

prof. dr hab. Stanisław Gałkowski
Katedra Filozofii Wychowania
Akademia Ignatianum w Krakowie

Opinia o dorobku i rozprawie habilitacyjnej doktora Przemysława Chmieleckiego

Przemysław Chmielecki posiada rozległe wykształcenie - jest magistrem trzech kierunków (pedagogiki, kognitywistyki oraz informatyki), cztery lata temu (a więc rok po zakończeniu ostatnich studiów) uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie filozofii na podstawie rozprawy *Od Witelona do Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Polscy filozofowie o znaczeniu filozofii w kształceniu akademickim w okresie między XIII a XX wiekiem*. Obecnie jest zatrudniony na stanowisku adiunkta w Zakładzie Filozofii i Nauk Społecznych Wyższego Baptistycznego Seminarium Teologicznego w Warszawie, aktywnie bierze udział w pracach tej uczelni, prowadzi zajęcia dydaktyczne głównie z zakresu filozofii, logiki i etyki. Uczestniczył w dziewiętnastu konferencjach naukowych.

W ciągu czterech lat od obrony doktoratu Chmielecki opublikował szereg rozpraw i artykułów naukowych. Wprawdzie nie zdobyły one szerszego oddźwięku i posiadają raczej niski *impact faktor* (h-indeks – 1, od 2107 wg Google Scholar), niemniej jest to całkowicie zrozumiałe ze względu na krótki czas, jaki upłynął od ich publikacji.

Dr Chmielecki w autoreferacie podaje listę dwudziestu dwóch (nie licząc rozprawy habilitacyjnej) publikacji naukowych, które ukazały się drukiem po otrzymaniu doktoratu. W moim przekonaniu jednak listę tę należy ograniczyć, gdyż przynajmniej sześć z nich albo nie jest tak naprawdę artykułem naukowym, albo jest „pierwszą przymiarką” do książki habilitacyjnej.

Teksty, które w moim przekonaniu nie powinny zostać zaliczone do dorobku naukowego habilitanta, to *Czy dzisiejszy uniwersytet hoduje troglodytów* (stanowi on „refleksję nad książką Piotra Nowaka”) oraz *O etycznym nauczycielu – rozważania na kanwie monografii Dariusza Zajęca. Etyczność pracy zawodowej nauczycieli studium teoretyczne*. Są to po prostu rozbudowane recenzje wspomnianych książek. Z kolei artykuł *Wybrane ideały edukacji akademickiej okiem polskich filozofów okresu XIV-XVII* – pokrywa się dokładnie z tematyką doktoratu (*Polscy filozofowie o znaczeniu filozofii w kształceniu akademickim w okresie między XIII a XX wiekiem*), nie powinien zatem być oceniany jako element dorobku habilitacyjnego. Artykuł *Refleksja nad autonomią uniwersytetu w perspektywie długiego trwania jest* tematycznie zbieżny z rozprawą habilitacyjną, wprawdzie nie został włączony do niej *in extenso*, niemniej zawiera wątki, które później zostały rozwinięte w książce, trudno więc traktować te publikacje jako element dorobku poza książką. Również *Uniwersytet i szkoła wyższa czy ten podział jest chybiony?* - niespełna sześciostronicowy tekst opublikowany w dziale *Diskusje i polemiki „Przeglądu Pedagogicznego”*, rozważający zasadność tytułowego podziału z uwagi odmiennie funkcje popołnione przez te instytucje, z racji na jego raczej publicystyczny charakter - nie spełnia wszystkich kryteriów rozprawy naukowej. Przedstawiona z kolei do recenzji praca *Zaawansowana Analityka Danych na przykładzie Microsoft SQL Serewre z pakietem R*, choć świadczy o dużej wiedzy Autora z zakresu informatyki (brak mi jednak kompetencji dla dokonania właściwej jej oceny), to niewątpliwie nie może być zaliczona do dorobku podczas ubiegania się o stopień naukowy z zakresu pedagogiki.

Mimo wykazanej wyżej konieczności uszczupień, pozostałe teksty o charakterze naukowym spełniają ilościowe wymagania stawiane dorobkowi habilitacyjnemu.

Głównym przedmiotem zainteresowania habilitanta jest życie akademickie w jego całej różnorodności i temu poświęcone są wszystkie jego prace. Pierwszą grupę tekstów stanowią artykuły prezentujące wątki, które zostały w pełniejszej postaci rozwinięte w książce habilitacyjnej. Są to; pięciostronicowy *Uniwersytet i wyższa szkoła zawodowa – czy ten podział jest chybiony?*, gdzie Autor opowiada się za podtrzymaniem tytułowego podziału szkolnictwa wyższego; *Czy tylko ekonomia się liczy? Spór o wizję współczesnego polskiego szkolnictwa wyższego – głos w dyskusji* - to również bardzo

krótki (pięciostronicowy) tekst ciekawie, choć w bardzo skróconej formie, omawiający rolę wymiaru ekonomicznego działalności zarówno uniwersytetów, jak i wyższych szkół zawodowych.

