiadające uprawnienie do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego albo co najmniej dwa uprawnienia do nadawania stopnia naukowego doktora. Według wcześniejszych postanowień ustawowych (Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku (Dz.U. Nr 65, póź. 385 z późn. zm.) studia doktoranckie mogły być tworzone wyłącznie w jednostkach organizacyjnych uczelni, uprawnionych do nadawania stopnia naukowego doktora habilitowanego w zakresie dyscyplin odpowiadających tym uprawnieniom. Jednocześnie takie obniżenia wymagań przyczynia się do tego, że studia doktoranckie nabierają charakteru masowego. A to sprawia, że konieczne jest nowe podejście zarówno do kryteriów przyjęć na nie, jak i warunków kończenia tego etapu formalnej edukacji akademickiej.

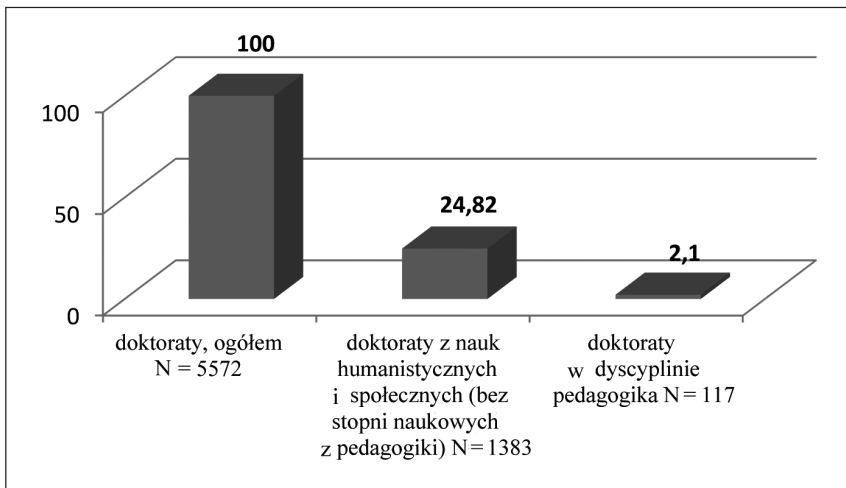
Uznanie studiów doktoranckich za trzeci poziom edukacji akademickiej sprawia, że są one zwykle podejmowane bezpośrednio po ukończeniu studiów drugiego stopnia. W tej sytuacji kandydaci nie zawsze mają sprecyzowane zainteresowania badawcze, nie są zorientowani, na czym polega łączenie roli studenta i badacza. Nie wszyscy w czasie wcześniejszych etapów studiowania mają możliwość przygotować się do tego etapu formalnej edukacji. Ma to szczególne znaczenie w kontekście tej zasady Procesu Bolońskiego, zgodnie z którą możliwe jest podejmowanie kolejnych etapów kształcenia na kierunkach innych, aniżeli ukończone wcześniej. Oznacza to, że do podjęcia studiów trzeciego stopnia na wybranym kierunku i uzyskania w ich efekcie naukowego stopnia doktora w określonej dyscyplinie uprawnieni są absolwenci dowolnych kierunków studiów. Z punktu widzenia rozwoju nauki i poszerzania obszarów wiedzy jest to korzystne – zainteresowania badawcze absolwentów innych kierunków mogą przyczynić się do podejmowania nowych, w stosunku do tradycyjnych, problemów badawczych, wykraczania poza dotychczasowe praktyki badawcze itp. Jednakże z punktu widzenia rzeczywistych efektów czteroletnich studiów doktoranckich

pewne wątpliwości może budzić możliwość osiągnięcia ustawowo zdefiniowanych efektów, a zwłaszcza wykazywanie się przez doktoranta „ogólną wiedzą teoretyczną w danej dyscyplinie naukowej” (Ustawa z 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz.U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.; art. 13.1). Moją wątpliwość wynika z analizy planów studiów doktoranckich na kierunku *pedagogika* w polskich uczelniach, które w maju 2013 r. zaczerpnęłam z dostępnych stron domowych wydziałów i instytutów prowadzących studia III stopnia na tym kierunku. Na pogłębianie, poszerzanie, pozyskiwanie na zaawansowanym poziomie wiedzy z zakresu nauk o edukacji w tych planach przeznaczają się zwykle 30–60 godzin. Oczywiście uczenie się na tym etapie studiów nie sprowadza się wyłącznie do uczestniczenia w formalnych wykładach, jednakże wiele innych zadań i obowiązków doktoranta utrudnia samodzielne pogłębianie wiedzy z tak rozległej dyscypliny. Zaś powierzchowna, wycinkowa wiedza z zakresu studiowanej dyscypliny może stać się poważnym czynnikiem utrudniającym pracę badawczą, zarówno nad dysertacją, jak i w późniejszej karierze naukowej. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do studiów na kierunku *pedagogika*. Wśród propozycji ograniczenia fragmentaryczności wiedzy pedagogicznej chciałabym wskazać kryteria naboru na studia doktoranckie uwzględniające przygotowanie z zakresu pedagogiki ogólnej, w tym dziejów i współczesności myśli pedagogicznej oraz poszerzenie zakresu kursowych i fakultatywnych zajęć o szerokim profilu społecznym i humanistycznym. Niebagatelną rolę w poznawaniu szerokiego spektrum problematyki nauk o edukacji odgrywa mobilność doktorantów w kraju (program MOST) i za granicą (Erasmus).