Rolę dobrych praktyk i etosu akademickiego Chmielecki omawia w tekstach; *Czy uczony jest niedostosowany społecznie? O współczesnej roli zawodowej pracownika nauki; Conditions of Freedom of Speech of Scientists* oraz *Recenzje naukowe – błędy, pułapki i postulaty*, gdzie zgodnie z tytułem prezentuje najpowszechniejsze błędy pojawiające się podczas recenzowania tekstów naukowych.

Dydaktyce akademickiej poświęcone są dwa artykuły. W pierwszym - *Czy wciąż potrzebujemy filozofii. Rola filozofii na uniwersytecie* - Autor przytacza argumenty za nierugowaniem filozofii z uniwersytetu. Drugi to rozprawa *Relacja mistrz uczeń jako fundamenta akademickości. Casus szkoły Twardowskiego* przybliżająca sylwetkę Twardowskiego jako nauczyciela i przewodnika swoich uczniów, co stało się też inspiracją do rozważań o cechach, które są najważniejsze dla prowadzenia dobrej dydaktyki.

Rolę twórcy szkoły lwowsko-warszawskiej podkreśla również tekst *Inspiracje Kazimierza Twardowskiego w formowaniu polskiego modelu uniwersytetu*. Autor opisuje tam tradycje i najważniejsze, bez wątpienia znane Twardowskiemu, postacie, które zapewne wpłynęły na niego i jego współpracowników (zapewne, ponieważ Habilitant nie wykazał żadnego bezpośredniego związku). Tekst jest ciekawy i dobrze napisany. Jednak – jeżeli, jak sam Autor przyznaje, właściwie nie było odrębnego polskiego modelu uniwersytetu, gdyż polskie uczelnie funkcjonowały w oparciu o odziedziczony po zaborcach model humboldtowski, Twardowski zaś będąc rektorem w czasie wojny nie przeprowadzał znaczących zmian organizacyjnych w funkcjonowaniu uczelni (choć jego znaczenie dla polskiej nauki we wszystkich pozostałych polach jest olbrzymie), to pojawia się natychmiast pytanie o sens tak sformułowanego tematu artykułu.

W tekstach *Technicized University – Are the Technological Changes an Opportunity or a Threat* oraz *Global Youtube University – uwagi o robotyzacji szkolnictwa wyższego* Dr Chmielecki podjął temat wpływu nowych technologii na dydaktykę i organizację procesu nauczania szkół wyższych.

Wśród publikacji dr Chmieckiego wyróżniają się dwa artykuły, w których wskazuje na ważne i ciekawe problemy oraz podejmuje próbę ich rozwiązania. Pierwszy to *Granice tolerancji – czy możliwa jest tolerancja w nauce*, w którym Autor stawia bardzo istotne poznawczo i społecznie pytanie „*jakie warunki powinny zostać spełnione, by można było mówić o tolerancyjnym poznaniu?*”. Niestety nigdzie nie można znaleźć nawet przybliżonego określenia pojęcia „*tolerancyjnego poznania*” ani nawet tolerancji. W pierwszej części Habilitant wspomina wprawdzie, że Ija Lazari Pawłowska wyróżnia „*tolerancję negatywną, pozytywną oraz tolerancję jako brak przymusu*” (s.67), niemniej nigdzie nie omawia tych terminów ani, co gorsze, nie wskazuje w jakim znaczeniu sam używa pojęcia tolerancja. Pojawia się tam również wiele na pierwszych rzut oka kontrowersyjnych tez, np. „*Punkt wyjścia rozważań o tolerancji stanowi kwestia równości ludzi oraz ich możliwości percepcyjnych i poznawczych*”, lecz nigdzie nie ma nawet próby ich uzasadnienia. Brak wyjaśnień dotyczy też innych ważnych w tym kontekście terminów jak np. „*naukowy fundamentalizm*”. Autor wspomina jedynie, że cechuje go „*zupełny brak tolerancji i zrozumienia dla inności*”. Oczywiście można się zapytać, co w tym kontekście znaczy „*zupełny brak zrozumienia*” oraz jak może być nazwana naukową postawa braku zrozumienia. A także dlaczego nazywać to zjawisko fundamentalizmem, skoro w poprzednim zdaniu Habilitant stwierdza że „*w poznaniu tolerancja jest i musi być ograniczona [...], zajęcie jakiegoś stanowiska stanowi ograniczenie lub nawet brak tolerancji dla innych stanowisk*” (s 76). Z powyższego wywodu wynikałoby, że uprawianie nauki wiedzie do fundamentalizmu (?).

Co więcej, braku dookreślenia czym jest tolerancja, powoduje, że nie wiadomo co miałby oznaczać taki brak tolerancji dla innych stanowisk - uznanie je za nieprawdziwe, niedopuszczenie ich do publicznego głoszenia czy też naciski administracyjne wymuszające ich zmianę, a może brak działań dla ich upowszechnienia? Bez takich uściśleń, które powinny być centrum tekstu o tolerancji w nauce, staje się on właściwie bezkonkluzywny. Szkoda, bo zamysł był celny, a uważniejsze dopracowanie artykułu mogłoby znacznie podnieść wartość całego dorobku Habilitanta.

Zupełnie inaczej przedstawia się sprawa z tekstem *Meandry poprawności politycznej w nauce* (opublikowanym w tomie *Wokół problemów seksualności*), który w moim przekonaniu stanowi najmocniejszy punkt wśród publikacji doktora Chmieckiego. W

sposób spokojny, rzeczowy i wielostronny analizuje w nim tytułowe zjawisko, jego założenia, drogi realizacji oraz konsekwencje w uprawianiu nauki.

Zwieńczeniem dorobku habilitanta jest obszerna, ponad trzystustronicowa książka - *(Nie)Zależność uniwersytetu. Spory i dyskusje o kształt dydaktyki i nauki akademickiej w Polsce*, stanowiąca podsumowanie wielu wątków pojawiających się już we wcześniejszych publikacjach.

Niewątpliwą zaletą omawianej pracy jest klarowna struktura oraz bibliografia zawierająca nieomal wszystkie ważniejsze prace w języku polskim poświęcone uniwersytetowi (biorąc pod uwagę ich gwałtowny przyrost w ostatnim okresie, jest to szczególnie godne podkreślenia).

Celem rozprawy była możliwie pogłębiona i wielopłaszczyznowo przeprowadzona „*Analiza wpływu funkcjonowania instytucji edukacyjnych na celowość edukacji uniwersyteckiej*”. (s. 26). Chmielecki stawia hipotezę badawczą, że: „*współczesne uniwersytety, a także sami uczeni, są uwikłani w szereg zależności różnych grup interesów i przez to nie mogą się cieszyć wynikającą z klasycznej idei uniwersytetu dozą wolności i autonomii*” (s 19). Jednak już samo to stwierdzenie rodzi wiele zastrzeżeń; po pierwsze w pracy mającej w zamierzeniu stanowić całościowy opis jakiegoś zjawiska społecznego, a nie jego empiryczne badanie czy pomiar, nie ma potrzeby stawiać hipotez badawczych, po drugie tak sformułowaną „hipoteza” - sprowadzającą się do przypuszczenia, że we współczesnym społeczeństwie mamy do czynienia z „szeregiem zależności i grup interesów” nie jest nawet twierdzeniem banalnym, lecz oczywistością, ma wręcz charakter zdania analitycznego, bezpośrednio wynikającego ze zrozumienia czym jest społeczeństwo.

Tak pomyślana praca niewątpliwie ma charakter interdyscyplinarny. Wymaga zatem skorzystania z dorobku różnych nauk i dyscyplin akademickich, odwołania się do wielu metod mających swoje źródła w rozmaitych teoriach, co może dostarczyć różnorodnych wzajemnie się uzupełniających danych. W wypadku tak złożonego fenomenu społecznego jak szkolnictwo wyższe wydaje się to wręcz konieczne. Dr Chmielecki ma tego świadomość, jednak znowu sposób w jaki to robi, budzi szereg zastrzeżeń. Jak pisze we *Wstępie*, badania „*zostały osadzone w nurcie analitycznej filozofii edukacji.*”

a „*Wspierająco jako metodę przeglądu tekstów, wykorzystano elementy [...] teorii strukturacji Anthony’ego Giddensa*” (s. 20). W jaki jednak sposób teoria może być używana jako metoda i dlaczego teoria odnosząca się do budowy społeczeństwa i dynamiki wewnętrznych procesów społecznych ma być metodą „*przeglądu tekstów*”? Twierdzenia takie wymagają wielu wyjaśnień. Co więcej, mimo że praca zasadniczo ma być osadzona w filozofii analitycznej, Chmielecki uznaje tradycję postmodernistyczną za „*plodne poznawczo uzupełnienie*” (s. 21). Wprawdzie związki teorii Giddensa z postmodernizmem są oczywiste, jednak filozofia analityczna i postmodernizm są tak od siebie różne, że ich połączenie wymagałoby znów wielu dodatkowych wyjaśnień, których również zabrakło.

Wydaje się wręcz, że Autor nie do końca zdecydował się co do statusu swoich rozważań: pisze np. „*Książka ze względu na podjętą tematykę ma zdecydowanie rys interdyscyplinary i lokuje się w kontekście nauk społecznych, a zwłaszcza filozofii edukacji, pedagogiki oraz wspierająco nauk socjologicznych i filozofii.*” (24) Natychmiast jednak pojawiają się pytania dlaczego Chmielecki zalicza filozofię edukacji i filozofię do nauk społecznych, oraz co to znaczy że filozofia ma wspierać filozofię (edukacji), czyżby nie uznawał filozofii edukacji za filozofię? Taki brak precyzji pojawia się niestety bardzo często w omawianej książce.

W pracy poświęconej (*nie*)zależności uniwersytetu, zwłaszcza takiej, która odwołuje się do tradycji analitycznej, czytelnik ma prawo oczekiwać poważnych analiz dotyczących znaczenia tytułowego terminu, tym bardziej że nie jest to pojęcie jednoznaczne. Tymczasem podrozdział poświęcony wyjaśnieniu tego fundamentalnego w kontekście tematyki pracy zagadnienia liczy po pierwsze niespełna trzy strony, a po drugie na tychże trzech stronach Autor pokrótce omawia pojęcia wolności, autonomii, autarkii oraz suwerenności, natomiast o tym co najważniejsze pisze jedynie (odwołując się do Słownika Języka Polskiego oraz Merriam-Webster Dictionary): „*Tytułowe pojęcie ‘zależność’ może odnosić się do związku zachodzącego między rzeczami lub zjawiskami, jak również do (2) bycia zależnym, zdeterminowanym lub potrzebującym czegoś. Zależność może również odnosić się do niesamodzielności i niemożności funkcjonowania bez czyjejs pomocy. Szczególnie to ostatnie ujęcie zdaje się dobrze*

oddawać sens zależności o jakiej mowa w omawianym w niniejszej pracy kontekście” (s. 30-31).