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione wyżej pytanie kieruje moją uwagę na warunki życia społecznego oraz koncepcje i prognozy ich zmiany formułowane w różnych skalach, dystansach czasowych oraz dla różnych terytoriów. Zmiany te z jednej strony otwierają nowe pola problemowe badań nad intencjonalnie organizowanymi warunkami rozwoju osoby i zmiany społecznej, z drugiej zaś generują nowe miejsca pracy dla badaczy tych zjawisk. Istotnym przedmiotem namysłu jest masa krytyczna w naukach o edukacji, to znaczy „taka liczba wzajemnie na siebie oddziałujących twórców, która pozwala na powstanie twórczego środowiska, czyli takiego, w którym wszyscy oddziałują na siebie, pobudzając się do ciągłej pracy twórczej” (W.W. Jędrzejczak, *Masa krytyczna*, „Sprawy Nauki”, maj 2008). Oznacza to, że dyskusja nad masą krytyczną na studiach doktoranckich na kierunku *pedagogika* oraz liczbą stopni doktorskich w tej dyscyplinie naukowej jest aktualna i wymaga rzetelnych, przejrzystych analiz. Wiąże się to bowiem z jednej strony z warunkami rozwoju dyscypliny naukowej, z drugiej zaś z liczebnością doktorów w tej dyscyplinie. Według komunikatu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 3 września 2013 r. w 2012 roku stopień naukowy doktora nauk w zakresie pedagogiki nadano 117 osobom, co stanowi 2,1% ogólnej

liczby osób ( $N = 5572^1$ ), które w tymże roku uzyskały pierwszy stopień naukowy (Dz.U. MNiSW z 20 września 2013, poz. 54). Osiągnięcie masy krytycznej jest bowiem warunkiem i gwarantem wysokiej jakości kształcenia/uczenia się i prowadzonych badań, czyli rozwoju dyscypliny naukowej, a jednocześnie uniknięcia doświadczania frustracji wśród tych doktorów, którzy nie znajdują satysfakcjonujących ich pozycji zawodowych i społecznych.

Liczebność doktorów nauk w dyscyplinie *pedagogika* w ogólnej liczbie stopni naukowych doktora nadanych w Polsce w 2012 roku obrazują dane zamieszczone na rys. 1.



Rys. 1. Stopnie naukowe doktora nadane w Polsce w 2012 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie komunikatu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 3 września 2013.

Należy podkreślić, że w debacie o masie krytycznej w naukach o edukacji istotne znaczenie mają zarówno argumenty ilościowe, jak i jakościowe.

Kształcenie na studiach doktoranckich na kierunku *pedagogika* kojarzone jest głównie z potrzebami kadrowymi w szkolnictwie wyższym. Istotnie zapotrzebowanie na pracowników naukowo-badawczych w kształceniu pedagogów jest duże. Wynika ono z masowości kształcenia na tym kierunku. Od wielu lat

<sup>1</sup> W tej liczbie jest 1213 osób ze stopniem naukowym doktora w dziedzinie nauk humanistycznych oraz 170 osób ze stopniem naukowym doktora w dziedzinie nauk społecznych. Doktorzy nauk w dyscyplinie *pedagogika* stanowią 8,46% łącznie liczby doktorów z nauk humanistycznych i społecznych. Usytuowanie stopnia naukowego doktora raz w dziedzinie nauk humanistycznych, innym razem w naukach społecznych jest konsekwencją dostosowywania się rad wydziałów do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wykazu obszarów, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych z 8 sierpnia 2011 r. Dz.U. z 2011 nr 179 poz. 1065. Na mocy tego rozporządzenia *pedagogika* jako dyscyplina naukowa została ulokowana w obszarze nauk społecznych, w dziedzinie nauk społecznych.

*pedagogika* plasuje się na czele najbardziej atrakcyjnych kierunków studiów. Obrazują to dane w tabeli 1.

Tabela 1. Popularne kierunki studiów w latach 2006–2012 (10 tys. i więcej)

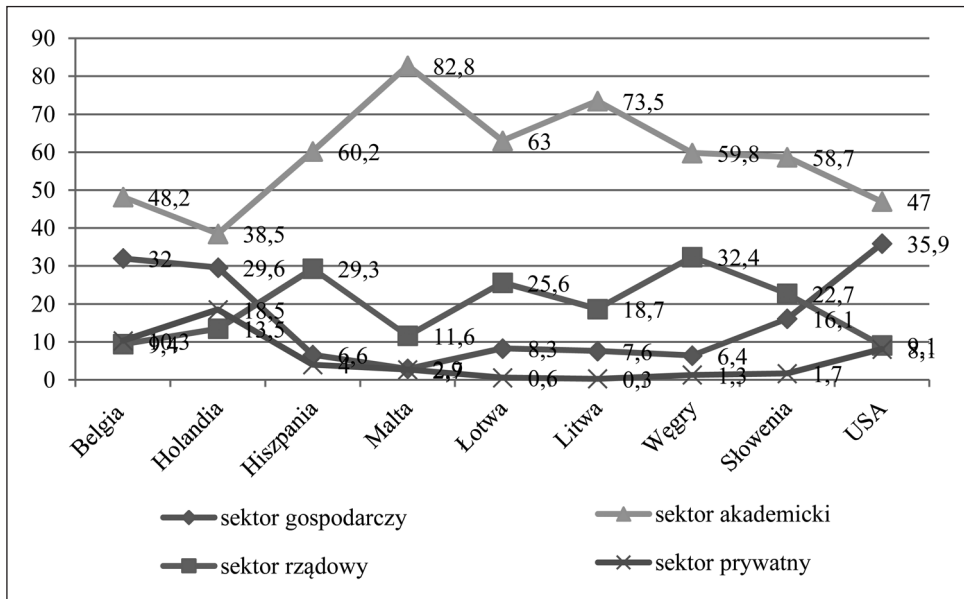
| Rok akad. | I miejsce          |              | II miejsce        |              | III miejsce |              | IV miejsce        |              | V miejsce         |              |
|-----------|--------------------|--------------|-------------------|--------------|-------------|--------------|-------------------|--------------|-------------------|--------------|
|           | Kierunek           | Liczba       | Kierunek          | Liczba       | Kier.       | Liczba       | Kier.             | liczba       | Kier.             | liczba       |
| 2012/13   | <b>Informatyka</b> | <b>30639</b> | Zarządzanie       | <b>27579</b> | prawo       | <b>24985</b> | Budownictwo       | <b>24969</b> | <b>Pedagogika</b> | <b>20215</b> |
| 2011/12   | <b>Budownictwo</b> | <b>29888</b> | Zarządzanie       | <b>28608</b> | Informatyka | <b>27625</b> | <b>Pedagogika</b> | <b>25839</b> | Prawo             | <b>25581</b> |
| 2009/10   | <b>Zarządzanie</b> | <b>35388</b> | <b>Pedagogika</b> | <b>33094</b> | prawo       | <b>26581</b> | Budownictwo       | <b>24637</b> | Informatyka       | <b>24055</b> |
| 2008/09   | <b>Zarządzanie</b> | <b>34706</b> | <b>Pedagogika</b> | <b>32019</b> | prawo       | <b>27471</b> | Ekonomia          | <b>32278</b> | Budownictwo       | <b>21200</b> |
| 2007/08   | <b>Pedagogika</b>  | <b>37490</b> | prawo             | <b>31827</b> | Zarządzanie | <b>27707</b> | Ekonomia          | <b>22026</b> | Administracja     | <b>21014</b> |
| 2006/07   | <b>prawo</b>       | <b>25167</b> | <b>Pedagogika</b> | <b>16455</b> | lekarski    | <b>15164</b> | Socjologia        | <b>13593</b> | Politologia       | <b>12819</b> |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akad. 2012/13 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/2c9dcb54750b1bea5b1e3c22cad6f20a.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/2c9dcb54750b1bea5b1e3c22cad6f20a.pdf) (dostęp 20.02.2013 r.).