Tymczasem to, że uniwersytet ma jakieś związki ze społeczeństwem, które go powołało do życia i potrzebuje jakiegoś wsparcia z jego strony, to stanowczo niewystarczające rozumienie. Brak bardziej precyzyjnych rozważań w tym miejscu pracy powoduje, iż do końca nie wiadomo o czym właściwie Autor pisze. Wyróżnia wprawdzie dwa wymiary wolności akademickiej; „*wewnętrzną autonomię wynikającą z akademickich tradycji*”, oraz „*brak nacisków zewnętrznych wobec profesjonalizacji i żądań rynku pracy*” (s. 62), lecz znowu ich nie precyzuje. Pisze wprawdzie, że: „*Można powiedzieć, że w kontekście akademickim autonomia stanowi wypadkową sześciu pojęć składowych: samostanowienia, niezależności, krytyczności, antycypacji, refleksyjności i adaptacji.*” (s.32) Jednak ta wypowiedź w tak skróconym kształcie jest właściwie niezrozumiała a nawet błędna. Konieczne byłyby uzupełnienia: dlaczego właśnie z tych pojęć wywodzi autonomię akademicką, dlaczego brak innych pojęć np. tych, które są omawiane zaraz potem: autarkii i suwerenności (oraz dlaczego są omawiane, skoro nie wywodzi się z nich autonomia akademicka?). Na czym polega powiązanie wspomnianych składników autonomii, również nie zostało wyjaśnione. A nie jest to bynajmniej oczywiste. Np. antycypacja czyli „zakładanie czegoś jeszcze nieistniejącego”, czy adaptacja – „zdolność przystosowania się do nowych warunków” są zapewne jednymi z warunków właściwego korzystania z autonomii, niemniej twierdzenie iż m.in. z nich wywodzi się pojęcie autonomii, nie jest zupełnie bezsporne i wymagałoby rozległego uzasadnienia. Dalej, jak można na jednej stronie utożsamiać autonomię ze samostanowieniem („zdolność do stanowienia przez siebie własnych praw” (s. 31) a na następnej twierdzić, że samostanowienie jest tylko jedną z sześciu pojęć składających się na autonomię? Jest to po prostu elementarny błąd logiczny, jaki nie powinien się znaleźć się w pracy akademickiej na poziomie habilitacyjnym.

Po metodologicznym wprowadzeniu następuje część pierwsza – *Teleologia klasycznego uniwersytetu*, w której Autor w bardzo ciekawy sposób prezentuje wyróżnione przez siebie modele uniwersytetu: niemiecki, brytyjski oraz francuski. Wadą tego rozdziału jest to, że bardzo pobieżnie traktuje to, co jest najważniejsze z punktu widzenia tematyki książki. Habilitant pisze jedynie, że „*Uniwersytet Humboldta*

odznaczał się przede wszystkim sporą dozą autonomii instytucjonalnej, a także ochroną wolności i nauki i nauczania” (s.52), wspomina też, że „W paryskim modelu uniwersytetu [...] trudno mówić o autonomii uczelni, a szczególnie niezależności od Kościoła”. (s. 58) (choć trochę dalej Autor pisze coś innego – „Trudno jednoznacznie stwierdzić czy autonomia uniwersytetów uwikłanych w kościelny mecenat była naruszana czy nie” - s. 63). Szersze omówienie szczegółowych rozwiązań przyjętych w poszczególnych modelach byłoby bardzo przydatne w dalszych partiach książki

Składająca się z pięciu rozdziałów część druga *Poszukiwanie wymiarów zależności i niezależności na uniwersytecie* stanowi zasadniczy zrab pracy. Przedstawiane są w niej - w rozdziale *Wymiar strukturalny* - bolączki polskiego szkolnictwa związane z przerostem biurokracji oraz upadek *ethosu* akademickiego, kolejne rozdziały poświęcone są uwarunkowaniom prawnym, ekonomicznym oraz technologicznym polskich uczelni wyższych. Na szczególną uwagę zasługuje rozdział *Wymiar społeczny*, gdzie Autor interesująco przeprowadza krytyczną analizę dwóch wizji uniwersytetu obecnie konkurujących ze sobą – uniwersytetu „tradycyjnego” i „przedsiębiorczego”.