Mimo tak dużej liczby studentów i absolwentów rynek pracy wciąż chłonie absolwentów tego kierunku. Ponadto pewne miejsca pracy (między innymi w oświacie) przeznaczone są dla osób z tytułem zawodowym magistra. Pedagogika jest więc kierunkiem, na którym liczebność na obydwu stopniach należy wciąż do największych. Oznacza to duże zapotrzebowanie na nauczycieli akademickich na tym kierunku, zwłaszcza że według danych z analizy zasobów kadrowych w szkołach wyższych większość z nich (57%) stanowią doktorzy, 19% doktorzy habilitowani i 15% profesorowie (*Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyżacji*, Warszawa 2010, s. 44).

Jak stwierdzają autorzy raportu *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach ...* (s. 112), niż demograficzny wywołujący spadek liczby studentów może okazać się istotnym czynnikiem poszerzania oferty edukacyjnej dla osób aktywnych zawodowo. To także może przyczynić się do zwiększenia oferty w zakresie kształcenia badaczy zaangażowanych już w pracę zawodową. Otwiera to wiele możliwości kształcenia na studiach doktoranckich prowadzących do stopnia naukowego doktora nauk społecznych w dyscyplinie *pedagogika*. Praktyka społeczna (nie tylko oświatowa i nie tylko kształcenie w szkole wyższej) wciąż potrzebuje krytycznych i wątpliwych analityków, otwartych na nieustannie wyłaniające się nowe problemy. Studia doktoranckie są zatem potrzebne społeczeństwu. Kwalifikacje i kompetencje ich absolwentów są istotnym czynnikiem wzrostu dobrostanu w różnych

sferach życia. W świetle raportu *Making the Most of Knowledge*<sup>2</sup>, mimo że dominującym miejscem zatrudnienia doktorów jest szkolnictwo wyższe, w wielu krajach realizują oni programy badawcze w innych sektorach. Jest to przedstawione na poniższym rysunku. Wprawdzie dane te nie uwzględniają dyscypliny naukowej, ale w kontekście dużego zapotrzebowania na badaczy zjawisk społecznych można je wykorzystać do argumentacji na rzecz kształcenia doktorów *pedagogiki*.



Rys. 2. Miejsca zatrudnienia osób ze stopniem naukowym doktora (% ogólnej liczby osób ze stopniem naukowym doktora zatrudnionych na stanowiskach badawczych w 2009 roku)

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Making the Most of Knowledge*.

Nietrudno dostrzec związki między miejscem zatrudnienia osób ze stopniem naukowym doktora i społeczeństwem wiedzy, zwłaszcza gospodarkami opartymi na potencjale intelektualnym oraz wartościami HDI (*Human Development Index*). Warto dodać, że również absolwenci studiów doktoranckich w obszarze nauk społecznych i humanistycznych zatrudnieni w gospodarce oraz w strukturach rządowych i samorządowych przyczyniają się wydatnie do zmiany społecznej i kulturowej. Doświadczenie badawcze nabyte w pracy nad dysertacją oraz umiejętność prezentowania wyników pracy naukowej w czasopismach naukowych sprawiają, że absolwent tych studiów jest przygotowany do pełnienia znaczących

<sup>2</sup> *Making the Most of Knowledge. Key Findings of the OECD –KNOWINNO PROJECT on the Careers of Doctoral Holders*, <http://www.oecd.org/sti/inno/CDH%20FINAL%20REPORT-.pdf>.

ról w różnych sferach życia społecznego<sup>3</sup>. Doktorzy nauk społecznych (albo humanistycznych, gdyż i w tym obszarze nadawane są stopnie naukowe doktora nauk w dyscyplinie *pedagogika*) odgrywają (mogą odegrać) znaczące role nie tylko w rozwoju edukacji (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej), ale także w wielu sektorach kultury i gospodarki.

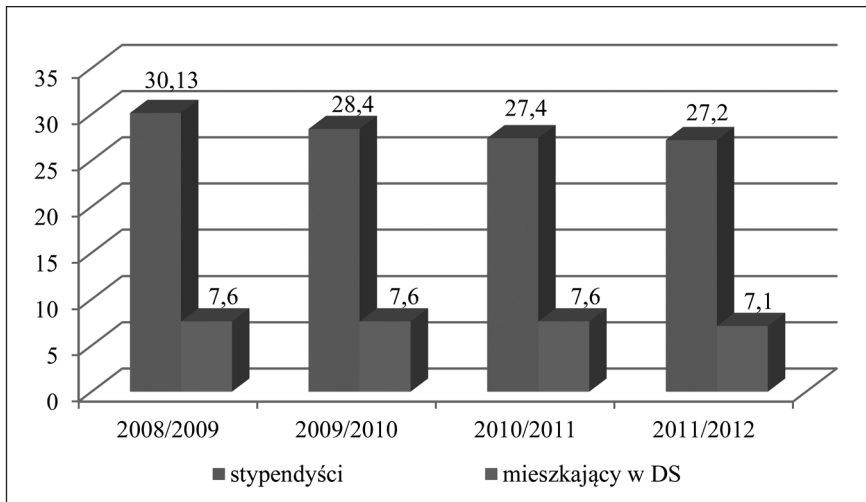
W projektowaniu i organizowaniu kształcenia młodych badaczy można zaobserwować co najmniej dwa podejścia, a mianowicie: takie, które nazywamy zorientowanym na rozwój nauki oraz drugie, zorientowane rynkowo. Te orientacje występują zarówno wśród organizatorów studiów doktoranckich (rad wydziałów), opiekunów naukowych, jak i wśród samych doktorantów. Należy podkreślić, że te nastawienia nie mają swoich źródeł w podziale badań na podstawowe i stosowane. Można wprawdzie powiedzieć, że nie muszą one być rozłączne. Jednakże w praktyce dość trudno o ich komplementarność. Orientacja na naukę wyraża się nastawieniem na osiągnięcie takich efektów edukacji na studiach III stopnia, które wyrażają się w stawianiu 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. W tym kontekście można postawić pytanie o to, która z orientacji przeważa w podejściu do studiów III stopnia.

Wśród konsekwencji utrudnień połączenia tych dwu interesów można wskazać między innymi niewspółmierność nakładów na kształcenie na studiach doktoranckich z rzeczywistymi ich kosztami. Orientacja na naukę i kształcenie kompetentnych badaczy przynosi zwykle odroczonego efekt. Zarówno kompetencje doktorów, jak i efekty ich pracy badawczej nie zawsze przyczyniają się bezpośrednio, a nawet w krótkim czasie do spektakularnych odkryć i zastosowań o charakterze rynkowym. Zastosowanie wielu wyników badań cechuje odroczenie w czasie. Nierzadko stawiane przez badaczy problemy są niedostrzegane, niezrozumiałe nawet dla autorów strategii rozwoju różnych sfer życia, a także osób decydujących o finansowaniu projektów badawczych (w tym niemałej grupy recenzentów wniosków o granty naukowe). Świadczą o tym między innymi dane dotyczące wyników konkursów na granty dla młodych badaczy (PRELUDIUM – na projekty badawcze realizowane przez osoby rozpoczynające karierę naukową nieposiadające stopnia naukowego doktora). W panelu HS6, do którego składane są wnioski w dyscyplinie *Pedagogika* (HS6\_8 do HS6\_12) oraz *socjologia* i *psychologia*, spośród 74 aplikacji do finansowania zostało zakwalifikowanych 14 (<http://www.ncn.gov.pl/aktualnosci/2013-04-29-wyniki-konkursow>, dostęp 15.08.2013). Oznacza to, że tylko co piąty (19%) wniosek składany przez młodych badaczy

<sup>3</sup> J.P. Myklebust: *Industrial PhD score high on employment and income*, "University World News", 1<sup>st</sup> of September 2013, no 285.



podlega finansowaniu z budżetu nauki. W połączeniu z ograniczonym dostępem do stypendiów doktoranckich (obrazują to dane na rys. 2) sytuacja ta sprawia, że często doktoranci, by utrzymać się w czasie studiów i nierzadko pokryć koszty swoich badań podejmują się różnych prac zarobkowych, nie zawsze związanych ze studiowaną dyscypliną.



Rys. 3. Pomoc materialna dla doktorantów

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.* GUS, Warszawa 2012.

Jak pisze W.W. Jędrzejczak: „wprawdzie (praca zarobkowa, dop. M.Cz-W) daje to pewne doświadczenie życiowe, ale odciąga oryginalne umysły od tworzenia. Jeśli już pojawi się myśl twórcza, to na realizację rzeczywiście oryginalnych pomysłów często nie ma pieniędzy (W.W. Jędrzejczak, *Masa krytyczna*, „Sprawy Nauki”, maj 2008) oraz czasu”.

W odpowiedzi na pytanie postawione w tytule tej części można więc odpowiedzieć, że jakkolwiek studia doktoranckie na kierunku *pedagogika* są potrzebne szerokiemu spektrum interesariuszy (używając słownictwa neoliberalnej nowomowy), to droga do stopnia naukowego w tej dyscyplinie wymaga od doktoranta (i nierzadko jej/jego rodziny) dużej determinacji i wysiłków (także finansowych).