Ostatnia część *Implikacje akademickiej zależności dla teleologii uniwersytetu* jest podsumowaniem pracy. Jako konkluzję rozważań dr Chmieleckiego można wskazać dwie tezy. Pierwszą jest wskazanie *Drogi środka Alasdaira MacIntyre’a* jako „rozsądnego kompromisu” między uniwersytetem klasycznym a uniwersytetem przedsiębiorczym, w sytuacji gdy powrót do uniwersytetu średniowiecznego jest „mało realny” (s. 292). Jednak Chmielecki opisuje (słusznie mim zdaniem) propozycję MacIntyre’a tak, jakby była całkowicie zbieżna z klasyczną ideą uniwersytetu; „a więc oparcie uniwersytetu na ukierunkowaniu badań i nauczania na ostateczne dobro człowieka. [...] celem edukacji uniwersyteckiej powinno być wyrobienie nawyku filozoficznego myślenia.[...] Moralny wymiar edukacji powinien opierać się na zasadach, cnotach oraz odkrywaniu własnego miejsca i roli w społeczeństwie, aby móc realizować ideę dobra wspólnego. Dzięki temu uniwersytet może przyczynić się do kształcenia niezależnych i odpowiedzialnych inteligentów” (s. 293). Wszystko to stanowi opis idealnego uniwersytetu klasycznego, właściwie nie do pogodzenia z przedstawionym w poprzednich rozdziałach uniwersytetem przedsiębiorczym. Fakt, że MacIntyre twierdzi, iż oprócz wspomnianych funkcji uniwersytet powinien również być

pomocny w dalszej pracy studentów, nie stanowi jeszcze odstępstwa od jego klasycznej wizji, należy wszak pamiętać, iż od samych początków uniwersytety kształciły nie tylko teoretyków i badaczy, lecz również osoby wykonujące konkretne zawody; urzędników, prawników, lekarzy i nauczycieli. Nie jest zatem jasne, na czym więc miałby polegać kompromis między tymi dwiema koncepcjami, a tekst nie dostarcza tu wyjaśnień czy wskazówek.

Drugą konkluzję dr Chmielecki formułuje następująco: „*Wydaje się więc, że w Polsce należałoby dokonać ścisłego rozdziału szerokoprofilowego kształcenia ogólnego od przygotowania zawodowego absolwentów*” (s. 305), a więc wprowadzić „*rozdział uczelni na akademickie i zawodowe*” (s.306). Jednak podział taki w Polsce funkcjonuje już od wielu lat, i choć zapewne wiele w tej kwestii należy poprawić, to trudno traktować go jako autorską propozycję Chmieleckiego (s. 313). Kiedy Autor pisze „*Oczekiwanie przygotowania młodego pokolenia do pełnienia ról zawodowych należałoby przypisać wyższym szkołom zawodowym, w murach których nauczanie prowadziliby praktycy reprezentujący rozmaite gałęzie gospodarki.*” (s. 312) jest właściwie powtórzeniem obowiązujących od lat zapisów ustawowych dotyczących właśnie wyższych szkół zawodowych mówiących o zatrudnianiu osób posiadających *znaczne doświadczenie zawodowe zdobyte poza uczelnia w dziedzinie związanej z kierunkiem studiów.* (Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym). Tezę, iż podział na Uniwersytety i Wyższe Szkoły Zawodowe jest propozycją, która dopiero „*może zostać wprowadzona w życie*” Chmielecki powtarza również w *Autoreferacie* (s. 9, 10). Można by wprowadzić argumentować, iż podział taki jest niewystraszający lub realizowany tak, iż należy go poprawić lub gruntownie zmodyfikować, Autor jednak nie podnosi tej kwestii, a szkoda, gdyż przedstawienie takiej szczegółowej argumentacji byłoby zapewne cennym wkładem w toczony dzisiaj dyskusje. Niemniej teza w postaci, w jakiej przedstawia ją dr Chmielecki, jest po prostu niezrozumiała.

W pracy znajdujemy również szereg niedociągnięć o charakterze zarówno merytorycznym, jak i formalnym.

Język, którym operuje dr Chmielecki, bardzo często odbiega od standardów rozprawy akademickiej - odwołuje się do stylistyki typowej raczej dla tekstów o

charakterze publicystyczno-felietonowym, nastawionych bardziej na wywołanie emocji i przekonanie czytelnika niż na bezstronną analizę faktów. Np. „*Następstwem powyższego jest zmiana rozmaitych studiów w swoisty 'śmietnik' zebrany z dostępnych w danej uczelni 'odpadków „akademickich’*” (s. 222). Zadnie to w sensie ścisłym nie niesie ze sobą żadnej treści, którą można by zweryfikować za pomocą metod naukowych, a stanowi jedynie ekspresję silnego wzburzenia emocjonalnego Autora wobec jakiegoś bliżej nieokreślonego zjawiska. Z kolei pisząc o migracji kadry akademickiej „*z uczelni do biznesu i przemysłu*” stwierdza autorytatywnie „*Kuszące są tu warunki finansowe, możliwość rozwoju pozbawionego blokad mentalnych czy instytucjonalnych zależności.*” (s. 191). Twierdzenie, że praca w korporacji to rozwój pozbawiony - w przeciwieństwie do pracy naukowej - blokad mentalnych, wydaje się delikatnie mówiąc kontrowersyjne, choć jest to jeszcze kwestia interpretacji, natomiast twierdzenie, że w biznesie i przemyśle jest mniej zależności instytucjonalnych niż na uniwersytecie, jest jednak jawnie nieprawdziwe, Autor po prostu „rozpędził się” w ferworze polemicznym, jest to dopuszczalne w felietonie, lecz w pracy naukowej stanowi poważny mankament.