#### NAPIĘCIA MIĘDZY ADMINISTROWANIEM I AUTONOMIĄ W KSZTAŁCENIU MŁODYCH BADACZY

Kolejnym wątkiem analizy specyfiki studiów III stopnia – doktoranckich na kierunku *pedagogika* jest organizacja i zakładane efekty kształcenia. 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 (A. Kojder, *Nadmiar prawa*, w: K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012). Z obydwoma tymi zjawiskami mamy do czynienia w nauce i w szkolnictwie wyższym. Jednym z przykładów niestabilności jest niemal nieustanne „doskonalenie”/nowelizowanie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym oraz rozporządzeń, w tym rozporządzeń w sprawie studiów doktoranckich (projekt ostatniego ogłoszony został 6 grudnia 2012 r.). Bez przeprowadzenia pełnego cyklu jednych zmian podejmowane są inicjatywy ich nowelizacji, modernizacji, przemian. W rezultacie uczestniczymy w permanentnej zmianie bez poczucia podmiotowego sprawstwa i bez ponoszenia odpowiedzialności za wypełnianie administracyjnych zobowiązań. 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 (Z. Kwieciński, *Zmiany w edukacji. Próba bilansu dwóch dekad*, w: K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012).

Nastawienie na dostosowanie, na kształtowanie kompetencji pragmatycznych oraz zachowanie transmisyjnego paradygmatu wiedzy pewnej i ustalonej nie sprzyja twórczości naukowej, wychodzeniu poza wyznaczone formalnie pole aktywności poznawczej i edukacyjnej. Tworzenie warunków doświadczania przez doktorantów tego, co było/jest udziałem ich nauczycieli jest pewną drogą do ograniczenia ich otwartości na nowe problemy badawcze i nowe źródła hipotez, wyjścia poza to, co są dostępne w uniwersytecie traktowanym jako przedsiębiorstwo. Tymczasem coraz większą rolę odgrywa umiejętność organizowania warunków prowadzenia badań, współpracy w zespołach badawczych (w tym interdyscyplinarnych), komunikowania i upowszechniania wyników badań, nie tylko w środowisku naukowym oraz stawiania nowych pytań badawczych wykraczających poza tradycyjne ramy dyscypliny, dziedziny i obszaru nauki. Wymaga to nowego podejścia zarówno do organizacji tego etapu kształcenia/uczenia się, jak i do organizacji warunków nabywania kompetencji badacza. To drugie wiąże się ze zmianą koncepcji opiekuna naukowego, którego tradycyjna rola mistrza ma szansę być poszerzona o nowe działania i nowe postawy. Niebagatelną rolę w tej zmianie może odegrać koncepcja zadań formalnie wprowadzanego promotora pomocniczego – nowego w naszej tradycji uczestnika procesu kształtowania i rozwoju kompetencji badawczych, w których istotne znaczenie ma widzenie badanych

zjawisk w szerokim kontekście nauki. Ta koncepcja w moim przekonaniu może być interesującym przedmiotem debaty wśród akademickich pedagogów, nie tylko w odniesieniu do własnej dyscypliny, ale w kontekście pedagogiki szkoły wyższej, akademickiego kształcenia i uczenia się. Problematyka nowych form wsparcia doktorantów w realizacji ich projektów badawczych oraz zachowania równowagi między formalnym programem studiów i aktywnością badawczą była między innymi przedmiotem debaty w czasie VI Dorocznego Spotkania EUA-CDE, jakie odbyło się na Uniwersytecie Warszawskim w dniach 18–19 czerwca 2013 r.

W dyskusji nad źródłami i przejawami napięć między autonomią akademicką i nadmiarem centralnego administrowania w odniesieniu do studiów doktoranckich ważnym zagadnieniem są efekty edukacji młodych badaczy formułowane w kategorii typów racjonalności. Współczesna koncepcja wywiedziona z Krajowych Ram Kwalifikacji wyraźnie wskazuje na orientację na racjonalność instrumentalną, zarówno w podejmowaniu problematyki badawczej, jak i metodologii. Ta orientacja z jednej strony wpisuje się w paradygmat transmisyjny, w którym na czoło wysuwa się podążanie za Mistrzem, powtarzanie jego doświadczeń i w najlepszym przypadku może prowadzić najwyżej do wykształcenia erudyty pragnącego pewności i stałości (F. Znaniecki: *Uczeni polscy a życie polskie*, [w:] *Społeczne role uczonych*, Wybór, wstęp, przekład tekstów i redakcja naukowa J. Szacki, PWN, Warszawa 1984, s. 250). Orientacja na racjonalność instrumentalną uwidacznia się i jest utrwalana między innymi w recenzjach projektów badawczych, aplikacji o granty itp. Wyjście poza administracyjnie wyznaczone granice dyscypliny naukowej czy to w aspekcie merytorycznym, czy metodologicznym często skutkuje odrzuceniem projektu.

Z drugiej strony orientacja ta ogranicza kształtowanie i wykorzystywanie w badaniach podejmowanych przez doktorantów racjonalności emancypacyjnej wyrażającej się w odwadze, innowacyjności i krytycznej refleksji, w przekraczaniu ograniczeń tkwiących z jednej strony w ustawach i rozporządzeniach, z drugiej zaś w tradycji, by nie rzec skostnieniu wzorów badań naukowych. Wypełnianie przez doktoranta i jego opiekuna/opiekunów zadań wyznaczonych planem i programem studiów, zwłaszcza tym wprost i dosłownie wywiedzionym z rozporządzeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz zorientowanym na ekonomiczne aspekty studiów doktoranckich (to znaczy maksymalizację zysków uczelni i administracji centralnej, a nie nastawienie na wysoką jakość początków karier badawczych) czyni z kształcenia doktorów *pedagogiki* (i nie tylko) proces (a może proceder?) reprodukcji dotychczasowych doświadczeń, a także fragmentaryzacji wiedzy o warunkach rozwoju osoby i zmiany społecznej.

#### KONKLUZJE

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione w tytule pytanie wymaga szerokiej dyskusji na temat specyfiki i potencjalnych efektów studiów doktoranckich. Nie jest to dyskusja prowadzona wyłącznie wśród pedagogów, ale wobec wagi badań

w procesie zmiany edukacyjnej na wszystkich szczeblach systemu edukacji oraz w różnych obszarach jednostkowego i zbiorowego życia właśnie w tej dyscyplinie naukowej i na tym kierunku kształcenia nabiera szczególnego znaczenia. Poprzez taką debatę powstaje z jednej strony możliwość skorzystania z dobrych doświadczeń innych organizatorów studiów doktoranckich (krajowych i zagranicznych), z drugiej zaś szansa ekstrapolacji własnych dobrych idei i praktyk. Przede wszystkim widzę pilną potrzebę rozstrzygnięcia napięcia między administracyjnie wyznaczanymi programami edukacji młodych badaczy a autonomicznymi projektami w tym zakresie. Odnosi się to zwłaszcza do dwu tendencji występujących współcześnie w kształceniu doktorantów, a mianowicie: **interdyscyplinarności i umiędzynarodowienia**. W naukach o edukacji znajdziemy wiele argumentów przemawiających na rzecz wdrożenia tych tendencji – pedagogika jest wszak nauką pogranicza, jest z natury swej interdyscyplinarna. Jest także jako nauka społeczna uwikłana w dziejące się zdarzenia i procesy o zróżnicowanym zasięgu – od lokalnego po globalny. To czyni z niej otwarte pole interdyscyplinarności tworzonej wiedzy i badań oraz umiędzynarodowienia kształcenia i karier badawczych. Tymczasem w dotychczasowych doświadczeniach kształcenia na studiach doktoranckich przeważają takie, które cechuje wąskoprofilowość, homogeniczność i zanurzenie w tradycji. Towarzyszy temu niska mobilność w ramach subsydiowanych programów MOST i ERASMUS. Niewykluczone, że jedną z przeszkód mobilności w kraju i za granicą jest (moim zdaniem zupełnie nieuzasadniony) lęk przed drenażem mózgow. Skutkuje to ograniczeniem możliwości kontaktów z innymi badaczami oraz kulturami edukacyjnymi i badawczymi. Miejsce tego zajmuje swoisty „chów wsobny”, reprodukcyjność lokalnych wzorów kształcenia i badań. Interdyscyplinarność i umiędzynarodowienie studiów doktoranckich mogą te zjawiska złagodzić, jakkolwiek nie można ich uznać za panaceum na istniejące warunki początku karier badawczych.

Wśród przykładów jednej z tych tendencji, a mianowicie; interdyscyplinarności (oraz swoistej ponadregionalności) w kształceniu młodych badaczy należy wskazać funkcjonującą już od 27 lat formę, to znaczy Letnią Szkołę Młodych Pedagogów. Ze względu na jej specyfikę można uznać ją za komplementarną do lokalnych studiów doktoranckich. Jednakże ze względu na proporcję liczby uczestników do liczby doktorantów na kierunku *pedagogika* jest to tylko namiastka przekraczania administracyjnych ram kształcenia na studiach doktoranckich.