Podtytuł recenzowanej pracy brzmi: *Spory i dyskusje o kształt dydaktyki i nauki akademickiej w Polsce*. Wynika z tego jasno, że zadaniem postawionym sobie przez Autora jest przedstawienie w sposób bezstronny i z jednakowym dystansem intelektualnym stanowisk i stojącej za nimi argumentacji różnych stron uczestniczących w sporze. Tymczasem, o ile stanowisko przeciwników ustawowych zmian zostało przedstawione obszernie i z dużym zaangażowaniem, to znacznie trudniej znaleźć w książce rzeczowe zrelacjonowanie argumentacji drugiej strony toczzonego sporu. Niewątpliwie w dyskusjach znacznie bardziej słyszalny był głos przeciwników, niemniej za przeprowadzanymi zmianami też stały jakieś racje. Powinnością Autora pracy było dotarcie do nich oraz ich pełne i rzeczowe zreferowanie. W moim przekonaniu z tego obowiązku nie wywiązał się on z należytą starannością. Np. w rozdziale „*Gra w zbieranie punktów*” Autor, pomijając inne argumenty, w jednym zadaniu opisuje cel wprowadzenia oceny punktowej podczas oceny pracowniczej i parametryzacji jednostek; „*Celem jest obiektywne zmierzenie pracy akademickiej, najlepiej w kategoriach ilościowych*” (s. 256). Następnie przeprowadza zdecydowaną

jego krytykę, w bardzo publicystycznym stylu, np. „*Ta fordowska optyka z oczywistych względów odsuwa odpowiedzialność za potencjalne krzywdy i szkody na dalszy plan*” (nie wyjaśniając na czym te krzywdy miałyby polegać). Omawiając zbiorczo i nie rozróżniając punktów przyznawanych podczas oceny okresowej pracowników i punktów podczas parametryzacji jednostek naukowych pisze o „obsesji” (s. 256) „punktozie”, „mani” zbierania punktów, by na zakończenie zauważyć, że „nawet krytycy rankingów i kwantyfikacji w nauce, zdają się zgadzać, że mimo wad, wzmacniają one pozytywnie oceniane dążenia instytucji szkolnictwa wyższego do walki o jak najlepsze osiągnięcia” (s. 263). Kłopot w tym, iż wniosek ten nie znajduje żadnego uzasadnienia w poprzedzających go wywodach poświęconych krytyce parametryzacji punktowej. Co więcej, zabrakło rzeczy zasadniczej, czyli wyjaśnienia mechanizmów poprzez które system punktów wzmacnia owe *pozytywnie oceniane dążenia* (oraz na czym one polegają).

W rozdziale tym znajduje się też wiele elementów nie związanych bezpośrednio z przedmiotem rozważań - np. pojawia się tam tabela pokazująca „*cytowalność polskich uniwersytetów*”, niestety wskazanie samej ilości publikacji uczelni o tak różnej wielkości nic właściwie nie mówi o poziomie ich pracy i co więcej, nie wiadomo których lat to dotyczy (po dacie ściągnięcia z sieci źródła można się domyślać - ale tylko domyślać - że chodzi o lata 2017-19), następnie Autor zestawia te dane z cytowalnością uniwersytetów zachodnich za lata 1996-1999 i uzupełnia tabelą prezentującą *Produktywność polskich naukowców w latach 2013-2016*. Porównywanie danych pochodzących z różnych okresów może dawać, w najlepszym wypadku, tylko bardzo przybliżony wgląd w zagadnienie, a na pewno wymagałoby dodatkowych wyjaśnień, których znowu zabrakło. Przy takiej niefrasobliwości metodologicznej trudno się dziwić, iż wnioski nie wynikają logicznie z przedstawionych rozważań.

Należy też wskazać, że praca zawiera bardzo wiele twierdzeń o niepotwierdzonym empirycznie charakterze np. „*studenci postrzegają uniwersytet i jego misję z perspektywy pragmatycznej, pragną znaleźć zastosowanie*”. (s. 214), „*większość niepublicznych szkół stała się hurtowniami świadectw*” (s.222), „*zarówno po stronie nauczycieli/wykładowców, jak i studentów zaobserwować można ciche przyzwolenie lub wręcz zgodę na bylejakosć.*” (s 91) „*spora grupa uczonych nie chce*