W odniesieniu do nauk o edukacji taka inicjatywa została podjęta przez konsorcjum, w skład którego wchodzi uczelnie z 5 państw, w tym Dolnośląska Szkoła Wyższa ([http://www.edite.eu/edite\\_consortium/UNIVERSITIES](http://www.edite.eu/edite_consortium/UNIVERSITIES); dostęp 12.07.2013 r.). Konsorcjum to realizuje projekt EDiTE (European Doctorate In Teacher Education). Celem tego projektu jest tworzenie oryginalnego, interdyscyplinarnego i międzynarodowego programu kształcenia badaczy edukacji, w edukacji i dla edukacji bazującego na ścisłych związkach badań i praktyki edukacyjnej, ponadgranicznej wymianie wiedzy i dobrych praktyk w tym zakresie oraz wypracowanie wspólnego programu studiów doktoranckich dla badaczy oświaty

i edukacji. Jest to jedynie przykład realizacji wskazanych tendencji w projektowaniu studiów doktoranckich uznanych za pierwszy etap kariery badawczej.

W formalnych (między innymi w EUA-CDE) i w nieformalnych debatach postuluje się powstanie swoistego „Traktatu z Maastricht dla edukacji i nauki”, a zwłaszcza utworzenie obszaru kształcenia i badań bez granic wewnętrznych (co wiąże się z tworzeniem EOSW/EHEA oraz EPB/ERA) oraz umacnianie spójności naukowej i społecznej. Wskazany wyżej projekt EDiTE, a także inne inicjatywy i programy realizowane już w polskich uczelniach są drogą do ziszczenia się idei „Traktatu z Maastricht dla edukacji i nauki”. Wymaga to jednak porozumienia w sprawie specyfiki masy krytycznej w naukach o edukacji oraz zmniejszenia przywiązania się organizatorów i uczestników studiów doktoranckich do administracyjnie wyznaczanych ram funkcjonowania tego etapu formalnej edukacji.

#### BIBLIOGRAFIA

Czerepaniak-Walczak M., *Trzeci poziom edukacji akademickiej czy kształcenie młodych badaczy? Krajowe Ramy Kształcenia dla studiów doktoranckich* „Studia Pedagogiczne” 2013, nr XXV.

Jędrzejczak W.W., *Masa krytyczna*, „Sprawy Nauki”, maj 2008.

Kojder A., *Nadmiar prawa*, [w:] K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012.

Kwieciński Z., *Zmiany w edukacji. Próba bilansu dwóch dekad*, w: K. Frysztacki, P. Sztompka (red.), *Polska na początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012.

Ustawa o szkolnictwie wyższym z 12 września 1990 roku (Dz.U. Nr 65, poz. 385 z późn. zm.).

Ustawa z 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki, Dz.U. Nr 65, poz. 595 z późn. zm.

*Informacja o wynikach rekrutacji na studia na rok akad. 2012/13 w uczelniach nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* [http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/2c9dcb54750b1bea5b1e3c22cad6f20a.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/2c9dcb54750b1bea5b1e3c22cad6f20a.pdf) (dostęp 20.02.2013).

*Komunikat Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 września 2013 r. w sprawie wykazu nadanych stopni doktora*, Dz.U. MNiSW z 20 września 2013, poz. 54.

<http://www.ncn.gov.pl/aktualnosci/2013-04-29-wyniki-konkursow>, dostęp 15.08.2013.

<http://horizon2020projects.com/es-marie-sklodowska-curie-actions-interviews/on-the-horizon-marie-curie-actions/> dostęp: 10.07.2013.

[http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/2c9dcb54750b1bea5b1e3c22cad6f20a.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/2c9dcb54750b1bea5b1e3c22cad6f20a.pdf) (dostęp 20.02.2013 r.).

European Doctorate in Teacher Education, [http://www.edite.eu/edite\\_consortium/UNIVERSITIES](http://www.edite.eu/edite_consortium/UNIVERSITIES); dostęp 12.07.2013 r.

**Author:** Maria Czerepaniak-Walczak

**Title:** Doctoral programs in the system of higher education and the knowledge society: who and why needs a PhD in the field / in the discipline of Pedagogy

**Key words:** doctoral education PhD in Pedagogy, critical mass, interdisciplinarity, internationalization

**Discipline:** Pedagogics

**Language:** Polish

**Document type:** Article

**Abstract**

In this text is taken the issue of doctoral studies as the highest level of formal education as well as the first stage of their research careers. Use the category of “critical mass” I put questions about the PhD program in the discipline of Pedagogy. One of the context of analysis of “critical mass” is the number of the pedagogy students I and II degree and the social contexts of education as well as employability qualified pedagogs. Then, I ask, who and why needs a PhD in pedagogy. At the end I discuss the European trends in doctoral education with comparing it to the dominance the administrative and bureaucratic approach to doctoral studies in Poland.