lub nie umie” (s.70), „[...] większość środowiska akademickiego – mówiąc wprost - nie jest zainteresowana zmianami.” (s. 88), „W Polsce normą jest niespełnianie obowiązku posiadania minimum kadrowego przez uczelnie nie publiczne”. (s. 93) Są to wszystko twierdzenia faktograficzne podlegające weryfikacji empirycznej w oparciu o dane uzyskane z literatury przedmiotowej lub badania własne. Obowiązkiem autora pracy naukowej jest przytoczyć badania (własne lub cudze) stanowiące ich uzasadnienie. Bez takiego odwołania powyższe twierdzenia (a są to jedynie nieliczne przykłady) posiadają status jedynie prywatnych przekonań Autora, a nie twierdzenia naukowego i właściwie nie powinno się ich przywoływać w rozprawie naukowej. Chciałbym być dobrze zrozumiany: osobiście uważam część powyższych twierdzeń za prawdziwe; są one zgodne z moim osobistym doświadczeniem oraz z opiniami części moich kolegów, co więcej Chmielecki bardzo często powołuje się w przypisach na opinie jeszcze innej osoby, często obdarzonej dużym autorytetem i doświadczeniem akademickim. Niemniej zgodna intuicja trzech lub nawet więcej osób nie może zastąpić rzetelnych badań społecznych przeprowadzonych na odpowiedniej próbie, przy użyciu właściwej metody etc.. A tylko takie dane mają rację bytu w pracy naukowej i mogą być przedstawione jako opis faktów. Recenzowana książka ma być habilitacją z dziedziny nauk społecznych i pewnych wymagań metodologicznych po prostu nie da się pominąć. Wartość rozprawy naukowej polega m.in. na tym, że weryfikuje ona, obala lub potwierdza w naukowo przyjęty sposób prawdziwość postawionych tez czy też powszechnie przyjętych przekonań.

Podobne kłopoty z przedstawianiem oraz interpretacją danych empirycznych można znaleźć m.in. w rozdziale *Wymiar strukturalny* (podrozdział *Problem z zastępowalnością*), gdzie, zgodnie z tytułem, dr Chmielecki podnosi, zresztą całkowicie słusznie, problem zastępowalności kadry naukowej. Stawia tam m.in. tezę, że średni wiek nominowanych profesorów tytularnych stopniowo się zwiększa, ilustruje to tabelą odnoszącą się do lat 2003-2010 i zawierającą dane pokazujące wyraźnie, że na dziewięć dziedzin nauki w sześciu średni wiek nominowanych profesorów wzrósł, ale w trzech spadł. Następnie zauważa, że „nie lepiej wygląda sytuacja z postępowaniem habilitacyjnym i ilustruje to tabelką za lata 2003-2006, w której widać, że na dziewięć dyscyplin w czterech habilitacje robione były szybciej, a średni wiek habilitanta wynosił

niewiele ponad 48 lata (obliczenie to jest czysto prowizoryczne ponieważ Autor nie podał ilości nominacji w poszczególnych dyscyplinach, a jedynie średni wiek uzyskania habilitacji w każdej z nich). Następnie jednak powołując się na Marka Kwieka podaje, iż „średnio habilitacje uzyskuje się w Polsce w wieku 45 lat” (s. 98). Zakładając, że te ostatnie dane odnoszą się do okresu obecnego (choć nigdzie nie jest to jasno sprecyzowane), należałoby wnioskować, że wiek osiągnięcia habilitacji ostatnio - wbrew twierdzeniom dr Chmieleckiego – znacząco się obniżył. Jeżeli Autor twierdzi co innego niż można wyczytać w zbudowanych przez niego tabelach, popełnia błąd, co jest to podstawą do bardzo poważnego zarzutu wobec Habilitanta.

Ponadto praca zawiera wiele danych, które nic nie wnoszą do analizy omawianych zagadnień - np. na stronie 128 można znaleźć tabelę *Przelicznik pracy pracowników naukowych*, Autor poprzedza ją wyjaśnieniem: „Biorąc pod uwagę, że według ustawodawcy 1 godzina pracy oznacza 45 minut, to przelicznik względem godzin zegarowych (60 minut) wygląda następująco”. Z tabeli wynika niezbicie, iż jeżeli pracownik badawczo - dydaktyczny ma pensum 240 godzin lekcyjnych to jest to 180 godzin zegarowych, co daje miesięcznie 15 godzin, dziennie zaś (przy założeniu, że dni roboczych w roku jest 240) jedną godzinę dydaktyczną czyli 0,75. godziny zegarowej. Zestawienie takie właściwie niczemu nie służy. Dr Chmielecki nie komentuje go w żaden sposób (nawet w postaci konstatacji, że dydaktyka nie stanowi zbyt dużego obciążenia czasowego) ani też nie odwołuje się do niego w dalszym ciągu swojej pracy.

Sygnalizowany już brak precyzyjnego określenia czym miałyby być tytułowa niezależność uniwersytetu powoduje, iż pojęcie to w recenzowanej pracy pojawia się często w budzącym wątpliwości kontekście, przybierając bardzo kontrowersyjną postać. Np. mimo narzekań na uczonych, którzy koncentrując się na zbieraniu punktów lekceważą dydaktykę, próbę zaradzenia (przynajmniej częściowego) temu zjawisku poprzez wprowadzenie przepisu, iż nauczyciel akademicki oraz pracownik naukowy nie może bez uzasadnionej przyczyny uchylić się od pełnienia funkcji promotora oraz recenzenta w postępowaniu awansowym, dr Chmielecki nazywa opresją, odebraniem prawa wyboru i „zależnością względem osoby”: „Jest to element opresyjny wobec tych akademików, którzy nie funkcjonują dobrze w roli opiekuna merytorycznego prac naukowych, a raczej dobrze się czują jako dydaktycy.” (s 129) W pracy zabrakło

wyjaśnienia, dlaczego Autor opiekę nad pracami naukowymi oraz ich ocenę nie uważa za część dydaktyki. Nie jest też jasne, dlaczego domaganie się wykonywania całej pracy, której ktoś się podjął, a nie jedynie dowolnie wybranych jej elementów, jest opresją, a nie np. realizacją *ethosu akademickiego*. Podobne wątpliwości pojawiają się w związku z innymi twierdzeniami np.: „*Ograniczenie lub zakaz wieloletowości można interpretować jako zamach na wolność akademicką, ale także jako narzędzie zwiększenia wyzysku pracowników naukowych*” (s. 193). Zapewne można to tak rozumieć, a biorąc pod uwagę, że jest jedyna interpretacja przedstawiona w recenzowanej książce, można przypuszczać, iż jest to też stanowisko Autora, jednak na pewno nie jest to jedyna możliwa interpretacja. Obowiązkiem Autora, zanim wyda tak radykalnie negatywną opinię, jest przedstawić inne możliwe interpretacje, a przede wszystkim racje, na które powoływał się prawodawca wprowadzając takie rozwiązanie. Dopiero po ich analizie i rozważeniu można opowiedzieć się za jedną z nich. Brak takich analiz lokuje pracę poza dyskursem naukowym. Nie mówiąc już o tym, że utożsamienie niczym nie skrepowanej wolności zarabiania z wolnością akademicką (dotychczas utożsamianą z wolnością szukania prawdy) też wymaga jakiegoś wyjaśnienia.

Praca zawiera również informacje wprost nieprawdziwe np. „*Mimo iż powyższy zapis [cytowane wyjaśnienie ministerstwa - S.G.], wprost podaje, że obowiązek uzyskiwania habilitacji zostanie zniesiony, to tak się nie stało. Zmieniona została procedura, a wymóg habilitacji pozostał*” (s.141). Jest to twierdzenie nieprawdziwe: habilitacja pozostała, lecz obowiązek jej uzyskiwania przez każdego pracownika naukowego został zniesiony – habilitacja nie jest już konieczna nawet do objęcia stanowiska profesora uczelnianego. Brak znajomości podstawowych regulacji prawnych w tak kluczowej kwestii jest poważnym niedociągnięciem. Nawet gdyby przyjąć, iż jest to jakiś skrót myślowy, to jednak wymagałby on znacznego rozwinięcia, bo w tej postaci jest po prostu nieprawdziwy.

W pracy można znaleźć również wewnętrzne sprzeczności - np. Autor pisze: „*Związki pracy akademickiej z działalnością komercyjną są o wiele bardziej oczywiste i immanentne dla obydwu stron. Praca naukowa potrzebuje środków ekonomicznych, które biorą się z działalności biznesowej, a ta z kolei potrzebuje badań naukowych, które pozwolą lepiej realizować działania ekonomiczne. Koło się zamyka i relacja jest*

oczywista” (s. 206). Jednak wbrew twierdzeniu Autora nie jest to bynajmniej oczywiste, co więcej niezależność finansowa jest jedynym rodzajem niezależności, którą - przynajmniej teoretycznie - może osiągnąć uniwersytet. Nie może on wprawdzie być niezależny od regulacji prawnych obowiązujących w danym państwie, ale można sobie wyobrazić sytuację, w której uczelnia posiada majątek tak pokaźny, iż generowane przez niego dochody pokrywają wszystkie jej potrzeby, skutkiem czego nie potrzebuje ona żadnych dotacji zewnętrznych ani prowadzenia jakiegokolwiek działalności o charakterze zarobkowym. Autor takiej możliwości całkowicie nie dostrzega: „uniwersytet nie był i nie może być samowystarczalny ekonomicznie, ponieważ musiałby przeobrazić swoją misję z poznawczej i kształceniowej w usługową i skomercjalizowaną” (s. 219). Twierdzenie to dziwi tym bardziej, że w rozdziale pierwszym wyraźnie jest opisana sytuacja samowystarczalności finansowej uniwersytetu. Pisząc o modelu uniwersytetu humboldtowskiego Chmielecki stwierdza: „Ponadto, uczelnia tego typu była finansowo niezależna od państwa, które przekazywało na jej rzecz np. nieruchomości, na których uczelnia zarabiała” (s.52). Można wręcz powiedzieć, iż teza Autora została sfalsyfikowana jeszcze przed jej postawieniem.

Podsumowując - książka jest wyraźnie niedopracowana i pisana w pośpiechu, czego należy żałować, bo – w moim przekonaniu - właściwie większości (jeżeli nie wszystkich) wskazanych niedociągnięć, braków czy sprzeczności można by stosunkowo łatwo uniknąć po prostu poświęcając więcej sił i czasu na staranne opracowanie tekstu. Podobny zarzut można postawić znacznej części prac stanowiących dorobek habilitanta.

Dlatego też wniosek o nadanie stopnia doktora habilitowanego dla doktora inż. Przemysława Chmieleckiego uważam za przedwczesny, a jego dorobek za nie spełniający ustawowych wymagań. Z największą przykrością stwierdzam, iż nie mogę poprzeć jego starań w tej kwestii.

Stowicki Godlewski